

ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск 94

Херсон–2021

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Л.А. – кандидат педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

Заступники головного редактора:

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

Відповідальний секретар:

Гончаренко Т.Л. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна

Технічний секретар:

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет;

Бондаренко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет;

Вінник М.О. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет;

Воропай Н.А. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Гаран М.С. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет;

Глухов І.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Гнедкова О.О. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет;

Голінська Т.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Князян М.О. – доктор педагогічних наук, професор, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова;

Коваль Л.В. – доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет;

Ковшар О.В. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний інститут;

Мухаммет Демірбілек – доктор наук, магістр наук, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина;

Нагрибелна І.А. – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонська державна морська академія;

Носко Ю.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка»;

Омельчук С.А. – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Пахомова О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;

Саган О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет;

Смутченко О.С. – доктор філософії, Херсонський державний університет;

Співаковський О.В. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет;

Суріна Ірина – доктор соціологічних наук, професор, Поморська Академія, м. Слупськ, Польща;

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет;

Хоружа Л.Л. – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка;

Чайка В.М. – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

Шевцов А.Г. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 30.03.2021 р. № 12)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23957-13797ПП від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Никоненко Н. В. ВПЛИВ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА США 1975–1989 РОКІВ НА РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 7

Федун Д. С. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ХАРКІВСЬКОМУ ІНЖЕНЕРНО-ЕКОНОМІЧНОМУ ІНСТИТУТІ В 60-Х–70-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ..... 15

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Андрєєв А. М., Тихонська Н. І. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТРЕНІНГУ З ПІДГОТОВКИ ДО ЗНО З ФІЗИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ..... 24

Генсерук Г. Р. МІЖНАРОДНІ РАМКИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... 32

Hryhoriv H. V., Alohina N. V. PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER: INVESTIGATION AND MODEL CREATION..... 38

Семашкіна Г. М. ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ОЗНАЙОМЛЕННЯ З РОСЛИННИМ СВІТОМ..... 45

Сорочинська О. А., Павлюченко О. В. ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРИРОДНОМУ ДОВКІЛЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 51

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бурак В. Г. КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 57

Варнавська І. В., Черемісін О. В. СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 66

Джаман Т. В. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..... 74

Калініна Л. В., Прокопчук Н. Р. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС НАСКРІЗНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ..... 80

Красильник Ю. С. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОСКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗВО..... 86

Маркусь І. С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 93



Михайлов В. М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ІЗ ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ.....	100
Павлова Н. С. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ.....	107
Скрипник С. В. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ ГЕНЕТИКИ І ЦИТОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	114
Скрипнікова В. О. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	120
Черненко Г. М. ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	129

СЕКЦІЯ 4 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Lazarenko T. V. TEACHING AUDING TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES USING THE “FLIPPED CLASSROOM” MODEL.....	135
Lomakina L. V. FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMPETENCIES OF FUTURE ENGINEERS.....	143
Нагрибельна І. А. НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ.....	151
Райковська Г. О. ГЕОМЕТРО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА В ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	158



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Nykonenko N. V.** INFLUENCE OF US SPECIAL EDUCATION LEGISLATION IN 1975–1989 ON SPECIAL EDUCATION DEVELOPMENT..... 7
- Fedun D. S.** TEACHING AND METHODOLOGICAL WORK IN ENGINEERING AND ECONOMIC SPECIALISTS TRAINING AT KHARKIV ENGINEERING AND ECONOMIC INSTITUTE IN THE 1960S–1970S..... 15

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Andriev A. M., Tykhonska N. I.** METHODOLOGICAL FEATURES OF CREATING AN ONLINE TRAINING IN PREPARING FOR ZNO (EXTERNAL INDEPENDENT EVALUATION) IN PHYSICS..... 24
- Henseruk H. R.** INTERNATIONAL FRAMEWORK OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS..... 32
- Hryhoriv H. V., Alokhina N. V.** PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER: INVESTIGATION AND MODEL CREATION..... 38
- Semashkina H. M.** ECOLOGICAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN DURING ACQUAINTANCE WITH THE FLORA..... 45
- Sorochynska O. A., Pavliuchenko O. V.** FEATURES OF EXPERIMENTAL-RESEARCH ACTIVITY IN THE NATURAL ENVIRONMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE..... 51

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Burak V. H.** READINESS COMPONENTS OF FUTURE SPECIALISTS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY..... 57
- Varnavska I. V., Cheremisin O. V.** CREATING OF SOCIAL PROFESSIONAL ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE..... 66
- Dzhaman T. V.** METHODOLOGICAL ASPECTS OF MONITORING THE PROFESSIONAL READINESS TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT..... 74
- Kalinina L. V., Prokopchuk N. R.** PECULIARITIES OF SCIENTIFIC RESEARCH SKILLS FORMATION AS A COMPONENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL METHODOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT DURING CONTINUOUS TEACHING PRACTICE..... 80
- Krasilnik Yu. S.** THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF DISTANCE LEARNING DESIGN IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 86
- Markus I. S.** PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES BY MEANS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES..... 93



Mykhailov V. M. METHODOLOGY APPROACHES APPLICABLE TO THE CIVIL SECURITY SPECIALISTS' ADVANCED TRAINING.....	100
Pavlova N. S. METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF INFORMATICS: THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION.....	107
Skrypnyk S. V. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING THE FUNDAMENTALS OF GENETICS AND CYTOLOGY IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION (METHODOLOGICAL ASPECT).....	114
Skrypnikova V. O. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS IN PROFESSIONAL TRAINING.....	120
Chernenko H. M. FORMATION OF SUBJECT-METHODOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	129

SECTION 4

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Lazarenko T. V. TEACHING AUDING TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES USING THE "FLIPPED CLASSROOM" MODEL.....	135
Lomakina L. V. FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMPETENCIES OF FUTURE ENGINEERS.....	143
Nahrybelna I. A. TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE TO FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY BY MEANS OF DIGITALIZATION.....	151
Raykovska H. O. GEOMETRICAL-GRAPHIC PREPARATION IN TECHNICAL ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION.....	158



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376(73)«1975/1989»

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-1>**ВПЛИВ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА США 1975–1989 РОКІВ
НА РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Никоненко Наталія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

nataliianykonenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0277-9113

Ухвалені Конгресом США у 1975–1989 рр. законодавчі акти запровадили правові основи системи спеціальної освіти, які остаточно визначили вектор її розвитку та спричинили революцію в системі освіти країни загалом. Зауважено роль активного руху за рівні права для всіх громадян країни в ухваленні Закону «Про освіту для всіх дітей з інвалідністю» після оновлення у 1990 р. відомого під назвою «Освіта осіб з особливими освітніми потребами». Досліджено, що головними нововведеннями галузі спеціальної освіти у США після ухвалення зазначеного закону стали забезпечення доступу американської дітей з обмеженнями життєдіяльності віком від 3 до 21 року до безкоштовної освіти належної якості у державних закладах освіти і під контролем громадськості, запровадження індивідуальних навчальних планів, програм раннього втручання для дітей групи ризику, фінансування додаткових освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами тощо. Підкреслено, що після ухвалення зазначеного закону мільйони учнів, які раніше зростали в закритих спеціалізованих установах або не отримували належних освітніх послуг у загальних школах, отримали можливість безкоштовно навчатися відповідно державних стандартів разом зі своїми однолітками.

Указано, що відповідно до поправок до вказаного закону 1983 та 1986 рр. провідним принципом спеціальної освіти стала партнерська взаємодія батьків або опікунів та фахівців. Наголошено, що для активізації цієї взаємодії законом передбачено обов'язкову участь членів сім'ї на кожному етапі укладання індивідуальних навчальних програм для своїх дітей, можливість обговорювати умови навчання дитини та право подавати позов на школу в разі ухвалення суперечливого рішення.

Ключові слова: спеціальна освіта у США, правове врегулювання спеціальної освіти, періодизація розвитку правового забезпечення спеціальної освіти, періодизація становлення правового забезпечення спеціальної освіти США.

**INFLUENCE OF US SPECIAL EDUCATION LEGISLATION IN 1975–1989
ON SPECIAL EDUCATION DEVELOPMENT**

Nykonenko Nataliia Valeriivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Postdoctoral Student at the Department of Orthopedagogy,
Orthopsychology and Rehabilitology

National Pedagogical Dragomanov University
nataliianykonenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0277-9113

The article deals with studying of social transformations in 1975-1989 and new democratic traditions caused with the US legislation on education of individuals with disabilities.

The role of the period for the current special education system creation in the United States is highlighted. US federal legislation in 1975–1989 introduced the legal basis of the special education system, which finally determined the vector of its development and caused a revolution in the whole education system. Active civil movement for equal rights enabled the adoption of *The Education for All Handicapped Children Act of 1975*, known after the renewal as *The Individuals with Disabilities Education Act of 1990*. The main innovations of the adopted law in the field of US special education were ensuring free access to appropriate public education for American children with disabilities aged 3 to 21, a right to be served in the least restrictive environment, at public expense, and under public supervision, introduction of individualized educational programs, launching



early intervention programs for children at risk, funding of additional educational services for students with special educational needs, etc. The law adoption guaranteed millions of students who were raised in residential institutions or did not receive appropriate educational services in regular schools a possibility to study for free in accordance with state standards with their peers.

According to the amendments to this law in 1983 and 1986, the leading principle of special education has been the partnership of parents or caregivers and professionals. To intensify active parental interaction, the law provided their mandatory participation in each stage of individualized educational programs for their children, the opportunity to discuss the conditions of the child's education and the right to sue the school in case of a controversial educational decision.

Key words: *history of US special education, legal regulation of US special education, periods of US special education legislation, special education in the USA, periods of special education legislation.*

Вступ

У більшості джерел із питань історії розвитку спеціальної освіти у США зазначено лише одну дату – 1975 р. Саме тоді завдяки активному руху за рівні громадянські права для всіх громадян країни Конгрес США ухвалив Закон «Про освіту для всіх дітей з інвалідністю» (*“The Education for All Handicapped Children Act” (EAHCA)*) після оновлення у 1990 р. відомого під назвою «Про освіту осіб із особливими освітніми потребами» (*“The Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA)*), який забезпечив доступ американській дітям з обмеженнями життєдіяльності віком від 3 до 21 року до безкоштовної освіти належної якості на базах державних закладів освіти і під контролем громадськості, а також розв'язував інші нагальні проблеми, зокрема й фінансування додаткових освітніх послуг для цієї категорії учнів.

Як було визначено у наших попередніх дослідженнях (Никоненко, 2020), розвиток спеціальної освіти будь-якої країни визначається взаємодією шести провідних факторів: правового, політичного, культурного, соціального, наукового та економічного. Серед них особлива роль належить правовому фактору, оскільки він є носієм та результатом суспільних перетворень певного історичного періоду. Реформування української системи спеціальної освіти відбувається з урахуванням тенденцій від світових лідерів в освіті, тому дослідження американського досвіду розбудови правового забезпечення цієї вітчизняної педагогічної галузі має неабияке значення, що й зумовило обрання нами теми дослідження.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Досліджуючи розвиток спеціальної освіти або освіти осіб з особливими освітніми потребами у США, більшість науковців вивчали історію галузі (Ф. Адамс, Л. Баттагліно, Д.П. Галлаган, Дж.М. Кауффман, П.С. Пуллен, Е. Мартин (1996), Д.Л. Терман, М.А. Уїнзер), систему підготовки педагогічних працівників для роботи з учнями з особливими освітніми потре-

бами (Е. Беттіні, Б. Біллінгслі, М.Т. Броунелл, Ш. Джексон, Е.П. Колон, Дж. Куен, Р. Осгуд, Л. Уаре, Т.О. Уільямс). М. Алтер, Р. Джексон, М.С. Ліллі, а також порівняльні аспекти та статистичні реалії (Т.І. Бондар, В. Жуковський, О. Заболотна, Дж. Келлі, Д.Л. Кларк, В. Коваленко, Т. Кошманова, О. Літвінов, Дж. Міллман, В. Синьов, Л. Фішер, С.Дж. Хантер, А. Шевцов).

Законодавчі процеси, які відбувалися у США у 1970-х рр., стали реаліями в Україні лише у 2017 р. з ухваленням Закону «Про освіту», тому ретельне вивчення американського досвіду становлення правового поля спеціальної освіти має допомогти уникненню потенційних проблем у вітчизняній галузі. Саме тому метою статті є дослідження впливу федерального законодавства, що регулювало розвиток спеціальної освіти США у час ухвалення системотворчих актів (1975–1989 рр.), які визначили головний вектор розвитку галузі.

2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети використовувалися теоретичні (індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія), соціологічні (систематизація, аналіз вихідних даних джерел та фактів) та історичні (порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний) методи.

3. Результати та дискусії

Короткий огляд світової історії дає підстави стверджувати, що протягом майже всієї історії людства особи з обмеженнями життєдіяльності крізь тортури, зневагу та ізоляцію були змушені відстоювати право на власне існування, а згодом – на рівність громадянських прав, зокрема й права на освіту. На початку XIX ст. єдиною метою цих дітей, їхніх батьків, учителів та громадських організацій було отримання доступу до належної освіти. До кінця XX ст. навчання учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) стало загальною практикою закладів дошкільної, середньої та навіть вищої освіти у США, Канаді, Великій Британії та інших розвинутих країнах світу. У 2018/19 н. р., згідно з даними Національного центру статистики



освіти США (National Center for Educational Statistics, 2020), кількість здобувачів спеціальної освіти віком від 3 до 21 року становила 7,1 млн (14%) всіх школярів загальноосвітніх шкіл країни. Однак це не завжди було так: для беззаперечного включення у суспільне життя осіб з обмеженнями життєдіяльності було необхідне ухвалення законодавчих актів, спрямованих на ліквідацію дискримінації та покращення якості життя всіх людей.

Ще на початку ХХ століття зародилося велике організоване об'єднання активних батьків дітей з інвалідністю, які боролися за права своїх дітей. Різні відмови та відрахування дітей з обмеженнями життєдіяльності зі шкіл у різних штатах США збільшило силу їх невдоволення до національного масштабу. Результатом хвилі громадського руху у США 1950–60-х рр., який підтримали групи захисту інтересів осіб з інвалідністю та федеральний уряд країни, стало ухвалення новаторських законів, вплив яких на розвиток системи спеціальної освіти, розробку і запровадження спрямованих навчально-розвивальних програм та підготовки відповідних учителів не можна переоцінити. Так, ними запроваджувалося фінансування супроводу фільмів субтитрами для глухих (Закон «Про фільми для глухих» (1958)) та осіб із порушеннями слуху, регулювалися питання підготовки педагогів спеціальної освіти (Закони «Про підготовку професійного персоналу» (1958, 1963), «Вчителі для глухих» (1961)) тощо.

У 1964–1974 рр. у сорока п'яти штатах країни ухвалили закони та постанови судів, що заохочували заклади освіти відкривати навчальні програми для учнів з ООП та запроваджували їх фінансування. Федеральні суди керувалися чотирнадцятою поправкою до Конституції США, що гарантує право кожної дитини, зокрема й дитини з обмеженнями життєдіяльності, на отримання освіти, і виносили рішення, що, з одного боку, унеможлилювали дискримінацію учнів з ООП у школах за ознакою порушень психофізичного розвитку, а з іншого – зобов'язували батьків брати активну участь у навчальному процесі своїх дітей.

Конгрес США підтримував громадські ініціативи захисту права на освіту для дітей з обмеженнями життєдіяльності шляхом ухвалення відповідних законів та забезпечення їх федеральним фінансуванням. Так, ідея Е. Фаррелл, яка на початку ХХ століття вперше запропонувала адаптувати школи і шкільні системи під дітей з ООП, а не дітей під школи, у 1965 р. була схвалена Законом «Про початкову та загальну освіту».

Деякі питання організації освіти учнів з ООП урегулював Закон «Про освіту для дітей із інвалідністю», прийнятий у 1966 р. На той час шкільні округи мали право вирішувати, чи братимуть вони участь у програмах спеціальної освіти (Martin et al., 1996). Однак запровадження федерального фінансування освітніх програм державних закладів, за рік підсилене фінансовою підтримкою учнів із ООП, спонукало очільників шкільних округів розробляти окремі навчальні програми для особливої категорії учнів і навчати їх у спеціальних закладах або у сегрегованих класах закладів загальної освіти.

Уважаємо, що процес становлення федерального законодавства США для забезпечення рівного доступу до освіти особам з ООП та покращення якості їхнього життя, можна розподілити на шість етапів: несистемне законодавство у галузі спеціальної освіти (до 1964 р.), заборона дискримінації на підставі психофізичних порушень (1964–1974 рр.), вільний доступ до освіти (1975–1989 рр.), нормативно-правове запровадження інклюзивного навчання (1990–1999 рр.), увага до якості навчання (2000–2014 рр.), академічні досягнення відповідно до стандартів (2015 р. – дотепер). Стисла характеристика визначених періодів представлена у таблиці 1.

Федеральний закон цивільного права 94-142 «Про освіту всіх дітей із інвалідністю» (1975) остаточно започаткував епоху «освіти для всіх», став першим системним законом правової системи спеціальної освіти, покликаним закласти основи галузі і визначити вектор її розвитку. Отримання правової підтримки на доступ всіх дітей з обмеженнями життєдіяльності до безкоштовної освіти в державних закладах спричинило революцію в системі освіти США.

У нашій періодизації період 1975–1989 рр. отримав назву «Вільний доступ до освіти» (табл. 2). Період обмежується часом ухвалення оновленої версії закону з новою назвою «Освіта осіб із особливими освітніми потребами» (1990), яким гарантія інтеграції дітей з обмеженнями життєдіяльності змінилася гарантією створення умов для максимально можливого залучення учнів із ООП до життєдіяльності школи шляхом забезпечення комфортного безбар'єрного освітнього середовища. У цей час вперше в історії США для осіб із ООП ухвалили спеціально розроблені системні закони, керівні положення яких донині є основою поглиблення і розширення нормативно-правової бази, а самі вони постійно поновлюються та доповнюються питаннями фінансування галузі відповідно до економічного стану країни та рівня суспільної зрілості.



Таблиця 1

Етапи становлення федерального законодавства США у галузі спеціальної освіти

Цілі нововведення	Назва закону
Несистемне законодавство в галузі спеціальної освіти (до 1964 р.)	
Перші епізодичні закони, що запроваджували невелику допомогу або програму реабілітації широкому колу людей, серед яких люди похилого віку, сліпі, діти з порушеннями психофізичного розвитку. Перші законопроекти щодо підготовки вчителів спеціальної освіти. Запроваджено категоріальний принцип допомоги особам із ОЖ.	«Про професійну реабілітацію» / “The Vocational Rehabilitation Amendment” (1943, 1950); «Про фільми для глухих» / “Captioned Films Act” (1958); «Про підготовку професійного персоналу» / “Training of Professional Personnel Act” (1958, 1963); «Вчителі для глухих» / “Teachers of the Deaf” (1961).
Заборона дискримінації на підставі психофізичних порушень (1965–1974 рр.)	
Заборона дискримінації на підставі психофізичних порушень і гарантія права дітей з ОЖ на освіту та інші види життєвої діяльності. Запровадження фінансування навчання учнів із ООП. Заснування експериментальних програм дошкільного та раннього навчання дітей з ООП у сім'ях. Проголошено залучення батьків до освітнього процесу.	«Про початкову та середню освіту» / “Elementary and Secondary Education Act” (1965, 1968, 1970); «Про освіту для дітей із інвалідністю» / “Education for Handicapped Children” (1966); «Про професійну реабілітацію» / “Vocational Rehabilitation Act” (1968); «Про дітей із обмеженими навчальними можливостями» / “Children with Specific Learning Disabilities Act” (1969).
Вільний доступ до освіти (1975–1989 рр.)	
Гарантія безкоштовної державної освіти належної якості для всіх дітей із ООП (3–21 рік). Запровадження програм раннього втручання для дітей до двох років, індивідуальних програм розвитку, переходу до дорослого життя, фінансової допомоги сім'ям.	«Про освіту для всіх дітей з інвалідністю» / “Education for All Handicapped Children Act” (1975, 1983, 1986); «Про технологічну допомогу особам з обмеженнями життєдіяльності» / “Technology-Related Assistance for Individuals With Disabilities Act” (1988 р.) та ін.
Нормативно-правове запровадження інклюзивного навчання (1990–2000 рр.)	
Уведення нової термінології спеціальної освіти за принципом «людина передусім». Забезпечення рівного доступу до повного переліку професійних навчальних програм для учнів з ООП. Розширення захисту громадянських прав осіб з ООП у працевлаштуванні у приватних компаніях, доступність до всіх громадських послуг, житла, транспортування, телекомунікації.	«Американці з обмеженнями життєдіяльності» / “Americans with Disabilities Act” (1990); «Освіта осіб із особливими освітніми потребами» / “Individuals with Disabilities Education Act” (1990, 1991, 1997); «Мета 2000: Навчити Америку» / “Goals 2000: Educate America Act” (1994).
Увага до якості навчання (2001–2014 рр.)	
Освітня реформа за якісне навчання шляхом запровадження регулярного підсумкового контролю за досягненнями всіх учнів (серед яких і учні з ООП) із математики, читання та природничих наук. Підвищення вимог до підготовки вчителів спеціальної освіти.	«Не залишимо осторонь жодну дитину» / “No Child Left Behind Act” (2001); Доповнення до Закону «Освіта осіб із особливими освітніми потребами» / “Individuals with Disabilities Education Act” (2001, 2004).
Академічні досягнення відповідно до стандартів (2015 р. – дотепер)	
Уперше поставлена вимога якісної освіти кожного учня відповідно до стандартів для успішного навчання у вишах або до роботи. Передбачено особливі вимоги до рівня академічних досягнень учнів з ООП. Фінансування якісних освітніх програм та домашнього навчання незалежно від типу шкіль.	«Кожен студент досягне успіху» / “Every Student Succeeds Act” (2015); Доповнення до Закону «Про початкову та середню освіту» / “Elementary and Secondary Act Amendments” (2018); «Про вдосконалення освітніх можливостей учнів на домашньому навчанні» / “Enhancing Educational Opportunities for Home School Students Act” (2020).

Зміни не настали одразу: у дослідженні Е. Мартін, Р. Мартін та Д. Тернер (Martin et al, 1996) зазначається, що ідеї рівного доступу до освіти було вперше представлено на широкий загал у 1971 р., сам закон було ухвалено у 1975 р., набув чинності він

лише 1 жовтня 1977 р., а реально запрацював лише у 1978 р.

За даними дослідження Е. Мартін, Р. Мартін та Д. Тернер (Martin et al, 1996: 29), до ухвалення закону «Про освіту для всіх дітей із інвалідністю» кожен шкільний округ



Таблиця 2

Становлення норм федерального законодавства США у галузі спеціальної освіти у 1975–1989 рр.

Рік	Назва закону	Цілі нововведення
1975	Закон «Освіта всіх дітей із інвалідністю» / “Education for All Handicapped Children Act” (PL 94-142).	Гарантування безкоштовної та належної державної освіти для всіх дітей із інвалідністю віком 3–21 рік. Установлення грантів на дошкільну освіту дітей з інвалідністю. Запроваджував індивідуальні навчальні програми, залучення батьків до освітнього процесу та процедурні гарантії. Обдаровані діти не входять до визначення дітей з інвалідністю.
1983	Доповнення до «Закону про освіту всіх дітей із інвалідністю» / “Education of the Handicapped Act” (PL 98-199). Наступник закону 94-142.	Запровадження програми підтримки сім’ям, які виховують дітей із психофізичними порушеннями, та нової програми переходу випускників середньої школи до дорослого життя. Виділення фінансування на розвиток та впровадження програм для дітей з ООП, починаючи від народження, фінансової підтримки батькам дітей з ООП.
1986	Закон «Про захист дітей із інвалідністю» / “Handicapped Children’s Protection Act” (PL 99-372).	Дозвіл на відшкодування реальних адвокатських зборів та судових витрат батькам, які успішно подали позов на отримання послуг для своєї дитини.
1986	Доповнення до Закону «Про освіту всіх дітей із інвалідністю» / “Education of the Handicapped Act” (PL 99-457). Наступник 94-142.	Поширення прав та захисту на дітей віком 3–5 років. Запровадження нової програми раннього втручання для дітей від народження до двох років та їх сімей. Вимога до місцевих відділів освіти провадити активний пошук дітей з ООП від народження до 3 років та надавати їм розвивальні послуги.
1988	Закон «Про технологічну допомогу особам із обмеженнями життєдіяльності» / “Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities” (PL 100-407)	Гарантування фінансування розвитку загальнонаціональної інформаційної кампанії та навчальних програм для осіб з особливими медичними потребами всіх вікових категорій.

у США пропонував певний формат освітніх програм для учнів з ООП, у 1971/72 н.р. у семи штатах такі послуги надавали лише 20% всіх відомих дітей з обмеженнями життєдіяльності, а у 19 штатах – не більше 30%, лише у 17 штатах ця кількість перевищила 50%. На той час у США нараховувалося близько шести мільйонів дітей із ООП (National Center for Educational Statistics, 2020), із яких 3,5 мільйони дітей уважалися учнями закладів середньої освіти, але не отримували належну освіту відповідно до їх потреб, понад мільйону дітей було відмовлено у доступі до освіти, решта взагалі не отримувала освіту.

Ухвалення Закону «Освіта для всіх дітей з інвалідністю» переслідувало чотири головні цілі:

– *забезпечити доступ до безкоштовної освіти належної якості у державних школах усім американським учням з обмеженнями життєдіяльності від 3 до 21 року в кожному населеному пункті кожного штату.* До ухвалення закону понад 200 тисяч осіб із помірними і тяжкими порушеннями здоров’я перебували у закритих закладах, де їх забезпечували мінімальним харчуванням,

одягом та притулком, але освітніх та допоміжних реабілітаційних послуг вони не отримували. Законом встановлено, що учні з ООП мали право отримувати не лише освітні, але й розвивальні або корекційні послуги, зокрема й послуги логопеда, аудіолога, психолога, фізіотерапевта, ерготерапевта, консультування лікарів та педагогів для діагностики учнів та визначення необхідних для них допоміжних (неосвітніх) послуг;

– *гарантувати захист прав дітей з ООП та членів їхніх сімей на рівні федерального законодавства.* Закон став затвердженою Конгресом схемою, метою якої була допомога штатам виконати свої конституційні обов’язки у забезпеченні учнів із ООП доступу до освіти, яка відповідала їх потребам, зокрема соціальним і культурним. У 1980-х рр. науково-дослідний інститут із вивчення меншин з інвалідністю (Minority Handicapped Research Institute) зробив висновок про те, що учні з ООП, які походять із сімей національних та мовних меншин, досягають незначних навчальних результатів, сприймають інструкції нечітко й користуються ними для виконання завдань у сегрегованому середовищі (Twenty-Five



Years of Progress in Educating Children with Disabilities Through IDEA, 2007). Із цією метою було започатковано принципи викладання з урахуванням соціокультурних аспектів, серед яких оцінювання виконаних робіт учнів на основі вимог навчальних програм, а не абстрактним нормам стандартизованих тестів; оцінювання не лише навчальних результатів дитини, але й умов викладання для неї; створення освітнього середовища, яке враховує культурну спадщину різних учнів та заохочує використання різних стилів спілкування та навчання; запроваджує дружні взаємини з родинами для заохочує традиції партнерської взаємодії з батьками та опікунами учнів незалежно від національної приналежності;

– виділити федеральне фінансування на програми спеціальної освіти у державних закладах освіти та додаткові послуги, необхідні для дітей із ООП з метою допомогти штатам та місцевим органам освіти задовольнити конституційні права громадян;

– оцінити ефективність зусиль, спрямованих на організацію спеціальної освіти. Для запису та ведення обліку визначених для кожного учня з ООП освітніх та допоміжних послуг запроваджувалися індивідуальні навчальні програми (*Individualized Educational Program*), у яких також визначали конкретні короткострокові та довгострокові цілі академічного, фізичного та психічного розвитку кожного учня спеціальної освіти на основі діагностики психофізичних порушень його розвитку. Команда професіоналів на чолі з учителем спеціальної освіти та з обов'язковим залученням батьків учня з ООП укладала, щорічно переглядала документ і звітувала про річний прогрес дитини.

Із часу ухвалення закону батьки, вчителі, адміністрації шкіл невтомно працювали для розробки індивідуальних навчальних програм для кожного учня з ООП (Esteves, K. J., Rao, Sh., 2008). Перед цим кожен учень проходив процедуру діагностики порушення здоров'я для доведення того, що потребує особливих програм та додаткових супутніх послуг. Повторна діагностика могла бути проведена не пізніше, ніж за три роки, за вимогою батьків або за потребою.

Отже, провідною метою Закону «Освіта для всіх дітей із інвалідністю» визначалося забезпечення доступу до освіти для дітей із ООП, тобто можливість інтеграції дітей з ООП у заклади загальної освіти, для контролю її реалізації було визначено такі критерії: забезпечення доступності навчання; розробка або адаптація загальної навчальної програми з урахуванням особливих освітніх потреб кожного учня; обґрунтована

користь від опанування навчальної програми (Martin et al, 1996: 34). Незважаючи на значні досягнення закону загалом, питанню про ступінь відповідності освітніх послуг можливостям кожного учня з ООП на практиці не приділяли значної уваги.

Оскільки відповідно до зазначеного закону індивідуальна навчальна програма учня з ООП мала реалізовуватися в найменш обмеженому середовищі після ухвалення закону розпочалися численні судові процеси для з'ясування такої можливості в кожному конкретному випадку (Martin et al, 1996: 34). Так, п'ятим окружним судом було вирішено, що надання освітніх послуг не може базуватися на принципі «все або нічого», тобто лише у загальних або лише у спеціальних класах. Школам порадили пропонувати варіативні шляхи отримання освіти, метою яких було забезпечення максимально тривалого навчання учнів з ООП у загальних класах у комбінуванні зі спеціальними. Для врегулювання контраверсійної ситуації на рівні штатів було запропоновано формулу, за якої фінансування виділялося у більших розмірах на освіту дитини з тяжкими психофізичними порушеннями саме в окремих класах.

На засіданні дев'ятого окружного суду встановлено такі критерії визначення умов належного розміщення учнів з ООП:

- наявність переваг для отримання кращої освіти у загальних класах;
- наявність користі від взаємодії з однолітками з нормальним розвитком у позанавчальний час;
- вплив присутності на занятті учня з ООП на вчителя та інших учнів;
- вартість навчання у загальному класі.

За умови неправильної інтерпретації два останні пункти суперечать замислу закону. Питання впливу присутності учня з ООП на інших доречно піднімати лише тоді, коли його поведінка змушує вчителя приділяти час на вгамування цього учня замість викладання для всього класу.

На початку 1980-х рр. завдяки законодавчій підтримці засновано декілька науково-дослідних інститутів, які розробляли та апробували ефективні підходи до інтегрованого навчання у школі дітей із нормальним розвитком та дітей із тяжкими порушеннями, рідні яких не мали порушень психофізичного розвитку. Наприклад, у рамках проекту the Badger School Program (м. Медісон, штат Вісконсін) була розроблена ефективна система формування практичних навичок для незалежного проживання у дітей із тяжкими порушеннями (Esteves, K. J., Rao, Sh., 2008). Завдяки зусиллям науковців та педагогів того часу



мільйони дітей із порушеннями психофізичного розвитку нині відвідують найближчі школи та здобувають уміння, необхідні для повноцінної участі в усіх видах спільної діяльності з членами своєї сім'ї, друзями, колегами.

Закон 1975 р. став значним кроком до досягнення головної національної мети – розробки та впровадження ефективних програм спеціальної освіти та додаткових послуг для дітей із ООП з раннього віку, які нині використовують для освіти майже семи мільйонів дітей із ООП. Проте світове лідерство США у галузі програм раннього втручання та немовлят та дітей дошкільного віку з обмеженнями життєдіяльності забезпечили доповнення до зазначеного вище та ухвалення низки інших федеральних законів зазначеного періоду.

Із перших кроків правового забезпечення спеціальної освіти значення сім'ї та родинного виховання для забезпечення особливих потреб дітей з обмеженнями життєдіяльності визнавалося, безсумнівно, вагомим, а партнерська взаємодія батьків або опікунів та фахівців стала провідним принципом спеціальної освіти. Для активізації активної батьківської взаємодії законом було передбачено обов'язкову їх участь у кожному етапі укладання індивідуальних навчальних програм для своїх дітей, можливість обговорювати умови навчання дитини та право подавати позов на школу в разі ухвалення суперечливого рішення. Однак відповідно до даних опитування, проведеного Льюїсом Харрісом на замовлення Міжнародного центру осіб з обмеженнями життєдіяльності (International Center for the Disabled), 61% батьків дітей із ООП не знали про свої права (Martin et al, 1996: 31).

Поступово для дітей із ООП віком від народження до п'яти років та членів їхніх сімей було запроваджено прогресивну систему програм і послуг, які забезпечили країні світове лідерство у цьому сегменті. У поправках до Закону «Про освіту для всіх дітей із інвалідністю» 1983 р. Конгрес надав державну фінансову підтримку батькам дітей з обмеженнями життєдіяльності, а поправки до цього закону 1986 р. поширили дію закону на немовлят та дошкільників як із обмеженнями життєдіяльності, так і з підозрою на затримку психофізичного розвитку. Федеральне законодавство вимагало від відділів освіти всіх штатів знаходити дітей з обмеженнями життєдіяльності віком від 3 до 5 років та надавати їм необхідні послуги, водночас дітей із затримкою розвитку або ризиком її розв'язання віком від народження до трьох років

залучали до програм раннього втручання. З метою визначення та задоволення потреб дитини із ООП та членів її сім'ї запроваджувався індивідуальний план допомоги родині (Individualized Family Service Plan). Оскільки родинному вихованню дітей до п'яти років надавалося вагоме значення, то сім'ям надавали методичну та педагогічну допомогу, матеріали для родинних занять. Для проведення оцінки ефективності цих послуг, покращення їх якості і уникнення їх дублювання на федеральному і місцевому рівнях було створено національну мережу фахівців.

Закон «Про технологічну допомогу особам з обмеженнями життєдіяльності» (1988 р.) гарантував штатам фінансування споживчих послуг, визначених особами з обмеженнями життєдіяльності всіх вікових категорій (у документі їх названо «особами із особливими медичними потребами»), які потребували певні допоміжні пристрої для компенсації порушень здоров'я. Таким чином, реалізовувалося їх залучення до планування, впровадження та оцінки користі від суспільних змін. Передбачалося, що використання допоміжних, зокрема технологічних, пристроїв дозволить оптимізувати або навіть скоротити витрати на залучення осіб з особливими медичними потребами до навчання та інших видів діяльності (програми раннього втручання, реабілітування та тренування, працевлаштування, підтриманого проживання, відпочинку та інших сфер повсякденного життя). До таких пристроїв належали всі пристрої, які сприяли послабленню обмежень життєдіяльності без хірургічного втручання: окуляри, милиці, слухові апарати тощо. Так, у законі наводився перелік порушень здоров'я, що підпадали під комплексні загальнодержавні програми технічної допомоги, розвитку загальнонаціональної інформаційної кампанії та навчальних програм для осіб з обмеженнями життєдіяльності. Для формування толерантного ставлення до них з боку громадськості закон запроваджував початок освітньої кампанії стосовно правил поведінки з особами, що користуються зазначеними допоміжними пристроями у повсякденному житті, яку було визначено невід'ємним складником успішної соціалізації осіб з особливими медичними потребами.

Висновки

Законодавчі акти 1975–1990 рр. спричинили революцію у системі освіти США, остаточно підтверджуючи факт становлення системи спеціальної освіти. До ухвалення Закону «Про освіту всіх дітей із інвалідністю» більшість учнів із ООП зростали в закритих спеціалізованих установах,



відокремлені від своїх родин та позбавлені можливості отримати належну освіту відповідно державних стандартів. Після його ухвалення понад мільйон учнів, яким раніше забороняли відвідувати заклади загальної освіти країни, та мільйони учнів із ООП, які раніше лише перебували у приміщеннях школи, проте не отримували належних освітніх послуг, отримали гарантований допуск до безкоштовної та якісної освіти разом з іншими однолітками. Доленосний закон заклав керівні принципи розвитку спеціальної освіти і створив прецедент для наслідування освітніми системами інших країн світу.

Дослідження подальших етапів становлення правового забезпечення системи спеціальної освіти США та її впливу на розвиток галузі спеціальної освіти у США та інших країнах світу стане метою наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Никоненко Н.В. Визначення фундаментальних чинників становлення системи освіти осіб із особливими освітніми потребами. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. № 31. С. 51–58.
2. Education for All Handicapped Children Act (EAHCA). Public Law 94-142. 1975. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED116399.pdf> (дата звернення: 20.01.2021).
3. Esteves K.J., Rao Sh. The Evolution of Special Education: Retracing legal milestones in American History. *Principal* : National Association of Elementary Principals. 2008. November-December. P. 1–3.
4. Martin E., Martin R., Terman D. The legislative and litigation history of special education. *The Future of Children*. 1996. No. 6. P. 25–39.
5. National Center for Educational Statistics. *The Condition of Education: Students with disabilities*. Washington DC: U.S. Department of Education. 2020. URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp (дата звернення: 20.01.2021).

6. Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities. Public Law 100-407. 1988. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-102-Pg1044.pdf> (дата звернення: 20.01.2021).

7. Twenty-Five Years of Progress in Educating Children with Disabilities Through IDEA. / *Laws & Guidance. Special Education & Rehabilitative Services*. U.S. Department of Education. Archived Information. 2007. URL: <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html> (дата звернення: 20.01.2021).

REFERENCES

1. Education for All Handicapped Children Act (1975). *Public Law 94-142*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED116399.pdf>.
2. Esteves, K. J., Rao, Sh. (2008). The Evolution of Special Education: Retracing legal milestones in American History. *Principal*: National Association of Elementary Principals, 1-3.
3. Martin, E., Martin, R., & Terman, D. (1996). The legislative and litigation history of special education. *The Future of Children*, 6, 25-39.
4. National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education: Students with disabilities*. Washington DC: U.S. Department of Education. Retrieved from: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.
5. Nykonenko, N. V. (2020). Vyznachennia fundamentalnykh chynnykiv stanovlennia systemy osvity osob iz osoblyvymy osvitrnimy potrebamy [Identification of the Fundamental Factors Effecting Formation of Educational System for Individuals with Special Needs]. *Actualny pytannia humanitarnykh nauk – Actual questions of humanitarian sciences*, 31, 51-58 [In Ukrainian].
6. Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities (1988). *Public Law 100-407*. Retrieved from: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-102-Pg1044.pdf>.
7. Twenty-Five Years of Progress in Educating Children with Disabilities Through IDEA (2007). *Laws & Guidance. Special Education & Rehabilitative Services*. U.S. Department of Education. Archived Information. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html>.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2021.
The article was received 03 February 2021.*



УДК 371.214.114(091) «1960/1970»
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-2>

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ХАРКІВСЬКОМУ ІНЖЕНЕРНО-ЕКОНОМІЧНОМУ ІНСТИТУТІ В 60-Х–70-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Федун Денис Сергійович,
аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
carre.fd@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0530-8285

У цій статті розглянуто питання навчально-методичної роботи під час підготовки економічних кадрів з інженерно-економічною кваліфікацією в Харківському інженерно-економічному інституті в період з командно-плановою системою економічного господарювання в Україні в 60-х–70-х роках ХХ століття. Вибір цього періоду цікавий з точки зору актуальності вивчення та впровадження історичного прогресивного досвіду підготовки фахівців для економічної галузі у вишах України.

У роботі розкривається питання про відмінність економіста широкого профілю від інженера-економіста, яке полягало у володінні інженером-економістом, крім загальноекономічних знань (планування, організації та аналізу господарської діяльності, організації праці на виробництві), ще й наявністю певної інженерно-галузевої спеціалізації і великого обсягу отриманих організаційно-економічних знань (технічного нормування, планування, механізації обліку, постачання і збуту). У статті представлені всі напрями підготовки в Харківському інженерно-економічному інституті, а також обгрунтована їх доцільність для економіки України досліджуваного періоду. Дано уявлення про наявні у структурі ВНЗ факультетів і кафедр, чисельний і якісний склад професорсько-викладацького колективу і студентів. Досить повно розглядається навчально-методичний процес, що проводився в інституті, і спроби його вдосконалення. Наводяться реальні приклади навчально-методичної роботи кафедр інституту в напрямі постійної модернізації методик читання і наукового наповнення лекційного матеріалу, розробки лабораторних робіт і практичних завдань, поновлення курсів дисциплін, формування навчальних планів.

Дослідження проводилося на підставі досконального вивчення і аналізу архівних матеріалів та документальних джерел нормативно-правового характеру, що відповідають періоду 1960–1970 років, які являють собою етап розквіту інженерно-економічної науки в Україні.

Стаття являє собою науково-аналітичну роботу, орієнтовану на пошук прогресивних, добре зарекомендованих на практиці педагогічних моделей, готових до більш глибокого вивчення, аналізу та подальшого впровадження у сучасний освітній процес підготовки економічних кадрів.

Ключові слова: інженерно-економічна освіта, методична робота, планова економіка, навчально-методична рада, економіст.

TEACHING AND METHODOLOGICAL WORK IN ENGINEERING AND ECONOMIC SPECIALISTS TRAINING AT KHARKIV ENGINEERING AND ECONOMIC INSTITUTE IN THE 1960S–1970S

Fedun Denys Serhiiiovych,
Postgraduate Student at the Department of Psychology,
Pedagogy and Philosophy
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
carre.fd@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0530-8285

This article deals with the issue of teaching and methodical work in training of economic specialists with engineering and economic qualifications at Kharkiv Engineering and Economic Institute within the period of command-planned system of economic management in Ukraine in the 1960s–1970s. The choice of this period is interesting from the point of view of studying timeliness and introduction of historical progressive experience of specialists training for economic domain at higher educational institutions of Ukraine.

The article analyzes the difference between an economist-general and an engineer economist, lying in the fact that an engineer-economist, in addition to general economic knowledge (planning, organization and analysis of economic activity, organization of labour at production site), had also a certain engineering specialization and wealth of organizational and economic knowledge (technical rate setting, planning,



mechanization of accounting, supply and marketing). The article presents all training programs of Kharkiv Engineering and Economic Institute, as well as substantiates their worthwhileness for the economy of Ukraine during the researched period. An idea of faculties and departments in the structure of the higher educational institution, of academic teaching staff's and students' components and quantities has been given. The authors have presented a complete analysis of educational and methodical process realized at the institute and attempts to improve it. The author has also provided real examples of educational and methodical work of institute departments aiming a constant modernization of teaching methods and of scientific content of lecture material, laboratory works and practical tasks development, subjects' courses renewal, curricula formation.

The research has been conducted basing on thorough treatment and analysis of archive materials and regulatory documentary sources corresponding to the period of the 1960s–1970s representing the heyday of engineering and economic science in Ukraine.

The article represents a research and analytical effort aimed at finding progressive pedagogical models working well in practice, ready for deeper study, analysis and further implementation in the modern educational process of economic specialists training.

Key words: *engineering and economic education, methodical work, planned economy, Educational and Methodological Board, economist.*

Вступ

У сучасний період світової економічної глобалізації та досить складної конкурентної боротьби за ринки на перше місце виходить постійне підвищення рівня якості виробленого товару та його конкурентна ціна. Важливою умовою в питанні формування конкурентоспроможної економіки завжди були висококваліфіковані кадри. Досягнення нині таких вимог неможливе без формування нових підходів у системі вищої економічної освіти України.

Вивчення та впровадження прогресивного історичного досвіду підготовки інженерів-економістів українськими вищими навчальними закладами в 60-х–70-х роках ХХ століття, безсумнівно, позначиться дуже позитивно на підготовці висококваліфікованих і конкурентних фахівців з універсальними теоретичними знаннями і практичними навичками, які вони зможуть успішно застосовувати у своїй професійній діяльності.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Протягом останніх десятиліть відбувається помітне зростання наукового інтересу до проблеми вдосконалення підготовки сучасних різнопланових і конкурентних фахівців, які добре орієнтуються в різних системах економічного господарювання. Вивченням такої проблеми, з оглядкою на вітчизняний історичний прогресивний досвід, займалися такі дослідники, як: С.М. Домбровська, яка аналізувала вплив процесів демократизації 60-х років ХХ століття на стан і розвиток вищої освіти в Україні; А.М. Сінгаївська, яка вивчала питання еволюції вищої економічної освіти, його зміст та освітні цінності 60-х років ХХ століття; Є.І. Доменнікова, яка досліджувала історіографію професійної економічної підготовки в 70-х–80-х роках ХХ століття; Л.А. Руденко, яка проводила наукові дослідження у системі організаційно-методичної підготовки фахівців економіч-

ного профілю в 1970–1980 роках; Р.Ю. Кігель розглядав взаємозв'язок розвитку вищої освіти і питань економічної теорії з позиції формування ринкових механізмів управління економікою, а також стану системи вищої освіти у середині 90-х років ХХ століття; Е.Г. Писарев вивчав методику проблемного навчання економічних дисциплін в 60-х–80-х роках ХХ століття; І.Ф. Прокopenko, працюючи над проблемою вдосконалення теорії і методики економічної освіти, використовував вітчизняний історичний досвід 1965–1985 років; питанням узагальнення досвіду пройдених періодів під час підготовки економічних кадрів у системі вищої освіти і розробкою рекомендацій займалися О.М. Мисько і М.В. Шишкін, а також інші вчені, що ставили перед собою мету пошуку прогресивних методів підготовки економічних кадрів, які себе історично зарекомендували.

Мета статті полягає у вивченні історичного досвіду підготовки економістів з конкретною галузевою орієнтацією, виявленні прогресивних ідей у процесі навчально-методичної діяльності та подальшого їх впровадження у сучасну систему вищої економічної освіти України.

2. Методологія та методи

У процесі написання статті на базі методологічних принципів: історизму, науковості та об'єктивності, застосування яких визначається системним і хронологічно науковим підходами, використані такі теоретичні пошукові методи досліджень, як аналіз літератури, архівних матеріалів і документів, а так само порівняльно-історичний аналіз.

3. Результати та дискусії

Вища економічна освіта, що має глибоке історичне коріння і педагогічні традиції, в період з плановою економічною моделлю народного господарювання в Україні у 60-х–70-х роках ХХ століття включала під-



готовку інженерів з економіки і організації виробництва з кваліфікацією «Інженер-економіст» за такими галузевими спеціальностями, як: економіка і організація енергетики, економіка і організація хімічної промисловості, економіка і організація будівництва, економіка і організація машинобудівної промисловості, економіка і організація міського господарства, економіка і організація гірничої промисловості, економіка і організація повітряного транспорту, економіка і організація автомобільного транспорту, механізація обліку і обчислювальних робіт (Навчальні плани ..., 1960).

Основна відмінність підготовки інженерів-економістів від класичних економічних спеціальностей широкого профілю полягала в глибині теоретичного вивчення ними дисциплін загальноінженерного, спеціального та організаційно-економічного циклів, а також в обсязі вимог, що висуваються до проведення практичних і лабораторних занять, практик, виконання курсових і дипломних проєктів. Якщо економіст – це широкопрофільний фахівець для різних галузей народного господарства, що володіє знаннями, пов'язаними з плануванням, організацією та аналізом господарської діяльності підприємств та установ, організацією праці на виробництві, то інженер-економіст – це фахівець з великим обсягом організаційно-економічних знань, що має певну спеціалізацію – технічне нормування, планування, механізація обліку, постачання і збуту (Разумов, 1962: 31–32).

Підготовка фахівців з кваліфікацією «Інженер-економіст» проводилася виключно на базі Харківського інженерно-економічного інституту, а також на деяких факультетах економічних і технічних українських ВНЗ.

Навчання інженера-економіста на базі Харківського інженерно-економічного інституту являло собою підготовку фахівця за такими спеціальностями, як: «Економіка і організація гірничої промисловості», «Економіка і організація машинобудівної промисловості», «Економіка і організація металургійної промисловості», «Економіка і організація хімічної промисловості», «Організація механізованої обробки економічної інформації».

На доцільність підготовки інженерів-економістів у Харківському інженерно-економічному інституті для системи з плановою соціалістичною економікою цього періоду впливало:

– спеціальність «Економіка і організація гірничої промисловості» – перспективи розвитку Донбасу та інших вугільних родовищ України та інших союзних республік, а також значне розширення залізорудної

бази в Кривому Розі, Курську, Белгороді, Кременчуці та інших суміжних економічних районах і пов'язана з цим потреба у фахівцях у галузі нормування, планування і організації праці і зарплати;

– спеціальність «Економіка і організація металургійної промисловості» – значне зростання виробництва чорних металів припускало не тільки розширення металургійних заводів УРСР та інших республік, а й спорудження нових металургійних підприємств у Керчі, Кривому Розі, Белгородсько-Курському районі і т.п. У зв'язку з цим розширенням і вже наявною недостатністю кваліфікованих фахівців із технічного планування, організації виробництва, праці і заробітної плати в галузі металургійної промисловості існувала потреба в економістах для такої галузі;

– спеціальність «Економіка і організація машинобудівної промисловості» – потреба в інженерах-економістах для машинобудівних підприємств визначалася загальним бурхливим зростанням машинобудування в Україні в 60-х–70-х роках ХХ століття. Тільки в Харківському економічному регіоні підприємств такого типу було понад тисяча;

– спеціальність «Економіка і організація хімічної промисловості» – багатогалузевий і вельми інтенсивний розвиток металургії, коксохімії і підприємств основної хімії вимагало задоволення зростаючої потреби у фахівцях з економіки та організації виробництва і праці;

– спеціальність «Економіка і організація матеріально-технічного постачання» – в зв'язку з наміченою в 60-х роках ХХ століття перебудовою управління промисловістю і деяким збільшенням самостійності підприємств для кваліфікованого вирішення питань організації безперебійної та ритмічної роботи заводів і шахт існувала необхідність у підготовці фахівців для своєчасного та економічного постачання виробництва необхідними матеріальними засобами (Перспективний план ..., 1965: 4–7).

За правилами прийому 1959/60 навчального року період навчання з усіх спеціальностей денного відділення становив: для осіб з дворічним виробничим стажем роботи у відповідних галузях промисловості – 4 роки 10 місяців, для осіб, які не мають дворічного стажу за фахом, – 5 років 6 місяців. Термін підготовки з усіх спеціальностей вечірньої форми навчання становив 6 років (Довідка про роботу..., 1960: 3).

Підготовка інженерів-економістів для соціалістичної системи планового господарювання в Харківському інженерно-економічному інституті здійснювалася на денній, заочній та вечірній формах навчання.



Денне відділення складалося з шести профільних факультетів: гірського, металургійного, машинобудівного, хімічного, бухгалтерського обліку, організації механізованої обробки економічної інформації і факультету організаторів промислового виробництва.

Знання зі спеціальних та загальних дисциплін студенти отримували на 28 кафедрах: марксизму-ленінізму, політекономії, бухгалтерського обліку та статистики, фізики та енергетики, вищої математики, технічної механіки і нарисної геометрії, хімії, іноземних мов, фізичного виховання, технології машинобудування, економіки і організації машинобудівного виробництва, металургії, економіки і організації металургійного виробництва, гірничої справи, економіки і організації гірського виробництва, хімічної технології, економіки та організації хімічного виробництва, економіки і організації матеріально-технічного постачання та інших.

Головним економічним завданням, поставленим XXII з'їздом КПРС, був всебічний і швидкий технічний прогрес, що забезпечував різке підвищення продуктивності праці і обсяги виробництва. Вирішенням такого завдання була необхідність зниження витрат праці на підприємствах як шляхом упровадження нової техніки і технологій, так і поліпшенням організації праці та виробництва, раціонального використання трудових ресурсів. З огляду на те, що правильне керівництво промисловим виробництвом вимагає глибоких економічних знань, вважалося, що майбутньому інженеру-економісту і організатору виробництва необхідно в ході вузівської підготовки глибоко вивчати курси галузевої економіки і організації виробництва на підприємстві (Разумов, 1962: 29).

Кафедри Харківського інженерно-економічного інституту в процесі підготовки економістів для деяких галузей економіки основну увагу приділяли ідейно-теоретичному складнику лекцій як головному виду навчального процесу в формуванні технічних і економічних знань і світогляду майбутніх фахівців. У них ґрунтовно розкривалися програми і рішення з'їздів КПРС, об'єктивні закономірності розвитку радянського суспільного ладу, практика комуністичного будівництва. У лекціях з історії партії, філософії, політекономії на конкретних прикладах виробляли «викриття» антикомунізму, сучасного ревізіонізму, догматизму і сектанства. Так само кафедри проводили роботи з:

організації самостійної роботи студентів і контролю за поточною успішністю; створення нових навчальних посібників; використання та впровадження в навчальний

процес новітніх технічних засобів навчання; поповнення наочними посібниками з технології, економіки та організації виробництва навчальних лабораторій та спеціалізованих кабінетів; використання в процесі підготовки досягнень актуальних і сучасних науково-дослідних робіт; заслуховування і обговорення на засіданнях кафедр реферативних оглядів нових книг, журналів і інших новинок науково-дослідної тематики з профільюючих дисциплін; залучення висококваліфікованих фахівців промислових підприємств, науково-дослідних і проектних інститутів до участі в навчальному процесі; проведенню систематичних зустрічей з науковцями, провідними економістами, випускниками ВНЗ, які залучалися до навчального процесу, керівництву курсовими та дипломними проектами (Звіт про роботу ..., 1970: 1–2).

Після прийняття в 1958 Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» основною метою навчально-методичної роботи в Харківському інженерно-економічному інституті була перебудова комплексу заходів, що відповідають за навчальний процес.

У цей період розроблялися і впроваджувалися оновлені курси лекцій, підвищувався їх теоретичний рівень за допомогою відображення найважливіших рішень уряду в галузі розвитку промисловості, механізації та автоматизації виробництва, перспектив подальшого його розвитку, технічного прогресу, концентрованого викладу основних питань програми, висвітлення основних методів застосування математики в техніко-економічних дослідженнях та ін. (Звіт про роботу ..., 1960: 2–3).

У Харківському інженерно-економічному інституті для всіх дисциплін існувала загальна методика викладання курсу, що включала у себе 5 розділів.

У першому розділі знаходило відображення коротке формулювання завдань курсу, його місце в навчальному процесі, зв'язок з попередніми і наступними у вивченні дисциплінами, його значення для підготовки інженерів-економістів конкретного профілю.

У другому розділі відображалися структура і обсяг курсу. У ньому проводилася розбивка годин по семестрах для всіх видів навчальної роботи, включаючи самостійну роботу студентів. Так само в цьому розділі наводився узгоджений з кафедрою оптимальний графік усіх видів навчальної роботи, який був для деканату планом-заявкою для складання розкладу аудиторних занять і семестрового графіка само-



стійної роботи студентів. Розподіл аудиторних занять і самостійної роботи в графіку наводився по тижнях семестру. Так само вказувалося мотивування виносу тем курсу для самостійної роботи.

Третій розділ методики викладання курсу був присвячений лекційному матеріалу. Тут наводився докладний зміст кожної теми, вказувалося число годин лекцій і самостійної роботи, що відводиться на тему, а також вказувався матеріал, що виносився на самостійне вивчення. Наприкінці кожної теми наводилися методичні вказівки з досліджуваної дисципліни.

У четвертому розділі вказувалася мета і специфіка лабораторних робіт, короткий зміст завдань і методика їх виконання. Вказувався розподіл числа годин, що виділяються на лабораторні роботи, включаючи неаудиторні. Якщо з конкретного предмету передбачалися практичні заняття або курсове проєктування, то обов'язково для кожного з цих видів вказувалися їх цілі, зміст, методика, обсяг годин і терміни на виконання.

П'ятий розділ відображав планування і методику самостійної роботи студентів. У ньому вказувалися основні форми і специфіка самостійної роботи по курсу, що вивчається. Наводилися короткі методичні вказівки з усіх рекомендованих форм самостійної роботи, включаючи і вивчення лекційного матеріалу, підготовку до виконання лабораторних робіт і домашніх завдань, курсових проєктів, а також до здачі заліків та іспитів. У цьому розділі обов'язково вказувалися форми контролю самостійної роботи (колоквіуми, контрольні роботи, опитування та ін.), їх особливості та терміни проведення.

У висновку наводився список рекомендованої для вивчення основної та додаткової літератури.

Кафедри Харківського інженерно-економічного інституту на початку 60-х років ХХ століття провели розробку нових навчальних планів з дисциплін, що викладаються, в яких завдяки винесенню з лекційного матеріалу окремих питань описового характеру для самостійної роботи з'явилося більше можливостей для поглибленого вивчення найбільш важливих розділів курсів, що мають велике значення для підготовки інженерів-економістів (методика підрахунку економічної ефективності капіталовкладень у нову техніку, методика і принципи розрахунку виробничих потужностей окремих виробництв промисловості, організація праці і заробітної плати, техніко-економічний аналіз виконання виробничого плану, питання технічного нормування і т. д.):

– Кафедра бухгалтерського обліку з метою зменшення аудиторних занять і звільнення часу на самостійну підготовку студентів розробила навчальні посібники: «Збірник завдань з курсу бухгалтерського обліку і калькуляції в галузевому резерві» і «Збірник завдань з курсу аналізу господарської діяльності»;

– Кафедра технології машинобудування у своїх лекціях ввела матеріали, що висвітлюють досягнення в галузі комплексної автоматизації та механізації виробництва з висновками і поясненнями про переваги соціалістичної планової економічної системи, аналізом роботи автоматичних поточкових ліній агрегатів, верстатів, цехів і заводів-автоматів;

– Кафедра фізики і математики збільшила обсяг інформації в розділах про напівпровідники, елементарні частинки і ядерні реакції, ультразвук, реактивну техніку та телебачення;

– Кафедра технічної механіки, графіки та нарисної геометрії ввела для вивчення новий матеріал про принципи і переваги точкового зачеплення Новікова перед старим евольвентним зачепленням Ейлера;

– Кафедра загальної хімії більше лекційного часу виділила на вивчення складних теоретичних розділів і тих, що являли інтерес для сучасного і майбутнього науки про хімічну промисловість, а також вивчення впровадження синтетичних матеріалів і хімічних методів у різних галузях промисловості (Звіт про роботу ..., 1960: 3–4).

У 1960-х роках особливо увагу в лекціях з дисциплін профільюючих кафедр Харківського інженерно-економічного інституту приділялося комплексній механізації, автоматизації та інтенсифікації виробничих процесів, вивченню їх, завдяки застосуванню статистичних та математичних методів, питань методики визначення економічної ефективності новітньої техніки і організації виробництва. Прикладом може служити начитання студентам третього року навчання 18-годинного курсу «Пристрій швидкодіючих електронних рахунково-вирішальних машин з елементами програмування вирішення економічних завдань», який супроводжувався демонстрацією елементів пристрою за допомогою епідіаскопа і безпосередньо самої електронної машини «Урал 1» (Звіт про роботу ..., 1960: 5).

Такий період оновлення лекційної складової частини навчального процесу супроводжувала спільна робота кафедр інституту з промисловістю і провідними науковими та проектними інститутами, систематичним відвідуванням студентами і викладачами заводів, у ході яких вивчалися зміни,



що відбулися в техніці і роботі підприємств, в організації управління, в плануванні виробництва, заробітної плати, організації виробництва і праці (Звіт про роботу ..., 1960: 5).

На кафедрі економіки та організації машинобудівних підприємств Харківського інженерно-економічного інституту в процесі читання лекцій з курсу «Організації виробництва» поряд з викладом теорії питання висвітлювалася передова практика економічної роботи на машинобудівних заводах, проводилася демонстрація зразків заводської технічної документації. Наприклад, у ході вивчення «Оперативно-календарного планування» студенти знайомилися зі зразками календарних графіків тривалості виробничого циклу, циклограмами збірки і т.д. Заняття з технічного нормування проводилися у формі лекцій-проробок, у ході яких вирішували завдання, необхідні для повного засвоєння методів технічного нормування праці. Тему «Вивчення робочого часу спостереженням» студенти проходили за допомогою фотографування безпосередньо у виробничих умовах (Довідка про навчально-методичну ..., 1960: 1).

З метою розвитку у майбутніх фахівців високого рівня математичної підготовки для студентів четвертого курсу були впроваджені в навчальний процес низка спеціальних курсів, зміст яких зводився до вивчення методів обробки дослідних і звітних даних, складання емпіричних формул і теорії кореляції. Впровадження лекційних курсів мало на увазі їх супровід демонстрацією технічних і художніх фільмів, застосуванням наочних посібників, діючих моделей, різних механізмів і їх окремих деталей і вузлів. Тільки в 1960 році на кафедрі технології машинобудування Харківського інженерно-економічного інституту було продемонстровано понад 30 кінофільмів технічного змісту (Звіт про роботу ..., 1960: 6).

Відповідно до завдань, поставлених рішеннями XXI з'їзду КПРС, пленуму ЦК КПРС від червня 1959 і Законом «Про зміцнення зв'язку вищої школи з життям», поряд з лекційним матеріалом також розроблялися і інші важливі складники навчального процесу, такі як лабораторні та практичні роботи.

Практичні роботи на кафедрі Економіки і організації машинобудівних підприємств з розділу «Техпромфінплан», який входив у курс «Організації і планування виробництва», проводилися на підставі матеріалів заводської бази для розрахунків усіх техніко-економічних показників роботи цехів з використанням різних нормативів і заповненням комплекту форм

техпромфінплану (Довідка про навчально-методичну ..., 1960: 1).

Розглядаючи курси «Організація і планування соціалістичного хімічного підприємства» і «Економіка хімічної промисловості», бачимо, що в галузі методики і порядку планування виробництва, методики планування трудових показників, пов'язаних з механізацією і автоматизацією процесів у хімічній промисловості, використовувався виразно новий ряд практичних завдань. У курсі «Організація хімічної промисловості» використовувалися завдання з визначення економічної ефективності капіталовкладень і термінів окупності витрат на нову техніку, а в курсі «Організація і планування виробництва на підприємствах гірничої промисловості» – завдання для визначення виробничих потужностей шахти, завдяки яким студенти отримували навички розрахунку виробничих потужностей окремих ланок вуглевидобутку, організації циклічної роботи лав, штреків і підземної електровозної відкатки в комплексі (Звіт про роботу ..., 1960: 6–7).

У тематиці практичних робіт з «Економіки чорної металургії» знаходили відображення питання застосування природного газу і високоосновного агломерату. У тематиці лабораторних робіт з хімії були присутні роботи з вивчення: корозії металів і методів захисту від неї; визначення якості природних вод; вивчення реакцій, які використовуються для закріплення нестійких гірських порід і ґрунтів; комплексометричного визначення кальцію і магнію в металургійній сировині; спектроскопічного кількісного аналізу сталей на вміст хрому, марганцю і деяких інших домішок. Лабораторні роботи доповнювалися екскурсіями на заводи хімікативів, пластмас, миловарний і ін. (Звіт про роботу ..., 1960: 7).

З метою посилення практичної підготовки студентів інженерно-економічних спеціальностей у 1960 роках був введений порядок обов'язкового складання рефератів з курсу «Економіка промисловості», в тематику яких включалися питання технічного прогресу, розвитку енергетичної, сировинної та паливної бази, спеціалізації і кооперування і деякі інші. Для студентів четвертого року навчання після прослуховування лекційного курсу «Технічне нормування праці» і виконання низки лабораторних робіт, пов'язаних з вивченням витрат робочого часу методами фотографування і хронометражу, проводився практикум з технічного нормування безпосередньо на харківських заводах (Звіт про роботу ..., 1960: 8–9).

Окремо варто акцентувати увагу на моменті організації курсового проектування



в Харківському інженерно-економічному інституті, сформованого в період з плановою економічною системою в 60-х–70-х роках ХХ століття. Кафедри інституту всі завдання з курсових проектів засновували на матеріалах заводів і сучасних наукових даних. У зв'язку з наближеністю тематики курсових робіт до актуальних питань реального виробничого характеру такі роботи мали практичну цінність їх застосування в галузі проектування нових технологічних процесів, нових конструкцій, інструментів і пристосувань (Звіт про роботу ..., 1960: 9).

Вибір тем для дипломного проектування в Харківському інженерно-економічному інституті в період 60-х–70-х років ХХ століття також впливав з насущних потреб промисловості і торкався розробки рішень актуальних економічних проблем того часу: економічна ефективність механізації та автоматизації виробництва, перехід на семигодинний робочий день, техніко-економічне обґрунтування розширення і реконструкції вуглезбагачувального і сірчаноокислотного цехів, ефективність реконструкції і застосування нової технології на аглофабриці, ефективність експлуатації великих доменних печей, залишення породи в шахтах, гідромеханізації і багатьох інших (Звіт про роботу ..., 1960: 11).

В арсеналі Харківського інженерно-економічного інституту існувала цікава практика – захист дипломних проектів безпосередньо на підприємствах перед виробничою аудиторією і з подальшим упровадженням заводами таких розробок у практику. Так, наприклад, у 1960 році на Харківському електромеханічному заводі було проведено публічний захист таких дипломних проектів: «Визначення ефективності автоматизації та механізації виробництва і нових технологічних процесів», «Визначення предметних ділянок і поточних ліній», «Організація інструментального господарства», «Організація ремонтного господарства», «Розробка укрупнених нормативів для технічного нормування», «Організація пресового (холодноштампувального) цеху» та ін. (Звіт про роботу ..., 1960: 12).

Робота в Харківському інженерно-економічному інституті щодо підвищення реальності дипломних проектів і їх практичної цінності проводилася протягом усього періоду підготовки фахівців для планової економічної системи господарювання в УРСР. Аналізуючи дипломні проекти випускників 60-х–70-х років, ми бачимо, що ці роботи відображали актуальні питання з техніки безпеки і промислової санітарії, вивчали прогресивні методи планування і організації виробництва в зв'язку з переходом підприємств на нові методи планування, приділялася увага

застосуванню сучасних засобів оргтехніки та управління виробництвом і багатьох інших.

Значна робота навчально-методичною радою інституту інженерів-економістів проводилася як з організації самостійної роботи студентів, так і з контролю над поточною успішністю. З цією метою в інституті був організований щотижневий збір інформації про успішність з кожної дисципліни. За допомогою обробки такої інформації на ЕОМ ректорат, деканат і кафедри мали наочну можливість для повного аналізу поточної успішності як з окремих дисциплін, так і за окремими групами (Звіт про роботу ..., 1970: 3).

Наприкінці 60-х – на початку 70-х років ХХ століття з метою вдосконалення навчального процесу навчально-методична рада інституту розпочала впровадження в педагогічну практику технічних елементів: кіно і магнітофонних записів, а також навчальних машин – для більш глибокого самостійного вивчення лекційного матеріалу.

У Харківському інженерно-економічному інституті в 1969 році була створена власна кінолабораторія, яка на замовлення і за сценаріями кафедр знімала і виготовляла кінофільми і діафільми. Інститут мав дві спеціальні аудиторії для показу кінофільмів, а також окремі демонстраційні пристрої в лабораторіях кафедр металургії, технології машинобудування, кабінетах політичної економії, іноземних мов і залі для креслення. Впродовж 1969/70 навчального року кафедрами інституту було продемонстровано близько 180 навчальних фільмів (Звіт про роботу ..., 1970: 5).

Кафедри інституту в навчальному процесі для удосконалення лекцій, практичних і семінарських занять використовували для діапозитивів або діафільмів апарати ЛЕПІ і Протони, а так само магнітофонні записи для прослуховування лекцій, консультацій, іноземної лексики.

З початку 70-х років в інституті функціонував клас програмного навчання, спочатку обладнаний машинами «Ластівка» та «Альфа – 2», а також наочними посібниками з методів навчання програмування і невеликою бібліотекою. Кафедрою технічної механіки в 1970 році був розроблений задачник з ТММ і деталей машин, який складався з однопитальних завдань з однозначним рішенням, необхідний для самостійної підготовки студентів до практичних занять, колоквиумів, заліків та іспитів. Був також розроблений програмований курс лекцій з «Різання металів, верстатів та інструментів», який читався завдяки допомозі діапроектора з дистанційним управлінням (Звіт про роботу ..., 1970: 5 – 6).

За впровадження в навчальний процес підготовки інженерів-економістів новітніх



технічних засобів і надання методичної допомоги кафедрам відповідала постійно діюча методична комісія Харківського інституту.

Велике значення для якісної підготовки фахівців у період з плановою економічною системою приділялося підвищенню кваліфікації викладацького складу. Основними формами, використовуваними в Харківському інженерно-економічному інституті протягом 60-х–70-х років, були: відрядження викладачів на факультети підвищення кваліфікації, відрядження на стажування, відрядження в заочну однорічну аспірантуру, відрядження на дворічні курси з відривом від виробництва, надання творчих відпусток та інші (Звіт про роботу ..., 1970: 6–7).

Найпоширенішим видом підвищення кваліфікації було стажування (53% від загальної кількості), яке проводилося без відриву від основної роботи. Кожен викладач, що вирушав на стажування, мав затверджений кафедрою план. Після стажування викладач був зобов'язаний відзвітувати на кафедрі про його проходження. Основними базами для стажувань були промислові підприємства, наукові дослідницькі інститути, лабораторії і комбінати. Отримані викладачами знання давали можливість підвищити кваліфікацію завдяки більшому ознайомленню з передовими виробничими процесами.

Основними питаннями в організації підвищення кваліфікації були:

- важливість проблем, які вивчалися для підготовки молодих фахівців;
- необхідність вдосконалення навичок і поповнення теоретичних знань у галузях технології, економіки та організації виробництва;
- знайомство з методикою читання лекцій за новими дисциплінами, їх науковими основами, розробка навчально-методичної документації;
- можливість спільного виконання наукових досліджень за бюджетною тематикою і використання їх результатів у навчальному процесі, під час роботи над курсовим і дипломним проектуванням, читання лекцій, виконання практичних занять (Звіт про роботу ..., 1970: 7).

Висновки

До 1960 року склалася така економічна ситуація в народному господарстві, за якої на перший план виходив розвиток машинобудівної, видобувної та транспортної галузей. У зв'язку з такою тенденцією дозріла гостра необхідність у професійних кадрах, які б на досить високому рівні розбиралися не тільки в економічних питаннях, але і володіли б базовими знаннями технологічних процесів у певних галузях. Сукупність таких знань дозволяла з досить високим рівнем компе-

тентності розвивати провідні галузі народного господарства країни.

Необхідність підготовки кваліфікованих фахівців інженерно-економічної спрямованості вплинула на розвиток навчально-методичної роботи багатьох економічних і технічних ВНЗ України в такому напрямі.

Флагманом національної інженерно-економічної освіти періоду 60-х–70-х років ХХ століття був Харківський інженерно-економічний інститут, який достатньою мірою задовольняв постійно зростаючі потреби народного господарства в інженерах-економістах з галузевою спеціалізацією. Навчально-методична робота в ХІЕІ здійснювалася досить компетентним професорсько-викладацьким складом, який перебував у постійному пошуку оптимальної навчально-методичної моделі підготовки майбутніх фахівців.

Проведена навчально-методична робота достатньою мірою зорієнтована ідеологічним устроєм такого періоду, керувалася насамперед ідейно-теоретичним складником лекційного матеріалу, заснованим на закономірностях розвитку радянського ладу і планової економічної моделі господарювання.

Постійна робота з пошуку прогресивних методичних ідей охоплювала всі кафедри навчального закладу. У своїй діяльності вони постійно вдосконалювали методики викладання курсів: формували їх структуру і обсяг, формулювали цілі та завдання, постійно оновлювали і вдосконалювали лекційний матеріал, розробляли завдання для практичних і лабораторних робіт, працювали над стимулюванням самостійної роботи студентів, а також над оптимальною ув'язкою попередніх і наступних дисциплін, оптимізували навчальні плани.

З огляду на сучасну тенденцію спаду в Україні промислового, транспортного, видобувного, хімічного та іншого індустріального виробництва, а також орієнтацію підготовки у вищих навчальних закладах економістів виключно універсального профілю, абсолютно не знайомих зі специфікою технології виробництва, подальшим позитивним напрямом видається відновлення підготовки у вітчизняних ВНЗ висококваліфікованих бакалаврів і магістрів інженерно-економічного спрямування, що незабаром неодмінно повинно позначитися на оптимізації виробничих витрат, зростання якості і конкурентоспроможності вітчизняної продукції на світовому ринку.

У ході впровадження інженерно-економічної підготовки в освітній процес рекомендуємо скористатися історичним навчально-методичним досвідом Харківського інженерно-економічного інституту, який позитивно зарекомендував себе в 60-х–70-х роках ХХ століття:



– підготовка економістів для різних видів господарської діяльності (інженерів-економістів) повинна отримати вузькоспрямовану орієнтацію по галузях виробництва (хімічної, машинобудівної, металургійної, гірничої, сільськогосподарської, транспортної, енергетичної, будівельної та інших сфер діяльності);

– під час складання навчальних програм курсів за основу необхідно взяти програми інженерно-складових дисциплін загально-технічної та спеціальної підготовки з урахуванням груп вибраних спеціальностей (опір матеріалів, технічна механіка, технологія виробництва, машини та обладнання та ін.), максимально переорієнтувавши їх під сучасні реалії ринкових відносин;

– також майбутнім економістам з вузькоспрямованою галузевою орієнтацією необхідно забезпечити максимальну математичну підготовку (теорія ймовірностей і математична статистика, математична логіка, матричне і векторне числення, математичне програмування і теорія масового обслуговування, теорія алгоритмів і основ програмування), якій у досліджуваному періоді приділялася велика увага;

– методична робота кафедр у питанні складання лекційного матеріалу і формування навчального процесу повинна організовуватися в тісній співпраці з представниками промислових підприємств і провідних наукових та проектних інститутів;

– взаємозв'язок навчального процесу та реальних ринкових економічних потреб необхідно будувати на систематичному відвідуванні студентами і викладачами підприємств і організацій, лідерів у своїй галузі з метою вивчення сучасних змін, що відбуваються в техніці і роботі, в організації управління, в плануванні, організації виробництва та ін.

Подальші дослідження в пошуку прогресивних методів підготовки сучасних економістів, які володіють спеціальними навичками і знаннями в конкретних галузях промисловості, доцільно спрямувати на більш детальне вивчення накопиченого українськими ВНЗ в 1960–1980 роках методичного досвіду з окремо взятих курсів інженерно-економічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідка з навчально-методичної роботи Кафедри економіки промисловості Харківського інженерно-економічного інституту за 1959–1960 навчальний рік. *Держархів Харківської області (ДАХО)*. Ф. Р–4587. Оп. 4. Спр. 31. 3 арк.
2. Довідка про роботу Харківського інженерно-економічного інституту за 1959–1960 роки. *ДАХО*. Ф. Р–4587. Оп. 4. Спр. 26. 14 арк.

3. Звіт про роботу Харківського інженерно-економічного інституту за 1959–1960 навчальний рік. *ДАХО*. Ф. Р–4587. Оп. 2. Спр. 585. 86 арк.

4. Звіт про роботу Харківського інженерно-економічного інституту за 1969–1970 навчальний рік. *ДАХО*. Ф. Р–4587. Оп. 4. Спр. 855. 75 арк.

5. Навчальні плани за денним навчанням на 1959–1960 навчальний рік. *Держархів м. Києва*. Ф. Р–871. Оп. 20. Спр. 383. 172 арк.

6. Перспективний план розвитку Харківського інженерно-економічного інституту на 1959–1965 рр. та пояснювальна записка до нього. *ДАХО*. Ф. Р–4587. Оп. 2. Спр. 577. 111 арк.

7. Разумов І.М. Жизнь требует новой специальности – инженера-организатора. *Вестник высшей школы*. 1962. Вып. 5. С. 27–34.

REFERENCES

1. Dovidka z navchalno-metodychnoi roboty Kafedry ekonomiky promyslovosti Kharkivskoho inzhenerno-ekonomichnoho instytutu za 1959–1960 navchalnyi rik [Substantiation of the basic methodical work of the Department of Economics of Industry of the Kharkiv Institute of Engineering and Economics for 1959–1960]. *Derzharkhiv Kharkivskoi oblasti – Kharkiv region state archive*. F. R–4587. Op. 4. Spr. 31. 3 ark. [in Ukrainian].
2. Dovidka pro robotu Kharkivskoho inzhenerno-ekonomichnoho instytutu za 1959–1960 roky [Certificate of work of the Kharkiv Engineering and Economic Institute for 1959–1960]. *Derzharkhiv Kharkivskoi oblasti – Kharkiv region state archive*. F. R–4587. Op. 4. Spr. 26. 14 ark. [in Ukrainian].
3. Zvit pro robotu Kharkivskoho inzhenerno-ekonomichnoho instytutu za 1959–1960 navchalnyi rik [Report on the work of the Kharkiv Engineering and Economic Institute for the 1959–1960 academic year]. *Derzharkhiv Kharkivskoi oblasti – Kharkiv region state archive*. F. R–4587. Op. 2. Spr. 585. 86 ark. [in Ukrainian].
4. Zvit pro robotu Kharkivskoho inzhenerno-ekonomichnoho instytutu za 1969–1970 navchalnyi rik [Report on the work of the Kharkiv Engineering and Economic Institute for the 1969–1970 academic year]. *Derzharkhiv Kharkivskoi oblasti – Kharkiv region state archive*. F. R–4587. Op. 4. Spr. 855. 75 ark. [in Ukrainian].
5. Navchalni plany za dennym navchanniam na 1959–1960 navchalnyi rik [Curricula for full-time study for the 1959–1960 academic year]. *Derzharkhiv m. Kyieva – State Archives of Kyiv*. F. R–871. Op. 20. Spr. 383. 172 ark. [in Ukrainian].
6. Perspektyvnyi plan rozvytku Kharkivskoho inzhenerno-ekonomichnoho instytutu na 1959–1965 rr. i poiasniuvalna zapyska do noho [Perspective development plan of the Kharkiv Engineering and Economic Institute for 1959–1965 and an explanatory note to it]. *Derzharkhiv Kharkivskoi oblasti – Kharkiv region state archive*. F. R–4587. Op. 2. Spr. 577. 111 ark. [in Ukrainian].
7. Razumov, I.M. (1962). Zhizn trebuets novoy spetsialnosti – inzhenera-organizatora [Life requires a new specialty – an engineer-organizer]. *Vestnik vysshey shkoly – Higher school bulletin*. Min. vyssh. i sredn. spets. obraz. SSSR, 5, 27–34 [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.
The article was received 02 February 2021.*



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.5.091.275:53:37.018.43

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-3>**МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТРЕНІНГУ З ПІДГОТОВКИ ДО ЗНО З ФІЗИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

Андреев Андрій Миколайович,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізький національний університет
andreevandrijn@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5390-6813

Тихонська Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізький національний університет
ntikhonskaya@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9331-2091

У статті розглянуто проблему підготовки учнів до проходження зовнішнього незалежного оцінювання з фізики. У контексті цієї проблеми обговорюються питання, пов'язані з формуванням та оцінюванням рівня експериментаторських умінь учнів в умовах дистанційної форми навчання.

Метою статті було висвітлення авторського підходу до розроблення тренінгу з фізики, що дав можливість оцінювати рівень підготовки випускників шкіл до проходження ЗНО. Відповідно до поставленої мети дослідження авторами був створений тренінг з підготовки до ЗНО з фізики – система завдань, що була завантажена до системи електронного забезпечення навчання на платформі Moodle в Запорізькому національному університеті. Описано структуру робочого зошита з фізики для проведення тренінгу, проаналізовано типи завдань та форму представлення результатів тренінгу, проілюстровано авторський підхід до створення завдань для перевірки експериментаторських знань та умінь учнів з фізики, а також виділено відмінні ознаки запропонованого тренінгу порівняно із тими, що проводяться за традиційними робочими зошитами ЗНО. Серед основних вимог, які ми висували до цього тренінгу, були такі: можливість його використання під час дистанційного навчання; наявність завдань, що націлені на перевірку експериментаторських знань та умінь учнів з фізики.

Запропонований тренінг з фізики дає можливість учням оцінювати рівень підготовки до проходження ЗНО. Перевагами саме цього програмного продукту є: можливість у дистанційному форматі ознайомитись із процедурою проведення ЗНО, структурою та змістом тестового зошита; можливість переглянути правильність відповідей одразу після тестування; тестові зошити з фізики не потрібно завантажувати, а після виконання заносити свої відповіді до спеціального сервісу «Визначення результатів пробного зовнішнього незалежного оцінювання»; наявність завдань для перевірки експериментаторських знань та умінь учнів з фізики.

Подальші наші дослідження будуть пов'язані з аналізом результатів виконання випускниками шкіл завдань цього тренінгу та виділенням найбільш проблемних напрямів у їх підготовці з фізики.

Ключові слова: *тренінг з фізики, зовнішнє незалежне оцінювання, експериментаторські знання та уміння з фізики, дистанційна форма навчання, система електронних засобів навчання.*



METHODOLOGICAL FEATURES OF CREATING AN ONLINE TRAINING IN PREPARING FOR ZNO (EXTERNAL INDEPENDENT EVALUATION) IN PHYSICS

Andriev Andrii Mykolaiovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of General and Applied Physics
Zaporizhzhia National University
andreevandrijn@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5390-6813

Tykhonska Nataliia Ivanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General and Applied Physics
Zaporizhzhia National University
ntikhonskaya@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9331-2091

The article considers the problem of preparing students for ZNO (external independent evaluation) in physics. In the context of this problem, issues related to the formation and assessment of the level of experimental skills of students in the context of distance learning are discussed.

The purpose of the article was to highlight the author's approach to the development of training in physics, which made it possible to assess the level of preparation of school graduates for ZNO. In accordance with the purpose of the study, the authors created a training to prepare for the ZNO in physics – a system of tasks, which was loaded into the system of e-learning on the Moodle platform at Zaporizhzhia National University. Describes the structure of the physics workbook for training, analyzes the types of tasks and the form of presentation of training results, illustrates the author's approach to creating tasks to test experimental knowledge and skills of students in physics, and highlights the features of the proposed training compared to traditional ZNO workbooks. Among the main requirements we made for this training were: the possibility of its use during distance learning; availability of tasks aimed at testing the experimental knowledge and skills of students in physics. The proposed training in physics allows students to assess the level of preparation for the external independent evaluation. The advantages of this programme are: the opportunity to familiarize yourself with the procedure of external evaluation, its structure and the test notebook content remotely; the ability to check answers immediately after testing; test notebooks in physics do not need to be downloaded, students are able to enter their answers in a special service called 'Determination of the results of a mock ZNO (external independent evaluation)'; the tasks to test the experimental knowledge and skills of students in physics are available.

Our further research will be related to the analysis of the results of the mock test performed by school graduates' and the selection of the most problematic areas in their training in physics.

Key words: *physics training, external independent evaluation, experimental knowledge and skills in physics, distance learning, system of electronic learning tools.*

Вступ

Фізичний експеримент (як навчальний, так і науково-дослідний) є одночасно і джерелом знань, і критерієм вірогідності фізичних закономірностей, полігоном для отримання емпіричних фактів для подальшого їх теоретичного узагальнення, демонстрацією зв'язку теорії та практики. Навчальний експеримент є одним з методів навчання фізики. До його найважливіших завдань відносять такі: сприяння кращому засвоєнню учнями понять, законів, теорій фізики; формування вмінь застосовувати набуті знання на практиці; ознайомлення учнів з важливими методами дослідження природи; розвиток інтересів учнів до фізики, підготовка їх до освоєння нової техніки та технологій; формування вмінь самостійної роботи та розвитку творчих здібностей; формування практичних вмінь і навичок.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Необхідність оволодіння знаннями і вміннями, пов'язаними з фізичним експериментом, відображена у Державному стандарті базової і повної середньої освіти (Державний стандарт, 2012). Зокрема, у розділі «Характеристика освітніх галузей» знаходимо такі вимоги до результатів навчання:

- уявлення про етапи пізнавальної діяльності у природничонаукових дослідженнях, елементи метрології;
- знання алгоритмів спостереження, проведення досліду, вимірювання;
- уміння планувати дослід, складати дослідні установки, вимірювати фізичні величини – довжину, масу, об'єм тіл, густину речовини, температуру тіл, час, період, силу, тиск, силу струму, напругу, електричний опір провідника, оптичну силу лінзи, радіоактивний фон, користуватися



вимірювальними приладами, будувати таблиці і графіки, аналізувати та оформляти результати дослідження, розв'язувати фізичні задачі різними методами;

– уміння застосовувати набуті знання для пояснення практичного використання законів фізики у технічних пристроях, на виробництві, у різних сферах життєдіяльності людини.

Відтак є цілком логічним винесення для перевірки під час зовнішнього оцінювання знань і вмінь, пов'язаних з фізичним експериментом. *Що саме перевіряється?* До переліку знань та вмінь, що пов'язані з експериментом і мають перевірятися під час ЗНО, зазвичай відносять (Гельфгат, Колешин, Кремінська, 2007: 9): знання призначення та основних елементів конструкції простих приладів; вміння складати план практичних дій щодо виконання експерименту, користуватися вимірювальними приладами, обладнанням, обробляти результати дослідження (читати прості електричні схеми та графіки, складати таблиці, визначити похибку вимірювань), робити висновки щодо отриманих результатів; пояснювати принцип дії простих пристроїв, механізмів та вимірювальних приладів з фізичної точки зору; аналізувати графіки залежностей між фізичними величинами, робити висновки.

Проте проведений нами аналіз робочих зошитів з фізики для проходження ЗНО впродовж останніх п'яти років виявив, що перевіріці окреслених експериментаторських знань та умінь учнів приділяється не достатньо уваги. З іншого боку, досвід запровадження дистанційного навчання в Україні у 2019/2020 н. р. та у 2020/2021 н. р. (через пандемію COVID-19) показав, що відкритим залишилося питання, пов'язане з методами набуття учнями експериментаторських знань та вмінь (Андреев, Тихонська, 2020), а також з методами та формами перевірки рівня їх сформованості.

Метою статті було висвітлення авторського підходу до розроблення тренінгу з фізики, що дав можливість оцінювати рівень підготовки випускників шкіл до проходження ЗНО. Серед основних вимог, які ми висували до цього тренінгу, були такі: можливість його використання під час дистанційного навчання; наявність завдань, що націлені на перевірку експериментаторських знань та вмінь учнів з фізики.

2. Методологія та методи

Для з'ясування стану розробленості окресленої проблеми та визначення завдань дослідження нами було проведено аналіз робочих зошитів ЗНО з фізики за останні п'ять років, а також даних науково-методичної та навчальної літера-

тури (Фізика, 2019, УЦОЯО). Створення та впровадження тренінгу із підготовки до ЗНО здійснювалося з урахуванням аналізу авторської системи педагогічної діяльності (Андреев, 2018), а також досвіду запровадження вже існуючих тренінгів аналогічного призначення.

3. Результати та дискусії

Формування в учнів експериментаторських знань та вмінь має бути довгостроковим та цілеспрямованим. Водночас підготовка до проходження ЗНО не повинна бути самоціллю, а має відбуватися систематично під час навчання фізики в школі.

Важливим полігоном для формування експериментаторських знань та вмінь є лабораторні заняття з фізики, зокрема фізичний практикум. Дослідницьке виконання експерименту передбачає самостійне планування учнями ходу дослідження, складання відповідної експериментальної установки, проведення вимірювань, математичну обробку результатів тощо. Однак за умов дистанційної форми навчання проведення лабораторних занять є проблематичним. Авторами статті запропоновано альтернативні підходи до розвитку в учнів експериментаторських умінь за умов дистанційної форми навчання фізики. Ними, зокрема, є такі: використання наочних фізичних задач; використання «домашніх» експериментальних, винахідницьких та конструкторських задач; використання віртуальних лабораторій та електронних симуляторів фізичних дослідів (Андреев, Тихонська, 2020). Ці методи виявляють значні компенсаторні можливості для розвитку в учнів експериментаторських умінь з фізики та не потребують виконання експерименту у фізичній лабораторії. Цікавим напрямом модернізації навчально-методичного забезпечення освітнього процесу за умов дистанційної форми навчання є впровадження проблемних експериментальних завдань, аналіз розв'язків яких супроводжується відеоекспериментом (Kristac, Nemec, Danihelova, 2014).

Відповідно до поставленої мети дослідження авторами статті був створений тренінг з підготовки до ЗНО з фізики – система завдань, що була завантажена до системи електронного забезпечення навчання на платформі Moodle в Запорізькому національному університеті.

Зміст робочого зошиту з фізики для проведення тренінгу відповідає Програмі ЗНО з фізики, що затверджена Міністерством освіти і науки України. Робочій зошит з фізики налічує 38 завдань трьох типів:

– з вибором однієї правильної відповіді (20 завдань);



- на встановлення відповідності («логічні пари») (4 завдання);
- відкритої форми з короткою відповіддю (14 завдань).

Максимальна кількість балів, яку можна набрати, правильно виконавши всі завдання, – 64. На виконання роботи з фізики відводиться 180 хвилин.

Розглянемо детальніше пропонувані типи завдань і наведемо приклади саме тих завдань, які спрямовані на перевірку експериментаторських знань та вмінь учнів.

Завдання з вибором однієї правильної відповіді (№ 1–20) мають основу та чотири

варіанти відповіді, з яких лише один правильний.

За правильну відповідь у завданні з вибором однієї правильної відповіді нараховується один бал і нуль балів, якщо вказано неправильну відповідь або вказано більше однієї відповіді чи відповіді на завдання не надано.

Завдання на встановлення відповідності («логічні пари») (№ 21–24). Завдання має основу та два стовпчики інформації, позначених цифрами (ліворуч) і буквами (праворуч). Виконання завдання передбачає встановлення відповідності (утворення



Рис. 1. Робочий зошит з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО, розміщений на платформі Moodle

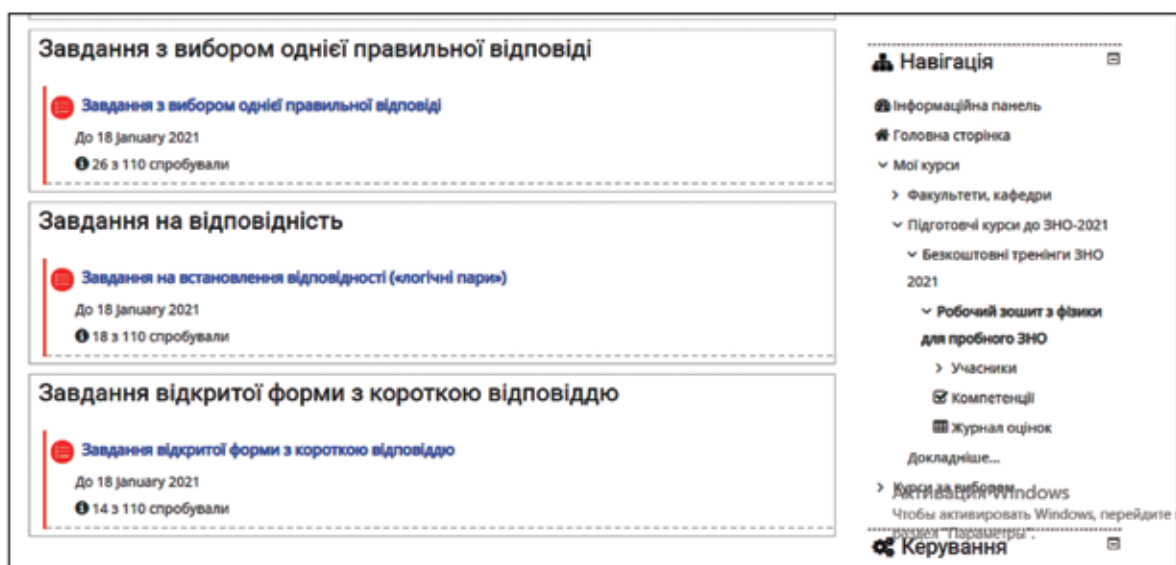


Рис. 2. Структура робочого зошита з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО



«логічних пар») між інформацією, позначеною цифрами та буквами.

За кожну правильно встановлену відповідність («логічну пару») нараховується один бал та нуль балів за будь-яку «логічну пару», якщо зроблено більше однієї позначки в рядку та/або колонці; а також нуль балів за завдання, якщо не вказано жодної правильної відповідності («логічної пари») або відповіді на завдання не надано. Максимальна кількість балів за завдання цього типу – 4 бали.

Завдання відкритої форми з короткою відповіддю (№ 25–38): неструктуроване завдання має основу та передбачає розв'язування задачі. Завдання вважають виконаним, якщо учасник/ця, здійснивши відповідні числові розрахунки, записав/ла, дотримуючись вимог і правил, кінцеву відповідь у бланку відповідей.

Якщо вказано правильну відповідь, нараховується два бали, і нуль балів, якщо вказано неправильну відповідь або відповіді не надано.

Робочий зошит з фізи ...

Питання 5
Відповіді ще не було
Макс. оцінка до 1,00
🚩 Відмітити питання
⚙️ Редагувати питання

За графіком залежності сили пружності пружини від її видовження визначте потенціальну енергію пружини, розтягненої на 4 см.

Виберіть одну відповідь:

А. 2 Дж
 В. 12 Дж
 С. 8 Дж
 D. 4 Дж

Рис. 3. Завдання 5 робочого зошиту з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО

Питання 8
Відповіді ще не було
Макс. оцінка до 1,00
🚩 Відмітити питання
⚙️ Редагувати питання

Система, зображена на рисунку, знаходиться у рівновазі. Визначте покази динамометра, якщо кожний тягарець має масу 100 г. Тертя у блоках не враховувати. Вважати $g = 10 \text{ м/с}^2$.

Виберіть одну відповідь:

А. 3 Н
 В. 2 Н
 С. 1,5 Н
 D. 2,5 Н

Рис. 4. Завдання 8 робочого зошиту з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО

До переваг запропонованого нами тренінгу із підготовки до ЗНО з фізики слід віднести таке:

1. Тренінг дає можливість у дистанційному форматі ознайомитись із процедурою проведення ЗНО, структурою та змістом тестового зошита.

2. Можливість переглянути правильність відповідей одразу після тестування. Перевірка відбувається онлайн на платформі Moodle.

3. На відміну від пробного тестування ЗНО, організованого Українським центром оцінювання якості освіти, тестові зошити з фізики не потрібно завантажувати, а після виконання заносити свої відповіді до спе-

ціального сервісу «Визначення результатів пробного зовнішнього незалежного оцінювання».

4. Наявність завдань для перевірки експериментаторських знань та вмій учнів з фізики.

Висновки

Запропонований тренінг з фізики дає можливість учням оцінювати рівень підготовки до проходження ЗНО. Перевагами саме цього програмного продукту є: можливість у дистанційному форматі ознайомитись із процедурою проведення ЗНО, структурою та змістом тестового зошита; можливість переглянути правильність відповідей одразу після тестування; тестові

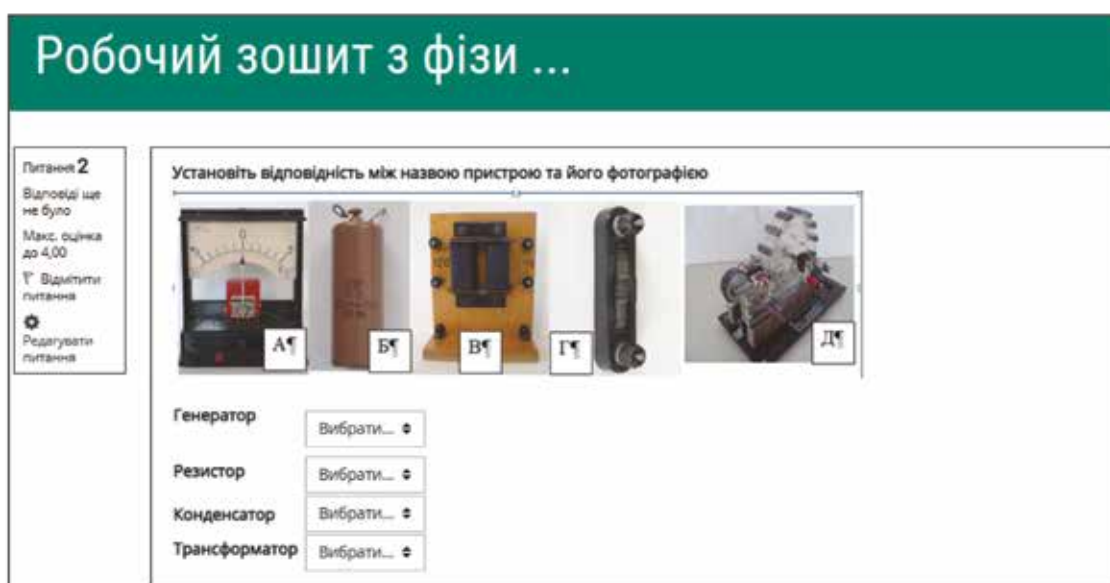


Рис. 5. Завдання 2 робочого зошиту з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО

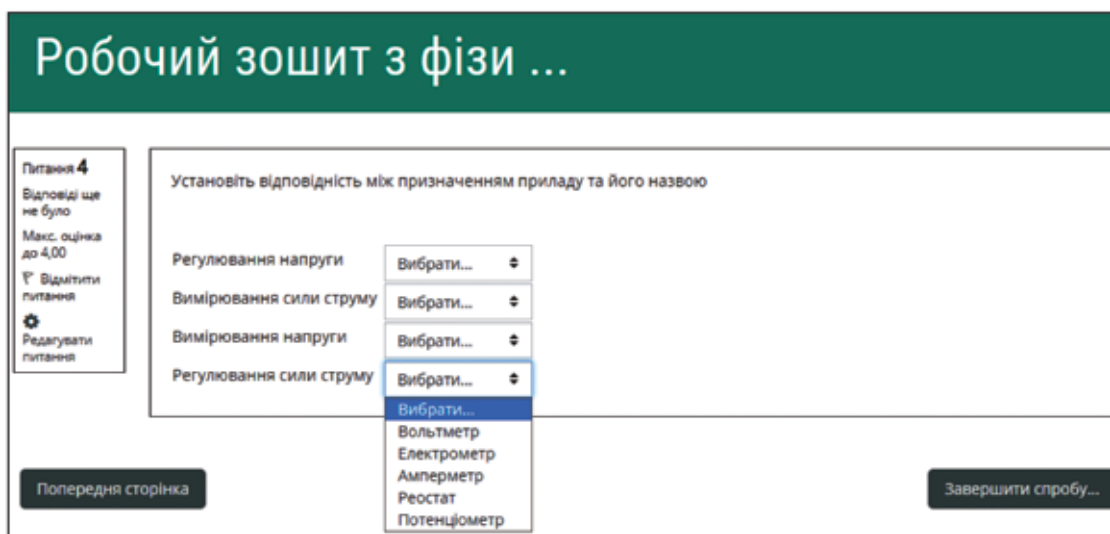


Рис. 6. Завдання 4 робочого зошиту з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО



Робочий зошит з фізи ...

Питання 6
Відповіді ще не було
Макс. оцінка до 2,00
Відкрити питання
Регулювати питання

На фотографії наведено електричне коло, що складається з джерела постійного струму, вольтметра, конденсатора, перемикача, та котушки індуктивності. Перемикач переводять з положення 1 у положення 2. Визначте значення сили струму у котушці в момент, коли напруга на конденсаторі зменшиться втричі, порівняно із початковою (яку показує вольтметр на фотографії). Відповідь навести у міліамперах, заокругливши результат до цілого значення.

Відповідь:

Рис. 7. Завдання 6 робочого зошиту з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО

Робочий зошит з фізи ...

Питання 12
Відповіді ще не було
Макс. оцінка до 2,00
Відкрити питання
Регулювати питання

На схематичному рисунку зображено однорідний легкий стержень AB завдовжки 40 см, до обох кінців якого підвішено важки. Визначте, на якій відстані від лівого кінця стержня (A) потрібно поставити опору, щоб він перебував у рівновазі. Відповідь запишіть у см.

Відповідь:

Рис. 8. Завдання 12 робочого зошиту з фізики для проведення тренінгу з підготовки до ЗНО

зошити з фізики не потрібно завантажувати, а після виконання заносити свої відповіді до спеціального сервісу «Визначення результатів пробного зовнішнього незалежного оцінювання»; наявність завдань для перевірки експериментаторських знань та вмінь учнів з фізики.

Подальші наші дослідження будуть пов'язані з аналізом результатів виконання випускниками шкіл завдань цього тренінгу та виділенням найбільш проблемних напрямів у їх підготовці з фізики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А.М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у

навчальному процесі : монографія. Запоріжжя : Статус, 2018. 380 с.

2. Андреев А.М., Тихонська Н.І. Методи розвитку в учнів експериментаторських умінь в умовах дистанційної форми навчання. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон : ХДУ. 2020. № 90. С. 22–27.

3. Гельфгат І.М., Колебошин В.Я., Кременська Л.С. Фізика : зовніш. оцінювання : навчальний посібник з підготовки до зовнішнього оцінювання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Український центр оцінювання якості освіти, 2007. 63 с.

4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Фізика та астрономія в сучасній школі*. 2012. № 4 (99). С. 2–8.

5. Kristac L., Nemes M., Danihelova Z. Interactive Methods of Teaching Physics at Technical Universities. *Informatics in Education*. 2014. Vol. 13. № 1. P. 51–71.



URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064281.pdf> (дата звернення: 19.01.2021).

6. Фізика. Комплексна підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання / уклад. : Н. Струж, В. Мацюк, С. Остап'юк. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. 448 с.

7. Український центр оцінювання якості освіти URL: <https://testportal.gov.ua> (дата звернення: 18.01.2021).

REFERENCES

1. Andrijejev, A.M. (2018). *Pidgotovka majbutn'ogo vchytelja fizyky do organizacii' innovacijnoi' dijal'nosti uchniv u navchal'nomu procesi: monografija [Preparation of the future physics teacher for the organization of students' innovative activity in the educational process]*. Zaporizhzhja, Ukraine: Status, 380 p. [in Ukrainian].

2. Andrijejev, A. M., Tyhons'ka, N. I. (2020). *Metody rozvytku v uchniv eksperymentatorskykh umin v umovakh dystantsiinoi formy navchannia [Methods of development of students' experimental skills in terms of distance learning] Collection of scientific works "Pedagogical sciences"*. Kherson, Ukraine: KhDU, 90, 22–27 [in Ukrainian].

3. Helfhat, I.M., Koleboshyn, V. Ya., Kreminska, L.S. (2007) *Fizyka: zovnish. otsiniuvannia [Physics]: Navch.*

posib. z pidhotov. do zovnish. otsiniuvannia uchniv zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv, Ukraine: Ukr. tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. 63 p. [in Ukrainian].

4. *Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zagal'noji serednjoji osvity [State standard of basic and complete general secondary education]*. Kyiv: Physics and astronomy in the modern school, 2012. 4 (99) [in Ukrainian].

5. Kristac, L., Nemes, M., Danihelova, Z. *Interactive Methods of Teaching Physics at Technical Universities. Informatics in Education. 2014. Vol. 13. № 1. P. 51–71.* URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064281.pdf> (last accessed: 19.01.2021).

6. Struzh N., Matsiuk V., Ostapiuk S. (2019) *Fizyka. Kompleksna pidhotovka do zovnishnoho nezalezhnoho otsiniuvannia [Physics. Comprehensive preparation for external independent evaluation]*. Ternopil, Ukraine: Pidruchnyky i posibnyky, 448 p. [in Ukrainian]

7. *Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity* URL: <https://testportal.gov.ua>

Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.

The article was received 02 February 2021.



УДК 378.01:004
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-4>

МІЖНАРОДНІ РАМКИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Генсерук Галина Романівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і методики її навчання
*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*
genseruk@tnpu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5156-7280

У статті розглянуто важливий складник професійної компетентності учителів – цифрову компетентність майбутніх учителів. Обґрунтовано підходи науковців до трактування поняття «цифрова компетентність», описано складники компонентів цифрової компетентності майбутніх фахівців, а саме: інформаційна грамотність, комунікація і співробітництво, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем, окреслено напрями їх розвитку. Проаналізовано та обґрунтовано європейські рамки і стандарти цифрової компетентності громадян та учителів, які є важливим інструментом для підвищення рівня цифрової компетентності фахівців. Автором детально описано рамки цифрової компетентності для громадян DigComp, DigComp 1.0, DigComp 2.0, DigComp 2.1, DigCompOrg, DigCompEdu, які є важливим інструментом для визначення рівня цифрової компетентності майбутніх учителів, їх професійного розвитку та підвищення власної фахової кваліфікації. Подано визначення цифрової компетентності Європейською комісією, за яким вона визначається як одна із ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Цифрова компетентність майбутніх учителів включає вміння логічно та системно використовувати цифрові технології у всіх сферах своєї діяльності. Вона сприяє успішності майбутнього фахівця, вирішенню різних завдань та формуванню його важливих життєвих компетенцій. Метою статті є аналіз європейських рамок цифрової компетентності громадян та окреслення спільного підходу до визначення і опису основних сфер цифрової компетентності. У статті особливо детально охарактеризовано першу Європейську рамку цифрової компетентності для педагогів (DigCompEdu), метою якої є відображення і опис характерних для педагогічних працівників цифрових компетенцій. Вона охоплює 22 компетенції, розподілені на шість сфер, і передбачає шестирівневу (A1-C1) модель професійного росту вчителя. Рамка покликана допомогти педагогам оцінити рівень власної цифрової компетентності. Центром уваги цієї рамки є нетехнічні навички. Рамки мають на меті деталізувати, як цифрові технології можуть бути використані для підвищення фахової компетентності педагога та інновацій в освіті і навчанні.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифрові технології, інновації, комунікація, вирішення проблем.

INTERNATIONAL FRAMEWORK OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Henseruk Halyna Romanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Computer Science and Teaching Methods
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
genseruk@tnpu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5156-7280

An important component of professional competence of teachers, digital competence of future teachers, has been considered in the article. The approaches of scientists on the interpretation of the concept of "digital competence" have been substantiated, the components of digital competence of future specialists have been described, namely information literacy, communication and cooperation, creation of digital content, security, problem solving; their development has been outlined. The European framework and standards of digital competence of citizens and teachers, which are an important tool for raising the level of digital competence of specialists, have been analyzed and substantiated. The author have described in detail the framework of digital competence for citizens DigComp, DigComp 1.0, DigComp 2.0, DigComp 2.1, DigCompOrg, DigCompEdu, which are an important tool for determining the level of digital competence of future teachers, their professional development and improvement of professional qualification. The definition of digital competence by the European Commission has been given, according to which it has been defined as one of the key competences for lifelong learning. The digital competence of future teachers includes the ability



to logically and systematically usage of digital technologies in all areas of their activities. It contributes to the success of the future specialist, the solution of various tasks and the formation of his important life competencies. The aim of the article is to analyze the European framework of digital competence of citizens and outline a common approach to defining and describing the main areas of digital competence. The article describes in particular the first European framework of digital competence for teachers (DigCompEdu), the purpose of which is to reflect and describe the digital competences characteristic of teachers. It covers 22 competencies divided into six areas and provides a six-level (A1-C1) model of teacher professional growth. The framework is designed to help teachers assess the level of their own digital competence. The focus of this framework is not technical skills. The framework aims to detail how digital technologies can be used to increasing the professional competence of the teacher and innovation in education and training.

Key words: *digital competence, digital technologies, innovations, communication, problem solving.*

Вступ

Нова технологічна революція призводить до широкого поширення цифрових технологій, де застосування штучного інтелекту, робототехніки, віртуальної реальності та інших інновацій суттєво впливає на зміну характеру навчання і роботи. Темпи цифровізації перевищують розвиток навичок і умінь у галузі застосування засобів цифрового середовища більшості користувачів. Тому гостро постає питання розвитку цифрової компетентності населення, особливо в професійному середовищі. Європейська комісія в своєму визначенні цифрової компетентності (*digital competency*), підготовленому в рамках Плану дій з розвитку цифрової освіти (DEAP), підкреслює важливість усвідомленого та відповідального використання цифрових технологій у навчанні, роботі і в суспільному житті [31]. Цифрова компетентність повинна включати здатність до цифрової співпраці та вирішення проблем.

Цифрова компетентність є складником професійного розвитку майбутніх учителів, оскільки вони в закладах вищої освіти повинні отримати знання та навички використання цифрових технологій для викладання і навчання. Для цього педагогічна освіта повинна забезпечувати розвиток цифрової компетентності студентів, формування їх креативного мислення для вирішення складних завдань.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблему розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів, їх підготовки до фахової діяльності з використанням цифрових технологій досліджували Г. Генсерук, Н. Морзе, Л. Петухова, М. Жалдак. У дослідженнях описано різні підходи до трактування поняття «цифрова компетентність». Науковцями обґрунтовано сутність поняття «цифрова компетентність» та її складники, напрями розвитку цифрової компетентності в умовах закладу вищої освіти (Генсерук, 2019), можливість самоконтролю якості здобутих знань з використанням цифрових технологій (Morze, Kocharyan, 2014). Однак не достатньо дослідженими і проаналізова-

ними є Європейські рамки цифрової компетентності для педагогів.

Метою статті є аналіз європейських рамок цифрової компетентності громадян та окреслення спільного підходу до визначення і опису основних сфер цифрової компетентності.

2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс методів: методи порівняльного аналізу наукових джерел для з'ясування стану досліджуваної проблеми, визначення понятійного апарату дослідження, вивчення стратегій, нормативних документів щодо розвитку цифрової компетентності вчителів.

3. Результати та дискусії

Бачення Європейського союзу щодо використання цифрових технологій в освіті та навчанні виражено в наступних публікаціях Європейської комісії:

– Переосмислення освіти: інвестування в навички для кращих соціально-економічних результатів. Цей документ вказує на зв'язок між потребами в системі професійної освіти і можливостями, з використанням цифрових технологій;

– Відкриття освіти: інноваційне навчання та навчання для всіх за допомогою нових технологій та відкритих освітніх ресурсів. У цьому документі технології і відкриті освітні ресурси визначаються як можливості для здійснення змін в освіті ЄС, підкреслюється важливість розробки інструментів самооцінювання для учнів, педагогів і закладів освіти.

У документі запропоновано дії щодо вдосконалення можливостей освітніх систем на рівні ЄС та на національному рівні в таких аспектах: надання допомоги закладам освіти, викладачам і учням в засвоєнні цифрових навичок і методів навчання; підтримка розробки та доступності відкритих освітніх ресурсів; підключення навчальних приміщень до Інтернету, обладнання їх цифровими пристроями і матеріалами, розробка контенту; мобілізація всіх зацікавлених сторін для зміни ролі цифрових технологій у закладах освіти.



Починаючи з 2013 року Європейською комісією були створені робочі групи з цифрового і онлайн навчання та з розвитку цифрових навичок і компетенцій, які відповідали за підтримку програмних заходів, спрямованих на цифрові інновації в освіті в Євросоюзі і сприяли розробці наступних інструментів:

- європейських базових рамок і пов'язаних з ними інструментів для підтримки і розвитку цифрової компетентності громадян (DigComp), педагогів (DigCompEdu) і організацій (DigCompOrg);

- зразків для розробки та інтеграції навчальними закладами цифрового контенту, в тому числі відкритих освітніх ресурсів для масових відкритих онлайн-курсів (МООК);

- зразків для створення закладами освіти якісного, відкритого та інноваційного цифрового навчального середовища.

Система цифрової компетентності громадян, відома також під скороченою назвою DigComp, вперше була оприлюднена Європейською Комісією у 2013 році. Вона була задумана як інструмент для підвищення рівня цифрової компетентності громадян, формування політики, підтримуючої розбудову цифрової компетентності, планування освітньо-навчальних ініціатив задля підвищення рівня цифрової компетентності конкретних цільових груп. Система DigComp також дозволила запровадити спільний підхід до визначення й опису основних сфер цифрової компетентності та запропонувала загальний орієнтир на європейському рівні.

З 2013 року DigComp використовувався для безлічі цілей, зокрема у контексті зайнятості, освіти та підготовки кадрів, а також неперервного навчання (табл. 1).

DigComp 1.0 Framework має три рівні знань: основний, середній та вдосконалений. Однак стрімке запровадження циф-

рових технологій у різних аспектах життя суспільства висувало нові вимоги, отже, й зумовило потребу у версії DigComp 2.1.

Модель цифрових компетенцій для громадян (The Digital Competence Framework for Citizens) DigComp 2.1. описує детальну класифікацію цифрової компетентності, що включає 5 областей і 21 цифрову компетенцію, які необхідні всім громадянам (табл. 1). Ця класифікація застосовується в 21 країнах Євросоюзу та містить рекомендації для навчання людей і розробки політики в галузі розвитку цифрової економіки. У рамці викладено п'ять областей «цифрових можливостей», що охоплюють обробку інформації, онлайн-зв'язок, транзакції і управління фінансами, створення цифрового контенту, такого як текстові повідомлення і зображення, та використання цифрових інструментів для вирішення проблем.

Вісім рівнів знань для кожної компетентності були визначені на основі результатів навчання (з використанням дієслів дії, слідуючи таксономії Блума). Кожен рівень містить опис знань та навичок в одному єдиному дескрипторі для кожного рівня кожної компетентності (168 дескрипторів – 21 результат навчання). Кожен рівень являє собою крок уперед набуття компетентності відповідно до її пізнавальної складності, складності завдання та самостійності у виконанні завдання. До останньої версії Framework додано новий рівень, який включає рівні сім і вісім та містить такі сфери цифрової компетентності: інформаційна грамотність, комунікація і співробітництво, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем (табл. 2)

У 2015 році в рамках стратегії ET 2020 об'єднаним дослідницьким центром за сприяння груп Європейської комісії з питань цифровізації розроблено рамку цифрової компетентності закладів освіти

Таблиця 1

Європейські рамки цифрових компетентностей

Європейські рамки	Цільова аудиторія	Опис
Рамка цифрової компетентності (DigComp, DigComp 1.0, DigComp 2.0 (2016 p)), (DigComp 2.1, (2017 p.))	Усі громадяни	Концептуалізація цифрових компетенцій для громадян з урахуванням навчання протягом усього життя (21 компетенція з розподілом на 5 сфер)
Рамка цифрової компетентності (DigCompOrg, 2015 p.)	Заклади освіти	Концептуалізація цифрових компетенцій закладів освіти (74 компетенції з розподілом на 7 сфер)
Рамка цифрової компетентності вчителів (DigCompEdu, 2017 p)	Вчителі	Концептуалізація цифрових компетенцій для вчителів (22 компетенції з розподілом на 6 сфер)



(DigCompOrg). Створена на основі існуючих національних і міжнародних систем, рамка DigCompOrg пропонує всеосяжну і універсальну структуру, яка відображає ключові аспекти систематичного впровадження цифрового навчання в закладах освіти. Рамка DigCompOrg заснована на семи пересічних елементах, які включають 15 складових елементів і базуються на 74 дескрипторах. Вона також передбачає «невизначену» тематичну сферу, яку можна використовувати для визначення складових елементів і відповідних дескрипторів, відповідних тому чи іншому сектору освіти.

Було розроблено ряд дескрипторів, які діаграматично представлені у вигляді відрізків кола з акцентом на їх взаємозалежність. Цифрові технології навчання в контексті DigCompOrg є ключовим фактором для закладів освіти, який може підтримати їх зусилля для досягнення конкретної місії та розвитку якісної освіти. Інтеграція цифрових технологій, на відміну від поверхневих, потребує значних освітніх інновацій і передбачає процес планування змін за трьома основними аспектами: педагогічним, технологічним та організаційним. DigCompOrg доповнює, а не замінює інші рамки та інструменти, які вже використовувалися для конкретних цілей.

Основною метою DigCompOrg є заохочення до саморефлексії та самооцінки викладача закладу освіти, оскільки вони поступово поглиблюють свою взаємодію з цифровим навчанням, та створення політики впровадження та оцінки програм, проєктів з питань інтеграції цифрових техно-

логій навчання в середовище цифрового навчання.

Сьогодні від викладачів і педагогів вимагається перехід від технології викладання до технології навчання, створення цифрових ресурсів, в тому числі відкритих освітніх ресурсів, використання цифрових технологій для професійного розвитку.

На міжнародному рівні було прийнято загальноєвропейську рамку цифрової компетентності викладачів (DigCompEdu). Структура DigCompEdu спрямована на освітян всіх рівнів освіти, починаючи від раннього дитинства і закінчуючи освітою дорослих, включаючи загальну та професійну підготовку, освіту з особливими потребами та неформальне навчання. Вона має на меті забезпечити загальну довідкову базу для розробників моделі цифрової компетентності учителів.

Мета рамки DigCompEdu – відобразити і описати характерні для педагогічних працівників цифрові компетенції. Вона охоплює 22 компетенції, розподілені на шість сфер, і передбачає шестирівневу (A1-C1) модель просування, покликану допомогти викладачам в оцінці та розвитку власної цифрової компетенції (рис. 1).

DigCompEdu деталізує 22 компетенції, об'єднані в шести сферах. У центрі уваги нетехнічні навички. Рамка має на меті деталізувати, як цифрові технології можуть бути використані для підвищення фахового рівня педагогів та інновацій в освіті та навчання. Шість сфер DigCompEdu зосереджені на різних аспектах: професійна діяльність викладачів, професійна комунікація,

Таблиця 2

Опис сфер цифрової компетентності

Сфери цифрової компетентності	Опис
1. Інформаційна грамотність і робота з даними	Формулювання інформаційних потреб. Пошук і отримання доступу до даних, інформації та контенту в цифровому середовищі і орієнтація в них. Створення та оновлення особистих стратегій пошуку.
2. Комунікація і співробітництво	Взаємодія за допомогою різних цифрових технологій і розуміння відповідних засобів цифрової комунікації для певного контексту.
3. Створення цифрового контенту	Створення та редагування цифрового контенту в різних форматах, самовираження за допомогою цифрових засобів.
4. Безпека	Захист пристроїв і цифрового контенту, розуміння ризиків і загроз, існуючих в цифровому середовищі. Знання заходів щодо забезпечення безпеки, приділення належної уваги питанням надійності і конфіденційності.
5. Вирішення проблем	Виявлення технічних проблем під час роботи з пристроями і використання цифрового середовища та їх вирішення (від усунення несправностей до вирішення складніших проблем). Творче використання цифрових технологій. Виявлення прогалин у цифровій компетентності



Рис. 1. Модель прогресії DigCompEdu

цифрові ресурси, навчання для навчання, оцінка, розширення можливостей учнів, розвиток цифрової компетентності учнів.

Рівні професійного росту пов'язані з таксономією навчальних цілей та результатів Блума. Загально визнано, що ця таксономія добре пояснює когнітивні етапи будь-якого освітнього прогресу. На перших двох етапах рамки DigCompEdu, новачок (A1) та дослідник (A2), викладачі засвоюють нову інформацію та розробляють основні цифрові практики. На наступних двох етапах, інтегратор (B1) та експерт (B2), викладачі розширюють та обмірковують свої цифрові практики. На найвищих стадіях, лідер (C1) та піонер (C2), викладачі передають свої знання, аналізують передові практики та розробляють нові.

Для кожного рівня компетентності підбрано зображення, щоб звернути особливу увагу на використання цифрових технологій, типових для певного етапу компетентності. На рівні інтегратора (B1), який стосується практик викладання, зображення відображає напрям фокусу розвитку компетентності педагога на інтеграцію ряду цифрових технологій у навчання та для навчання. Це означає, що наступним кроком для розвитку цифрової компетентності цієї людини буде перехід до фази експерта (B2), тобто отримання більшої впевненості, кращого розуміння того, що працює, коли і як, а також можливості пошуку інноваційних рішень для складних ситуацій.

У цьому сенсі дескриптори також стосуються відносної ролі педагога в професійній спільноті. Наприклад, у групі викладачів, які співпрацюють над проектом, інтегратор (B1) ідеально підходить для пошуку нових ідей

та інструментів, тоді як колега на рівні експерта (B2) може краще вирішити як їх реалізувати. Колега на рівні дослідника (A2) може найкраще визначити можливі проблеми, з якими можуть зіткнутися учні у процесі використання цифрових технологій. Роль керівника (C1) або піонера (C2) команди полягає у формуванні проекту, у якому б використовувався інноваційний потенціал цифрових технологій для підвищення рівня навчання та розширення можливостей учнів.

DigCompEdu – це науково обґрунтована система, яка допомагає керувати політикою розвитку цифрової компетентності педагогів та може бути адаптованою для впровадження регіональних і національних інструментів та навчальних програм. Вона забезпечує комунікацію і співпрацю, які допоможуть діалогу та обміну найкращими практиками за кордоном.

Висновки

У дослідженні розглянуті та описані рамки цифрової компетентності.

Запропоновані рамки цифрової компетентності мають на меті підтримувати постійний професійний розвиток усіх учасників освітнього процесу. Вони не є формуючою основою або інструментом оцінки ефективності. Рівні кваліфікації у рамках розроблені для того, щоб піднімати досягнення та заохочувати педагогів розвивати свої здібності, підвищувати їх впевненість і компетентність.

Рамку DigCompOrg розроблено таким чином, щоб зосередити увагу переважно на навчання, оцінці та пов'язаних з ними інноваційними заходами з використанням цифрових технологій, що проводяться певним закладом освіти.



На міжнародному та національному рівнях було розроблено ряд рамок, інструментів самооцінки та навчальних програм, що описують аспекти цифрової компетентності для викладачів та допомагають їм оцінити свою компетентність, визначити потребу у навчанні та пропонують цілеспрямоване навчання. Головною з них є рамка цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu).

ЛІТЕРАТУРА

1. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. № 6. 2019. С. 8–16.
2. Морзе Н.В., Кочарян А.Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43, Вип. 5. С. 27–39.
3. Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2012:0669:FIN> (дата звернення: 15.11.2020).
4. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. November 15, 2016. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model> (дата звернення: 20.11.2020).
5. DigCompOrg Framework. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg/framework> (дата звернення: 05.12.2020).
6. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (дата звернення: 10.11.2020).
7. Opening up Education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/opening-education-innovative-teaching-and-learning-all-through-new-technologies>

[europa.eu/en/news-and-press/news/opening-education-innovative-teaching-and-learning-all-through-new-technologies](https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/opening-education-innovative-teaching-and-learning-all-through-new-technologies) (дата звернення: 26.11.2020).

REFERENCES

1. Henseruk, H. (2019). Tsyfrova kompetentnist yak odna iz profesiino znachushchykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv [Digital competence as one of the professionally important competencies of future teachers]. *Vidkryte osvittne e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of modern University*, 6, 8–16 [in Ukrainian].
2. Morze, N.V., Kocharian, A.B. (2014). Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Model of standard of ICT competence of University teachers in the context of improving the quality of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching tools*, 5, 27-39 [In Ukrainian].
3. Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes (2012). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2012:0669:FIN>
4. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens (2016). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>
5. DigCompOrg Framework (2015). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg/framework>
6. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (2017). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>.
7. Opening up Education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources (2013). Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/opening-education-innovative-teaching-and-learning-all-through-new-technologies>

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.
The article was received 02 February 2021.*



UDC 37.013.77

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-5>

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER: INVESTIGATION AND MODEL CREATION

Hryhoriv Halyna Valeriivna,
Candidate of Pharmaceutical Sciences,
Master's Student at the Department of Educational and Information Technologies
National University of Pharmacy
galkagrivoriv@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6761-4478

Alokhina Nataliia Viktorivna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educational
and Information Technologies
National University of Pharmacy
alexinanata76@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8200-7588

The presented article analyzes the results of research on modeling the psychological portrait of a modern university teacher. It is emphasized that the reforms and changes that are constantly taking place in the higher education system also apply to the requirements for teachers, including their personality and psychological portrait. Emphasis is placed on the relevance of developing a model of a modern teacher psychological portrait as a tool for self-development, as a standard for correct assessment of the quality of teaching work. It is noted that the introduction and application of such a model will improve the quality of educational services in Ukraine. The main directions and features of professional activity of the university teacher are revealed. The list of personal qualities of the university teacher which influence efficiency of his professional activity (educational, methodical, scientific, organizational, educational, etc.) is offered. The detailed results of the survey of students, research and teaching staff and administration of higher education institution on such components of a modern teacher psychological portrait as temperament, character, pedagogical abilities, pedagogical orientation (motivation), communicative competence, emotional intelligence, moral qualities, volitional qualities, self-control, self-esteem are presented.

It was determined that, according to the opinion of students, a university teacher should be a sanguine, extrovert, young person, with strong pedagogical motivation and highly developed communicative qualities, tactful, tolerant. It was established that for teachers themselves it is important to have a desire to transfer knowledge and experience, they pay attention to their own motivation, pedagogical orientation. The results of a survey of representatives of the administration of higher education institution are presented: sociability, decency, determination, responsibility, erudition, self-love make up the psychological portrait of a modern teacher. Based on the conducted research the model of a modern university teacher psychological portrait under the name 'SOCIAL MASTER' was offered.

Key words: *university teacher, psychological portrait, personality, creation of a model, survey.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО: ДОСЛІДЖЕННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ

Григорів Галина Валеріївна,
кандидат фармацевтичних наук,
магістрант кафедри освітніх та інформаційних технологій
Національний фармацевтичний університет
galkagrivoriv@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6761-4478

Альошина Наталія Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри освітніх та інформаційних технологій
Національний фармацевтичний університет
alexinanata76@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8200-7588

У статті аналізуються результати дослідження щодо моделювання психологічного портрету сучасного викладача закладу вищої освіти. Підкреслюється, що реформи та зміни, які постійно відбуваються



у системі вищої освіти, стосуються і вимог до викладачів, в тому числі до їх особистості та психологічного портрету. Наголошується на актуальності розробки моделі психологічного портрету сучасного викладача як інструменту для саморозвитку викладача, як еталону коректної оцінки якості його діяльності. Зауважується, що впровадження та застосування такої моделі дозволить підвищити якість надання освітніх послуг у ЗВО України. Розкриваються головні напрями та особливості професійної діяльності викладача ЗВО. Запропоновано перелік особистісних якостей викладача вищої школи, які впливають на ефективність виконання ним всіх видів робіт, що містяться у професійній діяльності: навчальної, методичної, наукової, організаційної, виховної тощо. Наведено детальні результати опитування здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та адміністрації закладу вищої освіти щодо таких складників психологічного портрету сучасного викладача, як темперамент, характер, педагогічні здібності, педагогічна спрямованість (мотивація), комунікативна компетенція, емоційний інтелект, моральні якості, вольові якості, самоконтроль, самооцінка.

Визначено, що, на думку здобувачів вищої освіти, викладач має бути сангвініком, екстравертом, людиною молодого віку, з вираженою педагогічною мотивацією та високо розвиненими комунікативними якостями, відкритим, тактовним, толерантним. Встановлено, що для науково-педагогічних працівників є характерним прагнення передавати знання та досвід, вони приділяють увагу власній мотивації, педагогічній спрямованості. Представлено результати опитування представників адміністрації закладу вищої освіти: комунікабельність, порядність, рішучість, відповідальність, ерудованість, любов до себе, роботи та оточуючих складають психологічний портрет сучасного викладача. На основі проведеного дослідження запропоновано модель психологічного портрету сучасного викладача закладу вищої освіти «ВСЕСВІТ ЯКОСТЕЙ».

Ключові слова: викладач, психологічний портрет, особистість, моделювання, анкетування.

Introduction

It was the idea of Konstantin Ushinsky that the success of learning first and foremost depends on the teacher. Therefore, it is not surprising that nowadays discussions on the 'quality of teachers', terms such as 'competence' and 'standard' are still in progress. In different countries these terms take on different meanings, which lead to different definitions of quality. However, 'teacher quality' should be a general concept that includes not only theoretical knowledge and practical skills, but also personal qualities – such as respect, care, courage, empathy and personal values, attitudes, beliefs, etc. In this case the relationship between the quality of teaching and the personality of teacher, his psychological portrait becomes evident (Tateo, 2012). And this is the area that can be worked on only by each teacher personally, of course, having a certain coordinate system, i.e. personality models, as well as motivation and desire.

However, according to the literature data (Kyriacou, 2000), the training of future teachers and the evaluation of the quality of teaching staff focuses more on 'how to teach' rather than 'who is a teacher' or 'how to become a good teacher'. At the beginning of the 2019/2020 academic year, the State Statistics Service of Ukraine reported that 105,984 scientific and pedagogical employees, 44,876 pedagogical employees and 6,049 scientific employees work in higher education institutions. Higher education reform processes are underway to improve the material and technical base, optimize the educational process and methodological support, but the teacher, although the main

figure in solving many tasks set for higher education, still remains out of focus. At the same time, the constant changes also apply to the requirements for teachers, including their personality and psychological portrait. However, what should be done in this direction remains unclear, especially to those teachers who do not have higher pedagogical education.

In addition, it should be noted that the range of requirements for the teacher's personality is related to the breadth of this professional activity. The latter includes not only teaching, but also scientific, international, methodological work and many other aspects. Therefore, the teacher's personality should not only change according to the surrounding context and conditions, but also include a variety of characteristics given the wide range of professional activity components. Thus, the task of creating a model of a modern university teacher psychological portrait, taking into account all aspects of professional activity, age and teaching experience, is currently highly relevant.

1. Theoretical substantiation of the problem

The author (Budyansky, 2017) defines the professional activity of a university teacher as a qualified mental work on training and education of highly qualified specialists from all branches of the national economy, the intellectual elite of the Ukrainian society.

The analysis of the literature data reveals that the professional activity of a modern university teacher is multidimensional and includes educational, methodical, scientific, organizational, informational work. It is an integrated complex of various types



of work based on the theoretical knowledge, practical skills, teaching experience and personal qualities.

The author (Pidkaminna) in her work on the psychological and pedagogical model of a high school teacher and its implementation, points to the following necessary for this type of activity personal qualities, socio-psychological traits and pedagogical abilities: civic traits, moral and psychological qualities, scientific pedagogical qualities, individual psychological features, professional and pedagogical abilities. It should be noted that the requirements for the personal qualities of teachers are included into the System of rating evaluation of scientific and pedagogical staff of the National University of Pharmacy.

In general, the teacher's personality largely determines the quality of his professional activity, and psychological competence in the structure of personality is one of the most important and crucial components.

A detailed review of psychological studies of the teacher's personality is presented by author (Guncz, 2017), who notes that to assess the role of the teacher's personality and create a model of psychological portrait of the latter existing theories of personality in general psychology can be used.

Due to the current lack of such a model, this issue is relevant. The creation of a model of the psychological portrait of a modern university teacher should take into account the requirements of the individual and can be carried out based on the comprehensive surveys of all stakeholders of higher education.

2. Methodology and methods

In order to model the psychological portrait of a modern university teacher, we chose the following components for further assessment: temperament, character, pedagogical abilities, pedagogical orientation (motivation), communication skills, emotional intelligence, moral qualities, volitional qualities, self-control, self-esteem.

A survey was chosen as a research method, using the capabilities of the Google resource, namely – filling out an electronic Google form by respondents. It was developed in Ukrainian and English; it contained 15 questions in order to determine respondents' opinions on individual psychological characteristics of a university teacher (including temperament, character, pedagogical abilities, motivation to choose a profession, etc.) and their connection with modern features of professional activity. The chosen method allowed conducting a survey among a wide audience in a short period of time. Furthermore, the capabilities of this resource allowed to analyze, store, process the information obtained and use it to formulate the results and conclusions of the study.

Research on the components of the psychological portrait of a modern university teacher was conducted in National University of Pharmacy. 348 participants took part in the survey, namely:

- students of NUPh – 286 persons (including 256 domestic students of 1-5 courses and postgraduate students, as well as 30 foreign students studying in English);
- scientific and pedagogical staff of NUPh (Department of Pharmaceutical Chemistry, Organic Chemistry, Educational and Information Technologies, Technologies of Pharmaceuticals) – 55 people;
- NUPh administration (vice-rectors, heads of departments) – 7 persons.

3. Results and discussions

One of the first scientists who decided to assess the identity of a university teacher through a questionnaire was Lamke (Lamke, 1951). He used Cattell's theory of personality, the so-called '16-factor model' (Cattell, 1950). According to the obtained results, Lamke described the traits and behavior of successful and unsuccessful teachers. Using Cattell's 16 factors, he found that more successful teachers had above-average scores for factors F (liveliness) and H (social boldness). As for factor F, they were more talkative, positive, cheerful, calm, open and impulsive, while in factor H (social boldness) they were distinguished by artistry, sociability, interest in people of the opposite sex. Less successful teachers had below-average F-scores.

Among the components of the psychological portrait of a modern university teacher, which we investigated, the vast majority can be developed by the individual. However, temperament and extraversion/introversion, which are innate qualities and cannot be radically changed, are also important in the teacher's activity.

While evaluating teachers by type of temperament, students gave the greatest preference to sanguine (59% of domestic students) and choleric (30% of foreign students). We can note the coincidence of opinion on this issue among teachers and students.

Regarding extraversion/introversion, the results were as follows: 92% of domestic and 87% of foreign students believe that extroverted teachers become more successful in their professional activities, while only 8% and 13% of them choose introverts, respectively. Also, 89% of surveyed teachers believe that extroverts will be more successful in teaching.

Representatives of the administration gave a clear preference to sanguine and extroverts on the issue of temperament type and extraversion/introversion. The obtained results correlate with the scientific data related to this topic. Thus, a survey of a selected group



of the best university teachers in the United States using the MBTI (Myers – Briggs Type Inventory) questionnaire (Boyle, 1995) based on Jung's theory of psychological types (Jung, 1971) revealed the predominance of the EIFP model (Extraversion, Intuition, Feeling and Perceiving). The ESFJ model (Extraversion, Sensing, Feeling and Judging) prevailed for 'typical' teachers.

The next question concerned the character, namely – those qualities that a university teacher should develop. The following options were introduced with the possibility to choose one of them: attitude to work, attitude to other people, attitude to things, attitude to oneself.

According to the opinion of domestic students the teacher should pay the most attention to the development of those character traits that relate to interaction with other people (sensitivity, tact, respect). International students highly appreciated the importance of attitude to work (accuracy, diligence, honesty, creativity). The last position for both groups was taken by the attitude to things.

Answering the questions about the purposeful development of certain character traits, teachers gave the first place to the attitude to work.

Representatives of the administration were the only group of respondents who drew attention to the importance of the teacher developing character traits related to his personality at the same level as the attitude to work and even greater than the attitude to other people.

The second block of questions concerned pedagogical abilities and motivation. The aim was to find out the respondents' opinion on why a person chooses to teach and whether he or she can develop the necessary abilities. According to the results of the survey, domestic (foreign) students believe that pedagogical abilities:

- need to be developed – 56% (30%);
- can be acquired in the process of work – 23% (27%);

- can be acquired in the learning process – 20% (40%);
- are inborn – 1% (3%).

One can trace the correlation between the responses of students and teachers, namely, according to the latter pedagogical abilities:

- need to be developed – 56%;
- can be acquired in the process of work – 38%;
- are inborn – 6%.

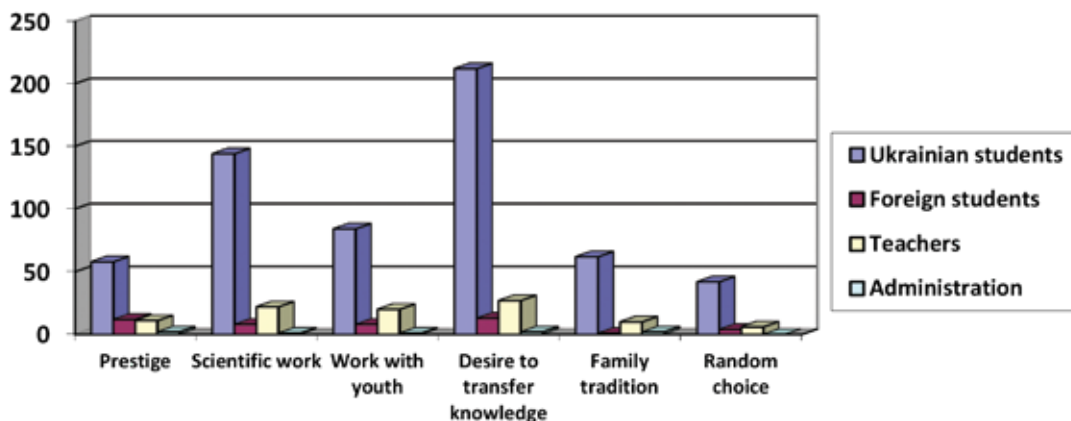
Pedagogical abilities according to representatives of the administration:

- need to be developed – 72%;
- can be acquired in the process of work – 14%;
- are inborn – 14%.

As for motivation, the desire to transfer knowledge and experience is or should be in the opinion of respondents a decisive factor in choosing a teaching profession. In addition, a significant number of respondents chose the desire to engage in scientific activities and communicate with young people, which actually reflects the three main areas of work carried out by modern university teachers. A quarter of the surveyed domestic students chose the example of parents, while for foreign students this figure was minimal (1 person). In the penultimate place was prestige, and the least important appeared to be random choice, which indicates that pedagogical activities, according to students, person chooses consciously, which undoubtedly has an impact on further professional development.

The teachers in the issue of pedagogical motivation gave the first position to the desire to transfer knowledge and experience, and the last position was occupied by a random choice that coincides with the opinion of students.

Regarding the motivation for pedagogical activity, which is seen as possible by the representatives of the administration, it should be noted the lack of random choice in the answers.





As for the psychological qualities that determine the style of work of the teacher (authoritarian, liberal, democratic), the preferences were as follows:

- sociable, intelligent, tactful, cheerful teacher was chosen by the majority of students;
- passionate about science, creative, purposeful, tolerant, decent teacher was elected by the majority of administration representatives;
- teacher, who knows his subject well, demanding, honest, serious, responsible teacher was chosen by the majority of teachers.

One of the questions was designed as the evaluation of the main components of the psychological portrait of the modern university teacher on a 5-point scale. It's worth to mention that none of the proposed components was assessed as unimportant. The leaders among the students were motivation, communicative and moral qualities, self-control. In general, according to this block of questions, it is the communicative competence and the quality of communication with the teacher that students emphasize in their assessments.

Assessing the components of the psychological portrait of the teacher on a 5-point scale, the least marks teachers gave to emotionality, and the highest – to communicative qualities.

In the same question representatives of the administration revealed the highest demands. The lowest average mark was 4.1 for emotionality, and communicative qualities were rated on average at the highest score – 5.0.

Regarding the age of teachers, all groups of respondents preferred young teachers because they better understand students and it is easier to find common ground with them.

The opinion of students on whether there is a contradiction between the psychological qualities of a teacher who is focused on education and one who is focused on science was interesting. Among domestic students, 60% believe that it exists because it is a different professional activity, and 40% believe that it is not, because the university teachers should be scientists as well. Among foreign students, the distribution of 'yes' and 'no' answers was 57% and 43%, respectively.

In contrast to students, teachers mostly do not see a contradiction between the psychological qualities of a teacher who is focused on education and one who is focused on science. 55% of them are of the opinion that they are at the same time scientists and therefore do not have such a conflict. However, 45% of respondents expressed the opposite understanding of this issue, which indicates that it still remains problematic.

It is noteworthy that the views on the existence of such a contradiction are almost equally distributed among representatives of the administration. The answers were as follows: yes, because it is a different professional activity – 57%; no, because university teachers are at the same time scientists – 43%. This point of view is interesting, because for the administration, each teacher must be a scientist at the same time, and the relevant requirements are contained in legislative and local regulations.

To find out how the assessment of a teacher's performance during distance learning changes, the questionnaire asked whether respondents who think that teachers who work successfully offline remain just as successful in distance learning. The results among domestic (foreign) students were as follows:

- remain, because it does not matter – 44% (50%);
- remain, because change their approach to teaching – 38% (27%);
- do not remain, because the interaction with students changes – 17% (17%);
- do not remain, because they try to use traditional learning technologies – 1% (6%).

According to the opinion of the majority of teachers to work successfully they need to reorient in approaches to studying process.

Representatives of the administration believe that in any case, teachers under the new conditions remain successful, but for two reasons: remain, because they change the approach to teaching – 57%; remain because it does not matter – 43%.

In the future, according to all groups of respondents, the teaching profession will be significantly transformed, but will exist.

Finally, the questionnaire contained an open question in which respondents were able to express their own opinions and write down the psychological characteristics that they thought each teacher should possess.

All students' answers were related to communication skills, as well as humanity, tact, ability and desire to teach, transfer knowledge and work with students. Thus, from the point of view of students, the teacher should be a sanguine, extrovert, young person, with strong pedagogical motivation and highly developed communicative qualities. Open, tactful, tolerant communication is what students expect in interaction with the teacher.

In answering the same question teachers pointed out such psychological characteristics as sociability, tact, fairness, and often – stress resistance, professionalism, responsibility, decency. They think that the desire to transfer knowledge and experience is important, as



well as motivation, pedagogical orientation. Teachers perceive their activity, first of all, as professional, including scientific, but at the same time also determine the importance of developing communicative competence for successful self-realization.

Among the psychological characteristics that each teacher should have, representatives of the administration noted: sociability, decency, determination, responsibility, erudition, love towards other people, work and themselves.

According to the above mentioned results of the survey, a ten-component model of the psychological portrait of a modern university teacher was developed:

1. *Temperament.*

The most suitable for the professional activity of a university teacher according to our survey is the type of temperament sanguine/extrovert. Within the framework of our model, we propose to carry out psychological diagnostics and determine the type of temperament at the stage of choosing a profession (at least as a self-study). In practice, mixed temperament types are usually detected. This will mean that the future teacher, if he or she chooses this profession, will understand the peculiarities of his temperament, his strengths and weaknesses, and will be able to further use this knowledge to achieve success and professional realization.

2. *Character.*

Character is a component that develops along with the development of personality. It is especially important for a university teacher to develop it in the areas of attitude to others, towards work and towards himself. For this component, constant reflection and the desire to harmonize the 'I-real' and 'I-ideal' are important.

3. *Pedagogical abilities.*

Didactic, academic, oratory, organizational skills can be developed through professional pedagogical education (lack of which is one of the problematic issues of modern higher education in Ukraine) or by taking specialized courses, including through online resources. It should be noted that this is also a constant process.

4. *Pedagogical orientation (motivation).*

The profession of a teacher cannot be chosen by chance, it is not chosen because of prestige or by following someone's example. This choice should be a vocation – a sincere desire to pass on knowledge and experience to future generations, participate in the training of qualified professionals, communicate with young people, and engage in scientific activities. Only in this case one can talk about real pedagogical orientation, which is

one of the greatest guarantees for teachers of success and satisfaction with their own professional activities.

5. *Communicative competence.*

Communication is the cornerstone of pedagogical activity. University teachers communicate with students, colleagues and the administration, give lectures and conduct classes, make academic reports and research papers, present the results of their own investigations. According to the results of the survey, the developed communicative competence is most valued by students. It is also highly valued by the administration and teachers themselves.

6. *Emotional intelligence.*

The study of psychology helps to form this component, which is the reason for the combination of pedagogy and psychology in the professional training of future university teachers.

7. *Moral qualities.*

Fair, honest, sincere, decent, determined – this is an ideal university teacher for everyone. The moral qualities of the teacher have a significant impact, firstly, on the course of the educational process, and secondly, on the formation of the personality of students. After all, the teacher not only imparts knowledge and teaches a certain discipline, aspects of professional activity, but also educates, serves as an example to follow, even if he does not pay attention to it.

8. *Volitional qualities.*

Developed volitional qualities are the component of the psychological portrait of a university teacher, which are important given the complexity and diversity of professional activities. A university teacher has a constant workload, he is engaged in research, involved in methodological, organizational and educational work. That is why without ability to concentrate, determination, perseverance, self-confidence, independence, patience will be extremely difficult to cope with all this.

9. *Self-control.*

The professional activity of a university teacher is characterized by a constantly high level of uncertainty combined with a high level of requirements. Therefore, it is not surprising that the ability to control emotions, thoughts and behavior greatly facilitates work, helps to prevent conflict situations and move through professional path with dignity.

10. *Self-esteem.*

Finally, it is important for a university teacher to have an adequate level of self-esteem and conscious reflection. This will help prevent professional burnout, understand the prospects for self-development, evaluate



achievements and look for ways to self-improvement.

To summarize given information and combine all the described above qualities we propose the model of the psychological portrait of a modern university teacher that can be described as a set called 'SOCIAL MASTER':

Self-control
Orientation
Communication skills
Intelligence
Abilities for pedagogy
Bright character
List of volitional qualities
Emotional intelligence

Moral qualities

Accuracy
Self-esteem
Temperament
Erudition
Responsibility

The proposed model is a description that in two words combines all the necessary and valuable components of the psychological portrait of a modern university teacher. Due to its precise formulation the model can serve as a guide for all stakeholders in higher education system.

Conclusions

In order to create the psychological portrait of a modern university teacher, at first the literature data were analyzed and ten components (temperament, character, pedagogical abilities, pedagogical orientation (motivation), communicative competence, emotional intelligence, moral qualities, volitional qualities, self-control, self-esteem) were selected. Then a questionnaire was developed and an anonymous survey was conducted (respondents filled in an electronic Google form) among students (286 persons), teachers (55 persons) and administration (7 persons) of National University of Pharmacy.

According to the obtained results students prefer sanguine, extroverted persons with strong pedagogical motivation and highly developed communicative qualities, tactful and tolerant as university teachers. As for teachers themselves they wish to transfer knowledge and experience, work with their own motivation and pedagogical orientation. The administration of higher education institution representatives give a high value to sociability, decency, determination, responsibility, erudition in the psychological portrait of a modern teacher.

Taking into account the literature data and the results of the conducted questionnaire, each of the selected components is described in detail and a model of the psychological portrait of a modern university teacher under the name 'SOCIAL MASTER' was formulated.

BIBLIOGRAPHY

1. Tateo L. What do you mean by 'teacher'? Psychological research on teacher professional identity. Brasil : Psicologia & Sociedade, 2012. 344–353 p.
2. Kyriacou C. Stress-busting for teachers. Nelson Thornes, Cheltenham : Open Journal of Social Sciences, 2000.
3. Будянський Д.В. Змістова характеристика професійної діяльності викладача вищої школи та її можливості для розвитку риторичної культури. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2017 (15).
4. Підкамінна Л.В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи та шляхи її реалізації. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2010.
5. Göncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. UK : Open Review of Educational Research, 2017. 75–95 p.
6. Lamke T.A. Personality and teaching success. *The Journal of Experimental Education*, 1951. № 20(2). 217–259 p.
7. Cattell R.B., Eber H. The 16 personality factor questionnaire. Champaign, Illinois : Institute for Personality and Ability Testing, 1950.
8. Boyle G.J. Myers-Briggs type indicator (MBTI): some psychometric limitations. *Australian Psychologist*, 1995. №30(1). 71–74 p.
9. Jung C.G. Personality types. 1971. 178–272 p.

REFERENCES

1. Tateo, L. (2012). What do you mean by 'teacher'? Psychological research on teacher professional identity. Brasil: Psicologia&Sociedade. [in English].
2. Kyriacou, C. (2000). Stress-busting for teachers. Nelson Thornes, Cheltenham. *Open Journal of Social Sciences*. [in English].
3. Budyansky, D.V. (2017). Zmistova charakterystyka profesijnoi diyalnosti vykladacha vyshoji shkoly ta jiji mozhlyvosti dlya rozvytku rytorychnoi kultury. [Content characteristics of the professional activity of a higher education teacher and its opportunities for the development of rhetorical culture]. Cherkasy: Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University [in Ukrainian].
4. Pidkaminna, L.V. (2010). Psychologo-pedahohichna model vykladacha vyshoi shkoly ta shlyachu jiji realizacii [Psychological and pedagogical model of a high school teacher and ways of its realization]. Kyiv: Visnyk psykhologii i socialnoi pedagogiky [in Ukrainian].
5. Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. UK: Open Review of Educational Research [in English].
6. Lamke, T.A. (1951). Personality and teaching success. *The Journal of Experimental Education*. [in English].
7. Cattell, R.B., Eber H. (1950). The 16 personality factor questionnaire. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing [in English].
8. Boyle, G.J. (1995). Myers-Briggs type indicator (MBTI): some psychometric limitations. *Australian Psychologist* [in English].
9. Jung, C.G. (1971). Personality types. Princeton: Princeton University Press [in English].

Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.
The article was received 02 February 2021.



УДК 37.033:373.3

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-6>

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ОЗНАЙОМЛЕННЯ З РОСЛИННИМ СВІТОМ

Семашкіна Галина Михайлівна,
кандидатка біологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
galina-semashkina@i.ua
orcid.org/0000-0001-5202-2197

У статті розглядається проблема екологічного виховання молодших школярів під час ознайомлення з рослинним світом.

До найактуальніших проблем сьогодення, що торкаються кожного жителя планети й від яких залежить майбутнє людства, слід віднести проблеми екологічні.

Аналіз екологічної ситуації на нашій планеті свідчить про те, що нинішня криза охопила сфери мислення людини, її екологічну свідомість і практичну діяльність. Глобальне знищення природи – це лише побічний результат згубної діяльності суспільства. Сутність сучасної екологічної кризи полягає не лише у відокремленні людини від природи, але й в упертому небажанні досягнути, що людство може вижити, лише усвідомлюючи себе невід’ємною часткою природи. Щоб зрозуміти проблеми довкілля, необхідна екологічна освіта, що має бути спрямована в майбутнє, спиратися на ідеї гармонії природи та людини. Досвідчена особистість здатна зрозуміти та оцінити наслідки своєї діяльності в природі, вибрати варіанти виходу з несприятливої ситуації.

Зі збільшенням чисельності населення зростає ріст антропогенного впливу на природу міст.

Відомо, що одним із основних джерел забруднення навколишнього середовища є автотранспорт. До складу вихлопних газів машин входять: чадний газ, сполуки важких металів та інші отруйні для живих істот речовини. Значна роль в уловлюванні шкідливих речовин належить рослинам. Перші рослини, що є бар’єром від шкідливих забруднюючих речовин автотранспорту, – це придорожні рослини. Вони сприяють очищенню повітря, захищають атмосферу міста від токсичних речовин і шуму транспорту, затримують пил і перешкоджають його розповсюдженню.

Щоб привернути увагу молодших школярів до проблеми впливу людини на екологічний стан придорожніх територій (з їх рослинним угрупованням), необхідно формувати в них систему природничих знань, що буде сприяти вихованню бережливого ставлення до природи, в тому числі до рослинного світу як невід’ємного компонента природи.

Оволодіння конкретними знаннями допоможе залучити молодших школярів до посиленої природоохоронної роботи та виховувати екологічно освічену людину.

Ключові слова: екологічне виховання, жива природа, рослинний світ, придорожні рослини, природоохоронна діяльність, природне середовище, природничі знання.

ECOLOGICAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN DURING ACQUAINTANCE WITH THE FLORA

Semashkina Halyna Mykhailivna,
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool
and Primary Education
Kherson State University
galina-semashkina@i.ua
orcid.org/0000-0001-5202-2197

The article considers the problem of ecological education of junior schoolchildren during acquaintance with the plant world.

The most actual problems of the present, which affect every inhabitant of the planet and on which the future of mankind depends, include environmental problems.

The analysis of the ecological situation on our planet shows that the current crisis has covered the spheres of human thinking, its ecological consciousness and practical activities. The global destruction of nature is only a by-product of the destructive activities of society. The essence of the modern ecological crisis is not only the separation of human from nature, but also the stubborn reluctance to realize that humanity can survive only



by realizing itself as an integral part of nature. Environmental education, which should be directed to the future, based on the idea of harmony of nature and human will help us to understand the problems of the environment requires. An experienced person is able to understand and assess the consequences of activities in nature, to choose ways out of an unpleasant situation.

As the population increases, the growth of anthropogenic impact on the nature of cities increases.

It is known that one of the main sources of environmental pollution is vehicles. The exhaust gases of cars include: carbon monoxide, heavy metal compounds and other toxic substances for living beings. Plants play a significant role in capturing harmful substances. The first plants that are a barrier to harmful pollutants in vehicles are roadside plants. They help clean the air, protect the city's atmosphere from toxic substances and traffic noise, trap dust and prevent it from spreading.

In order to draw the attention of younger students to the problem of human impact on the ecological condition of roadside areas with their plant community, it is necessary to form a system of natural science knowledge that will promote respect for nature, including flora as an integral component of nature.

Mastering specific knowledge will help to attract younger students to the best possible environmental work and to educate an environmentally conscious person.

Key words: *environmental education, live nature, flora, roadside plants, environmental activities, natural environment, natural science knowledge.*

Вступ

Екологічна освіта повинна спиратись на ідеї гармонії людини і природи. Важливе місце природі, як чиннику виховання, відводили педагоги Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський та ін.

Так, К.Д. Ушинський стверджував, що «Природа є одним з могутніх джерел у вихованні людини...». Так, перед педагогами постають важливі завдання: формування у дітей гуманного ставлення до природи, екологічної свідомості (Я.А. Коменський та ін.. Педагогика, 1987; К.Д. Ушинський, упор. Е.Д. Днепров, 1983).

На сучасному етапі винятково важливого значення набули проблеми екологічного виховання молодших школярів, але це неможливо без формування відповідних природознавчих компетентностей.

В основному знання про природу молодші школярі отримують на уроках природознавства. На думку Р.А. Петросової та ін., навчальний предмет природознавство має свої дидактичні особливості, які відрізняють його від інших шкільних предметів. Ці особливості зумовлені тим, що це інтегрований курс, який представлений системою узагальнених знань про природу (Р.А. Петросова, 2000: 17).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Головною метою вивчення «Природознавства» є: формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину та основ екологічних знань.

Як стверджує Т.М. Байбара, знання – це перевірений практикою результат пізнання, відображення у свідомості людини навколишньої дійсності, що об'єктивно існує поза нею. Відображення відбувається у формі фактів, уявлень, понять, закономірностей, теорій, які передаються мовою (Т. М. Байбара, 1998: 62–72).

Особливе значення для формування гуманного ставлення до природи мають знання про живі організми та їх охорону.

Як підкреслюють Г.О. Бачинський, В.Д. Бондаренко, Н.В. Беренда, особливо багато зусиль треба докладати для охорони живої природи, бо її втрати є безповоротними. Тому на сучасному етапі гостро стоїть проблема вивчення та охорони рослинного світу у початкових класах (Г. О. Бачинський, 1995: 58–68].

На думку Н.Ф. Яришевої, рослинний світ України багатий та різноманітний. Рослинам належить унікальна планетарна роль, вони насичують повітря киснем. А ще рослини – це їжа, і одяг, і паливо. Їх використовують у будівництві житла, лікуванні, вони надають можливість орієнтування у часі, просторі, зміні погоди, у сприйнятті прекрасного і відтворення його у мистецтві та побуті (Н.Ф. Яришева, 1995).

2. Методологія та методи

Аналіз стану роботи фахівців початкової школи та власний досвід із вивчення різноманітності рослинного світу показує, що в основному вчителі знайомлять молодших школярів із представниками рослинного світу на уроках природознавства, що зводиться здебільшого до механічного запам'ятовування тексту підручника; крім того, не завжди спираються на досвід учнів, отриманий ними в попередні роки; недостатньо приділяють уваги придорожнім рослинам. Тому робота з формування у молодших школярів знань про придорожні рослини та уміння їх застосовувати, як правило, відсутня.

Аналіз практичної діяльності вчителів засвідчує, що вони мало проводять з учнями екскурсій в природу. На то є об'єктивні причини: перехід на змішану форму навчання, спричинену Covid-19, обмаль методичних посібників, а головне – недостатність практичних навичок у розрізненні та визначення



рослин, що можуть зустрічатись під час екскурсій в природу.

Дослідження стану шкільної практики щодо формування природознавчої компетентності учнів засвідчило необхідність удосконалення процесу організації вивчення молодшими школярами рослинного світу. Одним із методів забезпечення наочно-чуттєвої основи засвоєння знань про рослини є спостереження під час екскурсій, де школярі дістають реалістичні уявлення про рослини, їх взаємозв'язки з живою та неживою природою, цінність у природі та житті людини, про правила природокористування.

Особливо мало уваги приділяють учителі вивченню придорожніх рослин, з якими учні постійно зустрічаються на прогулянках, екскурсіях, дорогою до школи тощо. Хоча аналіз підручників з природознавства показав, що в них є відомості про придорожні рослини (або їх малюнки).

Тому розкриємо роботу вчителя з ознайомлення з рослинним світом на прикладі придорожніх рослин.

3. Результати та дискусії

На початку роботи, для визначення рівня знань школярів про придорожні рослини, необхідно провести з учнями бесіду діагностичного характеру за допомогою запитань: Які придорожні рослини ти знаєш? Чому вони називаються придорожніми? Де їх можна побачити? Як вони пристосовуються до умов життя? Як вони розповсюджуються? Яке їх значення у природі та для людей? Як до них треба ставитись? Проведення інтегрованих занять передбачає використання наочності: гербарних зразків придорожніх рослин; показ кінофільмів та ілюстрацій; читання розповідей про бережливе ставлення до рослини тощо.

Під час такої роботи акцентується увага молодших школярів на тому, що придорожні рослини належать до живої природи, тобто вони народжуються, живляться, дихають, ростуть, розвиваються, розмножуються та, нажал, вмирають. Такі знання важливі, бо молодші школярі іноді рослини відносять до неживої природи, пояснюючи це тим, що ті не рухаються.

Щоб зацікавити дітей майбутньою темою екскурсії, повідомляється цікава інформація про те, що уздовж дороги ростуть зовсім непримітні рослини, на які ми інколи не звертаємо уваги. Вони чудово пристосувалися до свого середовища проживання, їх значення дуже велике. Придорожні рослини володіють характерними пристосуваннями, що дозволяють їм порівняно безболісно переносити сильне ущільнення ґрунту, нестачу вологи тощо. Вони не дають підніматися дорожньому пилу. Насіння їх пере-

носяться разом з дорожнім брудом, приліпає до коліс транспорту, поширюються за допомогою тварин, слугує кормом для птахів (В. Маршицька, 2003: 7–9).

Подальша екскурсія у природу сприяє природоохоронному вихованню школярів, усвідомленню ними необхідності збереження рослин. Для спостережень слід пропонувати насамперед об'єкти, найхарактерніші для певної місцевості і які відповідають інтересам дітей.

Для розробки і конкретизації плану кожної екскурсії вчителю заздалегідь слід оглянути місце екскурсії (на предмет техніки безпеки в природі та виявити стан тих об'єктів, що будуть предметом спостереження), уточнити обсяг знань для засвоєння, сформулювати питання, підготувати цікаву інформацію, вірші, загадки, які доцільно використовувати під час підведення підсумків.

Ознайомлення з різноманіттям рослин рідної природи під час екскурсій, є важливим засобом екологічного виховання молодших школярів. Значну роль у цьому відіграє емоційна чутливість вчителя, уміння доступно донести її до дітей, прищепити почуття гуманного ставлення до рослин.

Основна частина екскурсії – колективне спостереження за окремими рослинами. До них належать: подорожник, кульбаба, ромашка, спориш, калачики, подорожник, кропива, деревій, лопух, грицики, цикорій тощо.

Плануються різноманітні форми та методи роботи з учнями, що передбачають уточнення знань про придорожні рослини; особливості будови, способи розмноження, значення в природі та житті людини тощо.

Для спостережень обирають 3-5 рослин. Учням треба мати зошит або нотатник, олівець. Пояснити, що час заступлення фази розвитку рахують, коли з 5 рослин вона наступає у 2-3 рослин. Записують (замальовують) простим олівцем або можна сфотографувати.

Спостереження не повинно бути стихійним, слід доцільно дотримуватися певної схеми: 1. Оцінка особливостей будови рослини. 2. Вимоги рослини до умов життя. 3. Значення рослини для природи та життя людини.

Школярам необхідно на прикладах показати, що рослини беззахисні – не видають звуку, не рухаються, не захищаються. Їх може захистити тільки людина. Це сприяє формуванню екологічної свідомості школярів.

Увагу школярів варто звертати на пристосування рослин до несприятливих умов зовнішнього середовища.



Під час колективного спостереження надаються цікаві відомості (загальна характеристика тощо) про об'єкт спостереження. Наприклад:

Ромашка без'язичкова – однорічна, дуже ароматична рослина. На пасовищах поїдається тваринами, але надає молоку неприємного запаху. У посівах – надокучливий бур'ян. Крім медицини, використовується в парфумерному, порцеляновому виробництвах тощо (Г.К. Смик., 1978: 137).

Спориш звичайний, або *Грчак звичайний* – рослина-космополіт, витримує витоптування, (чи мало птахів любляють його. Звідси одна з його назв «пташина трава»). Цей бур'ян, що росте на просіках, лісових дорогах. Часто утворює суцільні зарості. Добра пасовищна рослина, витримує витоптування, але швидко відростає. Для збільшення надоїв і поліпшення смаку молока дають коровам. З коренів споришу добувають синю фарбу. Лікарська, кормова, медоносна й фарбувальна рослина (Г. К. Смик., 1978: 110).

Подорожник – непоказна рослина-космополіт із лапатим листям, що тулиться близько до землі, не боїться витоптування (Г.К. Смик., 1978: 78–80).

Розглядаючи подорожник, можна загадати загадку. Росте від обіч стежок та доріг тому й називається (*Подорожник*).

Пояснити молодшим школярам, що рослини-космополіти (від грец. *kosmopolites* – громадянин світу) – видирослин, що мешкають у різних (іноді в усіх) районах земної кулі.

Лопух (ріпейник) – походить від грецького слова – ведмідь. Плоди чіпляються за одяг гачкуватими шипами, розетка з великих листків, довгий стрижневий корінь містить дубильні й гіркі речовини, в аптеці готують із кореня «Реп'яхову олію» (Г. К. Смик., 1978: 98).

Деревій (трава Ахіллеса) – квітучі стебла неважко знайти аж до осінніх морозів і до першого снігу. Одна рослина дає понад 25 тисяч насінин! Має повзуче кореневище (як у пирію). Жодна рослина нашої флори, за винятком чистотілу, не одержала на Україні стільки різних назв. Латинська назва (що користуються науковці всіх держав) походить від іменем старогрецького міфічного героя Ахілла, який вперше використав її для лікування ран (Г. К. Смик., 1978: 102–104).

Грицики – зустрічається в тих місцях, де до ґрунту так чи інакше доклала рук людини, зустрічається біля ґрунтових доріг, бур'ян. За одне літо встигає зрости чотири покоління грициків – так швидко вони розвиваються (Г. К. Смик., 1978: 107–108).

Цикорій – не боїться посухи, бо корінь глибоко в землі йде. Загальновідому каву готують саме з коренів цієї рослини, в яких міститься речовина, що при підсмажуванні розкладається і пахне подібно до смажених зерен справжньої кави. Прийшла до нас із Середземномор'я, зберігши, однак, усі ознаки мешканця сухого клімату. Квітки блакитного кольору, зібрані в суцвіття (Г. К. Смик., 1978: 131–132).

Кульбаба – злісний бур'ян, її використовують в їжу, виготовляють ліки, медоносна рослина. Проводячи екскурсію навесні, звернути увагу дітей на те, як придорожні рослини пробиваються з під щільної землі, показати кореневу систему, наприклад, кульбаби, яку можна викопати і пересадити на прищільну ділянку для подальшої дослідної роботи (Г.К. Смик., 1978: 129).

Влітку показати школярам, як із кульбаби бджоли збирають пилок, згодом, як відцвіла кульбаба, яке у неї насіння з «парашутиком», якщо подмухати на них, вони розлітаються. Таким чином ця рослина розповсюджується.

Художній опис уже відомих дітям рослин робить сприйняття яскравішим, викликає інтерес до спостереження. Наприклад:

Квітка має різний колір,
Молоденька – золота,
У дворі, на лузі, в полі,
Постаріє – геть сіда. (*Кульбаба*)

Зразки народної мудрості допомагають дітям глибше зрозуміти те чи інше явище, розвивають спостережливість, пам'ять. Вони змушують дітей замислитися над станом природи, спонукають турбуватися про неї.

Повідомити, що серед придорожніх рослин є рослини-синоптики (кульбаба, цикорій, берізка польова). Якщо ці квіти закрили пелюстки, хоча небо чисте, – буде дощ). Використання представників місцевої флори для фенологічних спостережень відкриває великі можливості здійснення природоохоронної роботи. Фенологія – наука про сезонні зміни в природі, що допомагає в складанні календарів природи, визначає строки збору лікарських і сільськогосподарських рослин тощо. Наприклад, початок цвітіння кульбаби – кращий термін для посадки ранньої картоплі.

Одним з ефективних засобів цілеспрямованого впливу на процес формування дієвих природничих знань молодших школярів є використання системи пізнавальних завдань, в основі яких лежить виконання розумових дій, а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікація рослин.

У процесі екскурсій молодші школярі підводяться поступово до виявлення і розу-



міння найбільш важливих зв'язків і залежностей у живій і неживій природі.

Для кращого пізнання рослинного світу на екскурсії організовують різноманітну практичну діяльність, що вимагає певних знань і умінь. Наприклад, зібрати для гербарію по одній бур'янистій рослині, насіння для підгодівлі взимку птахів), що розвиває почуття відповідальності за доручену справу. Обов'язково нагадати правила збору рослин.

Помилково думати, що дітям достатньо показати об'єкт природи із числа живих організмів, пояснити в доступній формі те чи інше поняття, як воно зразу буде зрозуміле і засвоєне. Поняття треба закріплювати.

На закріплення знань та понять про придорожні рослини можна провести гру-медитацію. Наприклад, запропонувати школярам уявити себе рослиною. Розказати про свої умови «проживання», вибрати лінію поведінки в цій ролі. Після гри задати запитання: Чи хотілося би опинитися на місці придорожньої рослини, яку не доглядають, а ще затоптують, закидають сміттям? Аналіз відповіді робиться з метою коректування поведінки дитини в природі.

Можна провести рухливу гру «Імітація», діти вдають, що вони насінинки кульбабки та імітуватимуть їх розповсюдження. Але гру краще провести на шкільному подвірні (дотримуватись техніки безпеки – не можна гратись біля доріг, де багато машин тощо).

Використання в роботі з дітьми легенд, прислів'їв, загадок, ігор, окрім кращого засвоєння понять, сприяє розширенню екологічних знань та норм поведінки в природі. Вони сприяють формуванню в дітей уявлень про цілісність природи, побудовані за принципом розкриття причинно-наслідкових зв'язків, а саме: назва дії – повідомлення її наслідків. Наприклад, як багато птиць, не буде гусениць, комах-шкідників на рослинах тощо. Аналогічні міркування знаходимо у працях Т.М. Байбари та ін. (Т.М. Байбара, 1998).

Наприкінці екскурсії підводяться підсумки, в яких відзначається, які нові знання одержали школярі, який емоційний стан вони отримали тощо. Задати запитання: Що нового ви дізналися на екскурсії? А про що почули вперше? Що ви запам'ятали цікавого про придорожні рослини? Чи подобається тобі гуляти вулицями рідного міста, де засмічена придорожня територія? Чому? Як називаються рослини, що ростуть в природі та за якими ніхто не доглядає? (*Дикорослі*). Які умови зростають придорожні рослини? Чому люди засмічують придорожні території? Чи належать придорожні рослини до рідкісних або зникаючих?

(*Hi*). Чи потрібно охороняти придорожні рослини? Чому? Що ми можемо зробити для збереження придорожніх рослин?

Вислухавши відповіді школярів, учитель узагальнює. Серед придорожніх рослин багато видів: бур'яни (спориш, грицики, подорожник, кульбаба); медоносні рослини (конюшина, лопух, гусяча лапка); рослини-космополіти (подорожник, спориш, грицики); лікарські рослини (буркун, кропива, грицики, подорожник, ромашка та ін.). Обов'язково акцентувати увагу школярів на те, що з метою лікування придорожні рослини не збираються, тому що вони накопичують важкі метали з вихлопних газів автомашин і стають отруйними.

Проведена робота сприятиме формуванню елементарної екологічної культури школярів, накопиченню моральних уявлень про взаємодію між людиною і природою.

Учні свої спостереження за природою фіксують у «Календар природи».

За результатами екскурсій оформлюються виставки малюнків, аплікацій «Ромашка, кульбаба», фотографій, виробів із природного матеріалу, тематичні альбоми, гербарії, колекції плодів і насіння.

Дуже важливо, щоб діти брали участь у процесі дослідження природи. На пришкольній ділянці необхідно виділити фенологічну ділянку, куди можна пересадити рослини (або посіяти), що були зібрані на придорожній території, за якими будуть спостереження (кульбаба, подорожник).

Наприклад, під час ознайомлення молодших школярів із вегетативним розмноженням рослин провести дослід зі споришем (з частиною стебла). Пояснити дітям, чому рослина прижилася. Це відбувається тому, що деякі рослини можуть розмножуватись окремими частинами (вегетативними органами: корінь, стебло, листя), тому таке розмноження називається вегетативним.

Вчителю необхідно, особливо в перші дні фенологічних спостережень, фіксувати у свій щоденник результати спостережень, для порівняння з записами учнів. Нагадати про важливість достовірних даних.

Із літературних джерел відомо, що є ряд методик для діагностики екологічного ставлення дітей до природи, де використовується ранжування. Наприклад, методика «Лист зеленому другу». Для виявлення рівня сформованості екологічних знань (або пріоритетності тих чи інших груп знань) дітям пропонується розташувати за ступенем важливості такі групи знань про природу: знання про тваринний світ, рослинний світ, людину; знання про екологічні проблеми, взаємодію людини та природи, явища природи тощо.



Із власного досвіду можна сказати, що, на жаль, формуванню в молодших школярів знань про рослинний світ приділяється недостатньо уваги.

Висновки

Таким чином, ознайомлення молодших школярів із придорожніми рослинами місцевої флори розширює знання про живу природу, відкриває великі можливості для здійснення природоохоронної роботи.

Систематичне ознайомлення із придорожніми рослинами, на основі яких розширюються знання про різноманітність рослинного світу, підводить молодших школярів до узагальнень, на основі яких складаються поняття про живу природу, формуються основи екологічного світогляду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. Київ : Веселка, 1998. 334 с.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринских. Москва : Педагогика, 1987. 416 с.
3. Мантула Т.І. Інтегроване викладання та міжпредметні зв'язки в історичному аспекті та сьогоденні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. (2005). Випуск 21. С. 95–99.
4. Маршицька В.В. Екологічне виховання: соціально-моральні задачі. *Дошкільне виховання*. 2003. № 11. С. 7–9.
5. Основи соціології : навч. посібник / Г.О. Бачинський, Н. В. Беренда, В.Д. Бондаренко та ін. ; за ред. Г.О. Бачинського. Київ : Вища школа, 1995. 238 с.
6. Петросова Р.А., Голов В.П., Сивоглазов В.И. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завдений. Москва : Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. Київ : «Початкова школа», 2006. 432 с.
8. Смик Г.К. Посади калину... Розповіді про рослини. Київ : Вид-во «Реклама», 1978. 159 с.
9. Сухомлинський В.О.. Школа і природа. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 5. Київ : Радянська школа, 1977. С. 536–551.
10. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У двох томах. Т. 2. / Упор. Е.Д. Дніпров. Київ : Рад. шк., 1983. 360 с.
11. Ушинський К.Д. Твори в 6-ти томах. Т. 2. Київ : Рад. шк., 1954. 500 с.

12. Яришева Н.Ф. Основи природознавства: Природа України : навч. посібник. Київ : Вища шк., 1995. 335 с.

REFERENCES

1. Baibara T. M. (1998). *Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh* [Methods of teaching science in primary school]: *Navchalnyi posibnyk - Tutorial*. Kiev: Veselka, 334s. [in Ukrainian].
2. Komenskij Ya. A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I. G. (1987). *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage] / Sost.: V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskix. Moscow: Pedagogika, 416s. [in Russian].
3. Mantula T. I. (2005). *Intehrovane vykladannia ta mizhpredmetni zviyazky v istorychnomu aspekti ta sohodenni* [Integrated teaching and interdisciplinary connections in the historical aspect and the present] // *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Vypusk 21 - Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Issue 21*. S. 95-99 [in Ukrainian].
4. Marshytska V. V. (2003). [Ekolohichne vykhovannia: sotsialno-moralni zadachi] // *V. Marshytska // Doshkilne vykhovannia. № 11 - Preschool education № 11*. S. 7 – 9 [in Ukrainian].
5. *Osnovysotsiologii* [Fundamentals of sociology] (1995). *Navch. Posibnyk - Tutorial* / H. O. Bachynskiy, N. V. Berenda, V. D. Bondarenko ta in., Za red. H. O. Bachynskoho. Kiev: Vyshcha shkola, 238s. il. [in Ukrainian].
6. Petrosova R. A., Golov V. P., Sivoglazov V. I. (2000) *Metodyka obucheniya estestvoznaniyu i e'kologicheskoe vospitanie v nachal'noj shkole* [Methods of teaching science and environmental education in primary school]: *Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavdenij - Textbook for students of secondary pedagogical educational institutions*. Moscow: Izd. centr "Akademiya", 176s. [in Russian].
7. *Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. 1-4 klasy* [Programs for secondary school. Grades 1-4]. (2006). Kiev: «Pochatkova shkola», 432s. [in Ukrainian].
8. H. K. Smyk. (1978) *Posady kalynu... Rozpovidi pro roslyny* [Plant viburnum... Stories about plants]. Kiev: Vyd-vo «Reklama», 159s. [in Ukrainian].
9. Sukhomlynskyi V. O. (1977). *Shkola i pryroda. Vybrani tvory* [School and nature. Selected works]: V 5-ty t. T.5. Kiev: Radianska shkola, S. 536-551 [in Ukrainian].
10. Ushynskiy K. D. (1983) *Vybrani pedahohichni tvory: U dvokh tomakh. T.2.* [Selected pedagogical works: In two volumes. Vol.2.] / Upor. E. D. Dnieprov. – Kiev: Rad. shk., 360s. [in Ukrainian].
11. Ushynskiy K. D. (1954). *Tvory v 6-ty tomakh* [Works in 6 volumes]. – T.2. Kiev: 500s. [in Ukrainian].
12. Yarysheva N. F. (1995). *Osnovy pryrodoznavstva: Pryroda Ukrainy* [Fundamentals of Natural Science: Nature of Ukraine]: *Navch. Posibnyk - Tutorial* / N. F. Yarysheva. Kiev: Vyshcha shkola, 335s. [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2021.
The article was received 03 February 2021.*



УДК 373.2:57.081.1

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-7>

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРИРОДНОМУ ДОВКІЛЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сорочинська Оксана Андріївна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
ksena21031977@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4823-1089

Павлюченко Олеся Вікторівна,
кандидат біологічних наук,
доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи
Житомирський державний університет імені Івана Франка
pavluchenkolessia@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2783-1037

У статті розглянуто проблему особливостей експериментально-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку. Незважаючи на вивченість і нововведення технології, наявна суперечність, яка полягає в широких можливостях реалізації її основних завдань у дошкільній освіті та консерватизмі вихователів і небажання працювати в ногу з часом. **Мета дослідження** – вивчення особливостей формування пізнавальної активності старших дошкільників та ознайомлення з навколишнім природним середовищем у процесі експериментально-дослідницької діяльності. **Матеріал і методи дослідження**: теоретичного аналізу наукової літератури і нормативних документів, порівняння, метод контент-аналізу, спостереження, методи математичної статистики. **Результати дослідження**. Проведено контент-аналіз ключових понять дослідження «експериментально-дослідницька діяльність» «експериментальна діяльність», «дослідницька діяльність» та «пошуково-дослідницька діяльність». Встановлено, що зазначені поняття мають несуттєві відмінності, тому вважаємо їх синонімічними. На основі виокремлених спільних ознак сформульоване власне бачення сутності поняття «експериментально-дослідницька діяльність». Виокремлено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), рівні (високий, середній, низький) та показники експериментально-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку в природному довкіллі. Розроблено авторську програму формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку у процесі експериментально-дослідницької діяльності. На базі ЖДНЗ № 3 м. Житомира проведено наукове дослідження. **Висновки**. Динаміка результатів до і після експерименту засвідчила позитивний результат розробленої авторської програми. Завдяки експериментально-дослідницькій діяльності у дітей підвищується цікавість до живої і неживої природи, краще засвоюється природознавчий матеріал, формуються навички послідовного виконання дій. Також експериментування з природним матеріалом розвиває пам'ять, уяву, мислення, уміння працювати в групі та ін.

Ключові слова: інноваційні технології, дошкільник, заклад дошкільної освіти, природне середовище, пізнавальний розвиток, досліді.

FEATURES OF EXPERIMENTAL-RESEARCH ACTIVITY IN THE NATURAL ENVIRONMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Sorochynska Oksana Andriivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Preschool Education and Pedagogical Innovations
Ivan Franko Zhytomyr State University
ksena21031977@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4823-1089

Pavliuchenko Olesia Viktorivna,
Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor at the Department of Zoology,
Biological Monitoring and Nature Protection
Ivan Franko Zhytomyr State University
pavluchenkolessia@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2783-1037

The article considers the problem of features of experimental-research activity of children of senior preschool age. Despite of study and innovation of technology, there is a contradiction, which lies in the wide range



of opportunities for its main tasks in preschool education and conservatism of educators and unwillingness to keep up with the times. **The purpose** of the research is to study the peculiarities of the formation of cognitive activity of older preschoolers and acquaintance with the natural environment in the process of experimental research activities. **Material and methods of research:** theoretical analysis of scientific literature and normative documents, comparison, method of content analysis, observation, methods of mathematical statistics. **Results.** The content analysis of the key concepts of the research “experimental research activity”, “experimental activity”, “research activity” and “research activity” is carried out. It is established that these concepts have insignificant differences and therefore we consider them synonymous. Based on the identified common features formulated his own vision of the essence of the concept of “experimental research”. Criteria (motivational, cognitive, activity), levels (high, average, low) and indicators of experimental research activity of children of senior preschool age in the natural environment are singled out. The author’s program of formation of cognitive activity of children of senior preschool age in the course of experimental research activity is developed. On the basis of ZhDNZ No. 3 of Zhytomyr scientific research is carried out. **Conclusions.** The dynamics of the results before and after the experiment showed a positive result of the developed author’s program. Thanks to experimental research activities, children’s interest in animate and inanimate nature increases, natural science material is better assimilated, and skills of consistent performance of actions are formed. Also, experimenting with natural material develops memory, imagination, thinking, ability to work in a group and others.

Key words: *innovative technologies, preschooler, preschool education institution, natural environment, cognitive development, experiments.*

Вступ

У наш час перед тим, як проводити модернізацію освіти, слід переглянути технології навчання дітей дошкільного віку, при цьому орієнтуючи педагога на використання у своїй роботі більш ефективних форм і методів. Вагоме значення у пізнавальному розвитку дошкільників має технологія дитячого експериментування. Завдяки експериментуванню в дитини будуть формуватися реальні уявлення про різні сторони досліджуваного об’єкта, про взаємозв’язки з іншими об’єктами та навколишнім середовищем. Під час експериментів у дошкільників розвивається пам’ять, розумові процеси, тому що дитині завжди потрібно здійснювати аналіз такої операції, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Значна частина педагогів та психологів у результаті проведених наукових досліджень наполягають на активізації експериментально-дослідницької діяльності в закладах дошкільної освіти як такої, що сприяє всебічному та гармонійному розвитку дитини. Зокрема, Н. Лисенко стверджує, що в наш час назріла нагальна потреба в підвищенні статусу цього виду діяльності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, оскільки вона покликана гармонізувати й коригувати ціннісні орієнтації дітей у світі природи (Лисенко, 2009: 400). На думку науковців М. Веракса, М. Поддьякова, Л. Парамонова, знання, які дитина-дошкільник отримує в ході проведення дослідів, завжди є усвідомленими, більш ґрунтовними, а сам процес оволодіння способами практичної взаємодії з навколишнім середовищем забезпечує становлення світогляду дитини та її особистісного розвитку. Наявна низка досліджень (І. Куліковська, О. Савен-

кова, Н. Совгір), які доводять, що рівень пізнавального розвитку і соціалізації дитини напряму залежать від спеціально організованих педагогічних технологій і зокрема умов експериментально-дослідницької діяльності (Жихарева, 2019). Своєю чергою Г. Беленька, Ю. Волинець, Л. Зайцева, М. Верзілін переконують, що експериментально-дослідницька діяльність дітей у природному докільлі сприяє розвитку пізнавальних інтересів і допитливості дітей (Волинець, Стаднік, 2019: 126–127).

Зважаючи на низку наукових досліджень, переконані в необхідності додаткового уточнення та конкретизації сутності поняття «експериментально-дослідницька діяльність дітей дошкільного віку», її особливостей у формуванні пізнавальної активності старших дошкільників та ознайомлення з навколишнім природним середовищем.

2. Методологія та методи

Основою наукового дослідження є такі методи дослідження, як: теоретичні – аналіз наукової літератури і нормативних документів, синтез, порівняння, метод контент-аналізу з метою зіставлення різних поглядів науковців щодо уточнення сутності поняття «експериментально-дослідницька діяльність дітей дошкільного віку»; емпіричні – кількісна та якісна обробка даних, спостереження; математичні – методи математичної статистики.

3. Результати та дискусії

У системі освіти ЗДО сформувався ще один ефективний спосіб пізнання законорностей і явищ навколишнього світу – ознайомлення з навколишнім середовищем під час експериментально-дослідницької діяльності. Актуальність зазначеної діяльності полягає в тому, що, незважаючи на вивченість і нововведення технології, наявна суперечність, яка полягає в широких



можливостях реалізації основних завдань дошкільної освіти та консерватизмі вихователів і небажанні працювати в ногу з часом.

У ході проведення теоретичного аналізу наукової літератури виявилось, що поряд з поняттям «експериментально-дослідницька діяльність» вживаються й такі як «дослідницька діяльність» та «пошуково-дослідницька діяльність». Зважаючи на це, вважаємо за доцільне розглянути їх. Так, під поняттям «дослідницька діяльність» розуміють таку, яка безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків) (Енциклопедія освіти, 2008: 236). Досить близьким до цього поняття виявилось й таке як «пошуково-дослідницька діяльність». Вона передбачає розв'язання дошкільниками ситуацій за допомогою проведення дослідів та нескладного експериментування, під час яких діти задіюють свій чуттєвий досвід, самостійно аналізують результати, роблять висновки, пізнають сутність того чи іншого явища (Медведева, 2006: 42).

Тому, на нашу думку, такі поняття, як «експериментально-дослідницька діяльність», «дослідницька діяльність» та «пошуково-дослідницька діяльність», між собою більш подібні, аніж принципово різняться, тому надалі пропонуємо використовувати їх як синонімічні.

Поняття «експериментально-дослідницька діяльність» має свої характерні ознаки та особливості, що дозволяють його виділяти та диференціювати на фоні суміжних явищ. Тому, використавши метод контент-аналізу, ми зробили аналіз та узагальнили підходи до трактування сутності та змісту поняття «експериментально-дослідницька діяльність». Отже, на основі узагальнення ключових понять ми розглядаємо поняття «експериментально-дослідницька діяльність» як форму пізнання, вивчення і спостереження явищ природи у спеціально створених умовах, яка сприяє активізації самостійної діяльності дітей, їх пізнавальному розвитку шляхом використання різноманітних методів, прийомів роботи. Також експериментально-дослідницька діяльність передбачає розв'язання дошкільниками ситуацій за допомогою проведення дослідів та нескладного експериментування, під час яких діти використовують свій чуттєвий досвід, самостійно аналізують результати, роблять висновки, пізнають сутність того чи іншого явища.

Виходячи зі змісту експериментально-дослідницької діяльності дітей у природі, можна виділити найголовніші завдання, які вихователь має реалізувати в ході проведення зазначеного виду діяльності: формувати у вихованців науково-об'єктивні уявлення про природу; розвивати вміння класифікувати об'єкти живої природи на основі аналізу, способів їх взаємодії із навколишнім середовищем, діяти за заданим алгоритмом, дотримуючись визначених правил та вимог; спонукати до міркувань, побудови самостійних гіпотез; активізувати знання й практичний досвід дітей у різних видах діяльності у природному довіллі (Павлієнко, 2020: 51).

З огляду на актуальність проведення експериментально-дослідницької діяльності старших дошкільників у природному довіллі нами було проведено наукове дослідження. Дослідно-експериментальне дослідження проводилося на базі ЖДНЗ № 3 м. Житомира. У ході дослідження експериментальною групою була старша вікова група «Бджілка», а контрольною – «Сонечко». У кожній групі було по 20 дітей, які мали загалом однаковий рівень розвитку.

Проведене нами педагогічне дослідження здійснювалося у декілька етапів: діагностико-аналітичний та експериментальний. На першому етапі ми проаналізували Базовий компонент дошкільної освіти України, чинні програми експериментально-дослідницької діяльності дошкільників; підібрали діагностувальний матеріал (елементарні досліді, проблемні завдання, дидактичні ігри з природним матеріалом, опитувальники тощо). Також визначили критерії, рівні та показники експериментально-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку в природному довіллі. На наш погляд, основними критеріями експериментально-дослідницької діяльності старших дошкільників є:

Мотиваційний критерій: діти старшого дошкільного віку захоплюються загадковістю і таємничістю природи; проявляють інтерес до дослідницької діяльності з об'єктами і явищами природи; бажають працювати в куточку дослідника, можуть оцінити результати своєї діяльності. *Когнітивний критерій:* діти старшого дошкільного віку знають про зв'язки і залежності в природі; визначають, що таке жива та нежива природа; усвідомлюють результати цілеспрямованого впливу людини на об'єкти природи. *Діяльнісний критерій:* діти старшого дошкільного віку дотримуються правил поведінки і діяльності у куточку



дослідника; а також послідовно проводять досліди; спостерігають за змінами, що відбуваються з об'єктами природи.

На другому етапі – формувальному – приділялася велика увага цілеспрямованому вивченню діяльності дітей старшого дошкільного віку під час проведення досліду для ознайомлення з природним довкіллям. Зокрема, під час проведення бесід нами було визначено відповідності знань старших дошкільників чинній програмі дошкільної освіти. За допомогою бесіди було з'ясовано, наскільки дошкільники вміють або ж чи взагалі вміють визначати мету та хід досліду. А також визначили, як дитина аналізує об'єкти та явища природи, як робить певні висновки, наскільки точно може пояснити зв'язки і залежності в природі тощо.

Показники діагностувального етапу експерименту засвідчили однорідність двох груп дітей «Бджілка» і «Сонечко». Якщо проаналізувати дані, то можна побачити, що на констатувальному етапі експерименту високий рівень дослідницької діяльності мають 25% дошкільників групи «Бджілка» та 20% діти групи «Сонечко», середній рівень – 20% та 20% відповідно, низький рівень – 55% і 55% дітей старшого дошкільного віку виокремлених груп.

Наступним етапом нашого педагогічного дослідження було залучення дітей старшого дошкільного віку до експериментально-дослідницької діяльності для ознайомлення з природою та розвитку пізнавальних інтересів. З цією метою ми розробили авторську програму, яка передбачала проведення низки додаткових занять із використанням шкали відкритих запитань (за Б. Блумом), дослідів з використанням технологічних карток: «Грім та блискавка», «Сухе та вологе», «Паперові троянди», «Сліди» та ін., пізнавальних дидактичних ігор «Чарівний мішечок», «Відшукай схожий предмет», «З чого зроблено» та ін.

Після проведеного формувального експерименту ми провели повторний експеримент встановлення рівня експериментально-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку. Ми використали ті ж самі методи, що й на констатувальному етапі

цього експерименту. У таблиці 1 ми можемо побачити, що високий рівень дослідницької діяльності мають 45% дошкільників групи «Бджілка» та 30% дітей групи «Сонечко», середній рівень – 30% та 25% відповідно, низький рівень – 25% і 45% старших дошкільників. Ми порівняли та проаналізували дані експериментальної і контрольної груп і можемо стверджувати, що різниця показників на низькому рівні експериментально-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку у природі ЕГ становить 30%, КГ – 10%, на середньому ЕГ – 10%, КГ – не змінився, на високому рівні ЕГ – 20%, КГ – 10% (рис. 1).

У таблиці 1 вказані рівні дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку у процесі ознайомлення з природою та розвитку пізнавальних інтересів у групах «Бджілка» та «Сонечко» на констатувальному та контрольному етапах нашого експерименту, де ми відстежили позитивну динаміку в експериментальній групі.

Аналіз результатів засвідчив про позитивну динаміку у експериментальній групі, зокрема високий рівень зріс, а низький – зменшився. У контрольній групі показники змінилися незначною мірою.

Тому можна зробити висновок, що проведена робота має позитивний результат, оскільки діти досить ефективно, цікаво і легко засвоїли знання про властивості води, піску, паперу, утворення грому й блискавки. Завдяки дослідіам діти почуваються більш впевненими на заняттях і краще засвоюють матеріал з природознавства; діти під час дослідів є дуже активними і проявляють велику ініціативу у проведенні. Також у процесі дослідів діти навчаються послідовності виконання власних дій, які допоможуть і в інших видах діяльності. Старші дошкільники зацікавлено шукають нові варіанти розв'язання дослідницьких завдань, що допомогло вихователям експериментальних груп покращити практичну роботу за допомогою різних прийомів. Дошкільники виявили цікавість до живої і неживої природи. Тому результати дослідження показали наявність позитивної динаміки у експериментально-дослідницькій діяльності дітей

Таблиця 1

Порівняльна характеристика результатів констатувального та формувального етапів експерименту

Рівні	Констатувальний етап			Формувальний етап		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
«Бджілка» (ЕГ)	25%	20%	55%	45%	30%	25%
«Сонечко» (КГ)	20%	25%	55%	30%	25%	45%

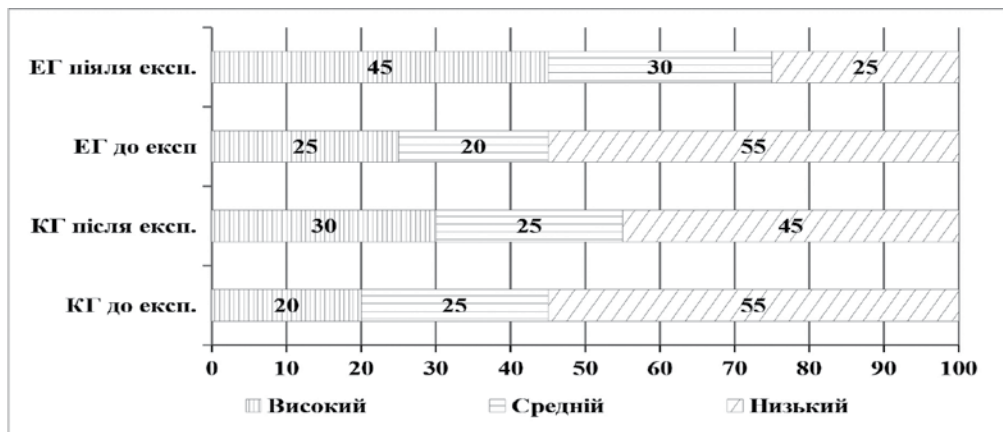


Рис. 1. Динаміка рівнів розвитку експериментально-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку контрольних та експериментальних груп (у %)

старшого дошкільного віку, можна сказати, що така діяльність є ефективною для ознайомлення дітей з природою та розвитку пізнавальних інтересів.

Висновки

Проведено теоретичний аналіз наукової літератури та конкретизовано сутність поняття «експериментально-дослідницька діяльність». Здійснено два етапи педагогічного дослідження: перший етап – діагностувальний (встановлено однорідність контрольної й експериментальної груп дітей старшого дошкільного віку та початковий рівень їхньої пізнавальної активності); другий етап – формувальний (впроваджено авторську програму формування пізнавальної активності старших дошкільників та ознайомлення з навколишнім природним середовищем у процесі експериментально-дослідницької діяльності). З'ясовано, що залучення дітей до експериментально-дослідницької діяльності сприяє цікавому і легкому засвоєнню знань про природне довкілля, розвиває ініціативність, спонукає до активної життєвої позиції. Експериментування з природним матеріалом розвиває пам'ять, уяву, мислення, уміння працювати в групі та ін.

Порівняння отриманих результатів педагогічного експерименту підтверджує ефективність розробленої авторської програми. З огляду на позитивний вплив експериментально-дослідницької діяльності на розвиток дітей старшого дошкільного віку, вважаємо за доцільне посилення зазначеної роботи. Також важливим є створення розвивального середовища у закладі дошкільної освіти дослідницького спрямування. Подальшим напрямом дослідження зазначеної проблеми вбачаємо запровадження в освітній процес технології ТРВЗ Альдшульцера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г.В. Експериментування – крок до пізнання. Дошкільне виховання. Київ, 2007. С. 7–10.
2. Волинець Ю.О., Стаднік Ю.О. Організація експериментально-дослідницької діяльності дітей дошкільного віку на основі взаємодії фахівців закладів дошкільної освіти з батьками. Електронне наукове фахове видання «Народна освіта». Випуск № 2 (38), 2019. URL: file:///C:/Users/Рома/Downloads/NarOsv_2019_2_20.pdf (дата звернення: 23.09.2020).
3. Енциклопедія освіти. / за ред. В.Г. Кремени. Акад. пед. наук Укр. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Жихарева О.М. Експериментальная деятельность в ДОУ. URL: <http://www.ds-478.nios.ru> (дата звернення: 21.07.2020).
5. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник–педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.
6. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 7. С. 42–50.
7. Павлієнко С.С. Розвиток пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку у процесі пошуково-дослідницької діяльності. Strasbourg, République Française. 2020. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/5425/5389> (дата звернення: 16.11.2020).

REFERENCES

1. Bielienska, H.V. (2007). Eksperymentuvannia – krok do piznannia [Experimentation is a step towards cognition]. Kyiv: Doshkilne vykhovannia, pp. 7–10 [in Ukrainian].
2. Volynets, Yu.O., Stadnik Yu. O. (2019). Orhanizatsiia eksperymentalno-doslidnytskoi diialnosti ditei doshkilnoho viku na osnovi vzaiemodii fakhivtsiv zakladiv doshkilnoi osvity z batkamy [Organization of experimental research activities of preschool children on the basis of interaction of specialists of preschool institutions with parent]. Elektronne naukove fakhove vydannia “Narodna osvita”.



Vypusk No. 2 (38). URL: file:///C:/Users/Пома/Downloads/NarOsv_2019_2_20.pdf [in Ukrainian].

3. Entsyklopediia osvity. (2008). [Encyclopedia of Education]. Akad. ped. nauk Ukr ; za holovnyi red. V.H. Kremenia. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 p. [in Ukrainian].

4. Zhykhareva, O.M. (2019). Eksperymentalnaia deiatelnost v DOU [Experimental activity in DOU]. Retrieved from: <http://www.ds-478.nios.ru> [in Ukrainian].

5. Lysenko, N.V. (2009). Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity: doshkilnyk–pedahoh: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia VNZ [Theory and practice of environmental education: preschooler–teacher: a textbook for universities]. Kyiv: Vydavnychi Dim “Slovo”, 400 p. [in Ukrainian].

6. Mykhailichenko, T. (2010). Intehratsiia poshukovo-doslidnytskoi diialnosti z riznymy vydamy diialnosti doshkilnykiv [Integration of research activities with different activities of preschoolers]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 7, pp. 42–50 [in Ukrainian].

7. Pavliienko, S.S. (2020). Rozvytok piznavalnoho interesu u ditei starshoho doshkilnoho viku u protsesi poshukovo-doslidnytskoi diialnosti [Development of cognitive interest in older preschool children in the process of research]. Retrieved from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/5425/5389> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.02.2021.

The article was received 04 February 2021.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-8>**КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Бурак Валентина Геннадіївна,
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу
Херсонський державний університет
burak_valia@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5097-6536

Мета дослідження полягає у здійсненні теоретико-методологічного аналізу та визначенні компонентів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Науково-дослідницькими завданнями визначено: проаналізувати стан розробленості проблеми готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності; систематизувати й визначити компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Використано загальнонаукові методологічні підходи (системний, ситуаційний, комплексний) і методи дослідження – абстрактно-логічний, аналізу та синтезу, аналогії для уточнення понять «компоненти готовності», «компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства до професійної діяльності». Поняття «готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до професійної діяльності» тлумачиться нами як результат навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти різних форм власності, володіння замовниками освітніх послуг професійно орієнтованими знаннями, вміннями, навичками і компетентностями, які встановлюють їх відповідність вимогам до діяльності з надання різноманітних послуг клієнтам готельно-ресторанних підприємств; ґрунтується на усвідомлених здібностях до обраної професії, рефлексії; передбачає здатність до наукового дослідження та інноваційної діяльності, неперервний саморозвиток і самоосвіту впродовж життя. Проаналізовано наукові праці українських учених щодо проблем підготовки в закладах вищої освіти майбутніх фахівців сфери обслуговування, готельно-ресторанної справи та туризмознавства, розглянуто компоненти готовності до професійної діяльності. Визначено основні компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-процесуальний, комплексно-функціональний, рефлексивно-безпековий. Теоретико-методологічний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу узагальнити й виокремити основні компоненти готовності, а також означити динамічний взаємозв'язок між ними. Визначено залежність підготовки фахівців готельно-ресторанної справи від реалій сьогодення, розвитку сучасної економіки та науково-технічного прогресу.

Ключові слова: *готовність, готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, компоненти, професійна діяльність.*

**READINESS COMPONENTS OF FUTURE SPECIALISTS
IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY**

Burak Valentyna Hennadiivna,
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Hotel and Restaurant and Tourist Business
Kherson State University
burak_valia@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5097-6536

The purpose of the study is to carry out theoretical and methodological analysis and determine the components of readiness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activities. Research tasks: to analyze the development status of the problem of readiness of future specialists in hotel and restaurant for professional activities; to systematize and determine the components of readiness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity. General scientific methodological approaches (systemic,



situational, complex) and research methods were used – abstract-logical method, analysis and synthesis, analogies to clarify the concepts of “readiness components”, “readiness components of future specialists in hotel and restaurant industry for professional activity”. Results. “Readiness of the future specialist in hotel and restaurant business for professional activity” is interpreted by us as a result of training at of pre-higher professional and higher educational institutions of various forms of ownership, customers’ of educational services mastery of professionally oriented knowledge, skills, abilities and competencies that establish their liability for demands of providing various services to clients of hotel and restaurant enterprises; is based on conscious abilities to the chosen profession, reflection; provides the ability for research and innovation, continuous self-development and self-education throughout life. The scientific works of Ukrainian scientists on the problems of training future specialists in service, hotel and restaurant business and tourism in higher educational institutions were analyzed, the components of readiness for professional activity were considered. Main components of readiness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity were determined, namely: motivational-value, cognitive-semantic, operational-procedural, complex-functional, reflexive-safe. Conclusions. Theoretical and methodological analysis of the researched problem made it possible to generalize and single out the main components of readiness, as well as to determine the dynamic relationship between them. Dependence of hotel and restaurant training on the realities of today, development of the modern economics and scientific-technological progress is determined.

Key words: *readiness, readiness of future specialists in hotel and restaurant business, componets, professional activity.*

Вступ

Соціально-економічні процеси сьогодення впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців, сприяючи формуванню їхньої готовності до провадження виробничої діяльності та подальшого розвитку професіоналізму в освіті впродовж життя. Оскільки сфера обслуговування досить розгалужена, у контексті дослідження здійснено аналіз спільних компонентів готовності майбутніх фахівців галузей готельно-ресторанної справи та туризмознавства.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Мета дослідження полягає у здійсненні теоретико-методологічного аналізу та визначенні компонентів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

Науково-дослідницькими завданнями визначено:

- проаналізувати стан розробленості проблеми готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності;

- систематизувати й визначити компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети використано загальнонаукові методологічні підходи (системний, ситуаційний, комплексний) і методи дослідження – абстрактно-логічний, аналізу та синтезу, аналогії для уточнення понять «компоненти готовності», «компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства до професійної діяльності». Інформаційно-фактологічною і методологічною базою дослідження стали публікації українських науковців, результати власних досліджень автора.

3. Результати та дискусії

Результатом професійної підготовки в закладах вищої освіти майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до фахової діяльності повинна стати готовність до її здійснення в умовах реального підприємства сфери обслуговування.

У дослідженнях науковців *готовність* пов'язують із сукупністю абстрактних властивостей особистості; її проявами відповідно до функцій різних блоків цілеспрямованої діяльності для забезпечення взаємопов'язаності є компоненти (Мойсеюк, 2006). *Готовність студентів до професійної діяльності* ототожнюють із багаторівневим особистісним новоутворенням, сформованим кількома взаємозв'язаними підструктурами особистості: особистісним складником (мотиваційна здатність до професійної діяльності, ціннісне усвідомлення (підструктура спрямованості); пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, волю (підструктура психічних процесів); властивості темпераменту, статеві і вікові властивості особистості (підструктура біопсихічних властивостей); функціональним складником (підструктура досвіду) концентрує фахові знання (інтелектуальна здатність), уміння і навички (практична здатність) для компетентного виконання майбутніх професійних функцій; рефлексію внутрішніх можливостей, результатів професійної підготовки для досягнення бажаних цілей у майбутній професійній діяльності (Староста, 2019). Значущим у контексті дослідження є тлумачення поняття «готовність до професійного саморозвитку» фахівців, сутність якого полягає в інтегральній природі утворення – усвідомленому результатів процесу підготовки та сформованій настанові на певний результат (отримання професійних знань і самовдо-



сконалення), що містить мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний і особистісно-регулятивний компоненти (Остапенко, 2015). Актуальним, на нашу думку, також є визначення дефініції поняття «психологічна готовність студентів до здійснення професійної кар'єри» як сукупності психологічних якостей, необхідних студентам для ефективної професійної кар'єри, що забезпечується компонентами: мотиваційним (мотиви, необхідні для успішної професійної кар'єри); когнітивним (знання, які забезпечують ефективне здійснення професійної кар'єри); операційним (уміння та навички, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри); особистісним (індивідуальні характеристики, які є значущими для успішного здійснення професійної кар'єри) (Канівець, 2013).

Проведений нами в попередніх дослідженнях аналіз уможливив власне визначення терміна «готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до професійної діяльності», що трактується нами як результат навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти різних форм власності, володіння замовниками освітніх послуг професійно орієнтованими знаннями, уміннями, навичками і компетентностями, які встановлюють їх відповідність вимогам до діяльності з надання різноманітних послуг клієнтам готельно-ресторанних підприємств; ґрунтується на усвідомлених здібностях до обраної професії, рефлексії; передбачає здатність до наукового дослідження та інноваційної діяльності, неперервний саморозвиток і самоосвіту впродовж життя (Бурак, 2020).

У педагогічних дослідженнях *компоненти готовності особистості* до діяльності ототожнюються зі ставленням до діяльності або

настановою (для ситуаційної готовності), мотивами, знаннями про предмет і способи діяльності, навичками та вміннями їхнього практичного застосування, інтегральною компетентністю у здійсненні власне професійної діяльності на підприємстві.

Багатоаспектні дослідження науковців проблем підготовки в закладах вищої освіти майбутніх фахівців сфери обслуговування загалом (А. Гарага, І. Заблоцька, О. Іванова), готельно-ресторанної справи (А. Віндюк, Л. Потапкіна, Т. Поночовна-Рисак) та туризмознавства зокрема (Л. Безкоровайна, Ю. Земліна, Д. Люта) уможливили аналіз визначення дослідниками компонентів готовності до професійної діяльності, які подано в таблиці 1 «Диференціація компонентів готовності майбутніх фахівців сфери обслуговування до професійної діяльності».

Аналіз досліджень українських науковців щодо компонентів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності дозволив визначити такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-процесуальний, комплексно-функціональний, рефлексивно-безпековий. Зупинимося на короткій характеристиці кожного з них.

Розпочнемо з досліджень науковців властивостей мотиваційного (мотиваційно-особистісного, мотиваційно-цільового, мотиваційно-ціннісного) компоненту. Мотиваційний компонент, за твердженням А. Віндюка, пов'язаний із наявністю відносно стійких рис особистості, які визначають ефективність діяльності в системі «людина – людина», бажанням досягнення високих результатів у навчанні майбутньому фахові, адекватною професійною самооцінкою, розвитком мотивації досягнення і професійного самовдосконалення,

Таблиця 1

Диференціація компонентів готовності майбутніх фахівців сфери обслуговування до професійної діяльності

Автори-дослідники	Види компонентів
Л. Безкоровайна [1]	мотиваційний, когнітивний, особистісно-творчий, інформаційно-технологічний, діяльнісно-операційний
А. Віндюк [3]	мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, здоров'язбережувальний
А. Гарага [4]	мотиваційно-особистісний, змістово-когнітивний, діяльнісно-практичний
І. Заблоцька [5]	мотиваційний, змістовий, операційний, комунікативний
Ю. Земліна [6]	особистісний, фаховий, управлінський, методологічний, психофізіологічний
О. Іванова [7]	проблемно-цільовий, методологічний, процесуальний, оцінно-рефлексивний
Д. Люта [9]	мотиваційно-цільовий, теоретико-гносеологічний, операційно-технологічний, ціннісно-особистісний
К. Піцул [12]	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний



наявністю інтересів і потреб, спрямованих на роботу в індустрії гостинності (А. Віндюк, 2011). Дослідниця А. Гарага мотиваційно-особистісний компонент ототожнює із сукупністю процесів, методів, засобів щодо спонукання студентів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти через потреби та інтереси, відчуття потреби в таких знаннях і виявлення інтересу до них (Гарага, 2020). На думку І. Заблоцької, мотиваційний компонент готовності до професійної діяльності майбутніх працівників сфери послуг сприяє включеності особистості у професійну діяльність, формує позитивне ставлення та усвідомлення її значущості для розвитку власного творчого потенціалу, прагнення до самоосвіти (Заблоцька, 2017). Д. Люта мотиваційно-цільовий компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму ототожнює зі здатністю здобувачів освіти мотивувати себе на виконання певних фахових дій, сукупністю цінностей, потреб, мотивів, адекватних її цілям і завданням, загальною гуманістичною і позитивною спрямованістю до фахової діяльності, розуміння значимості для успішної соціалізації осіб з особливими потребами, глибоке усвідомлення гуманістичного потенціалу тощо (Люта, 2020). Дослідниця К. Піцул суть мотиваційно-ціннісного компоненту у структурі готовності до професійної діяльності вбачає в наявності зовнішньої і внутрішньої мотивації до професійної діяльності, усвідомленні її цінності, а також позитивному налаштуванні на її успішну реалізацію та самовдосконалення у професійному напрямі, вважає основою оволодіння студентами системними знаннями та навичками, які дадуть їм можливість ефективно працювати в індустрії гостинності (Піцул, 2015).

Зважаючи на означене вище, *мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності*, на нашу думку, є багатофакторною структурою, яка передбачає виявлення і заохочення здобувачів освіти, котрі володіють необхідними для обраного фаху якостями, і переорієнтацією тих, які усвідомили необхідність коригування власної навчальної траєкторії задля набуття особистісно-ціннісного смислу діяльності. Він передбачає позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності; усвідомлену мотивацію (мотиви, прагнення домогтися успіху, інтерес до професії, задоволення професійних потреб), що є необхідним чинником створення належних умов та забезпечення відповідних послуг для

замовників у сфері гостинності. Актуалізує застосування власних вольових зусиль, розвиток особистісних стійких професійно-важливих особливостей, психічних і вольових якостей, емоційних реакцій та когнітивних уявлень, цілеспрямованість, лідерство та підприємницькі здібності; темперамент та риси характеру, рівень культурного розвитку, які допоможуть у фаховому становленні, реалізації, здійсненні майбутньої професійної кар'єри.

Когнітивний (змістово-когнітивний, когнітивно-знаннєвий, теоретико-гносеологічний, змістовий, професійно-когнітивний) компонент, як стверджує А. Віндюк, репрезентований наявністю у студентів необхідних знань, волі, рис характеру для освоєння професійних знань, вмінь, навичок не тільки в обраній спеціальності, але і в інших сферах діяльності (Віндюк, 2011). А. Гарага змістово-когнітивний компонент готовності пов'язує з комплексом знань, розумінням їхньої сутності, засвоєнням методики проектування, що сприятиме усвідомленню навчальної інформації (Гарага, 2020). Т. Канівець когнітивний компонент психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри ототожнює з набуттям здобувачами освіти необхідних для успішного здійснення професійної кар'єри знань про «сутність кар'єри», «співвідношення професійної кар'єри і сім'ї», «успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі», «вікові показники здійснення професійної кар'єри», «складники психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри» (Канівець, 2013). Теоретико-гносеологічний компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму, на думку Д. Лютої, формує цілісність уявлень про майбутню професійну діяльність, підсилює пізнавальну роботу, збагачує когнітивним досвідом вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань. Він містить наукові професійні знання професійно-етичних основ діяльності, організації та управління діяльністю, соціально-правових основ, психології міжособистісних і міжгрупових взаємин, психології надання й отримання допомоги, способів комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки, значення соціокультурних факторів тощо (Люта, 2020). Когнітивний компонент готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, за словами К. Піцул, характеризується наявністю необхідного обсягу різноманітних загальних та спеціальних професійних знань, які забезпечують компетентне виконання професійної діяльності в готельній



і ресторанній галузі, єдністю, тісним взаємозв'язком та взаємодією теорії та практики. Формування когнітивного компоненту готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи відбувається як через означення змісту професійної підготовки з метою забезпечення практико-орієнтованого знання шляхом розширення та поглиблення тематики нормативних дисциплін, так і вибір використовуваних форм й методів навчання (Піцул, 2015). Дослідниця І. Заблоцька для позначення сукупності знань, уявлень про моральні норми і правила міжособистісних взаємин на різних рівнях людської життєдіяльності використовує змістовий компонент, який сприяє опануванню, засвоєнню та поглибленню навчальної інформації, поєднанню особистого досвіду зростаючої людини із соціальним тощо (Заблоцька, 2017). В. Штифурак та О. Самохвал змістовий компонент ототожнюють із постійним оновленням змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі з урахуванням динамічних змін у туристичній сфері діяльності для виконання вимог сучасного виробництва та туристичної практики, використанням моніторингу як методу поповнення стратегічної інформації про нові тенденції на сучасному ринку праці; створенням компетентнісної системи професійної підготовки на основі міждисциплінарних підходів до розробки навчально-методичних комплексів (Штифурак, Самохвал, 2020).

Когнітивно-змістовий компонент готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності передбачає наявність інтелектуально-гностичних здатностей для опанування навчально-науково-пізнавальної інформації, фундаментально-наукову та професійно-практичну підготовку через сформованість комплексу інтегрованих транс дисциплінарних теоретико-методологічних і професійно-практичних знань про сутність і специфіку роботи у сфері обслуговування. Означений компонент включає спроможність критичного мислення та самостійного визначення дисциплін вибіркового складника навчальних планів і програм, формування індивідуальної освітньої траєкторії та компетентності навчання впродовж життя, професійну самореалізацію та конкурентоздатність на підприємствах готельно-ресторанного бізнесу; уміння й навички інноваційної творчої праці в означеній сфері економічної діяльності, реагування на глобальні виклики у світі, неперервне оновлення змісту знань, навичок, компетенцій відповідно до нових тенденцій на світовому ринку праці та від-

повідну неперервну модернізацію власної професійної компетентності.

Діяльнісний компонент (діяльнісно-практичний, операційний, операційно-технологічний) А. Віндюк ототожнює із системою вмінь та навичок готовності управляти процесом надання послуг, спрямованих на досягнення стратегічної мети функціонування конкретного готельно-курортного комплексу з урахуванням факторів зовнішньої і внутрішньої сфери з точки зору прибутковості готельного бізнесу (Віндюк, 2011). Діяльнісно-практичний компонент, на думку А. Гараги, встановлює загальні уміння, які повинні бути сформовані під час вивчення базових дисциплін у всіх майбутніх фахівців сфери туризму (аналізу, прогнозування, планування, пошуку інформації, реалізації розроблених планів, самооцінки, корекції); уміння й навички використання отриманих під час навчання знань у професійній діяльності; здатність особистості до ефективного виконання визначеної діяльності на основі наявних знань у змінених чи нових умовах або автоматично. Діяльнісно-практичний компонент спрямований на розвиток здатності до розв'язання професійних завдань та має вирішальне значення для збагачення професійного потенціалу майбутніх фахівців сфери туризму (Гарага, 2020). І. Заблоцькою операційний компонент готовності до професійної діяльності майбутніх працівників сфери послуг ототожнюється з уміннями, навичками, поведінкою, етичною стратегією міжособистісної взаємодії, тактикою попередження конфліктних ситуацій та виходу з них та є єдністю зовнішніх (регулювання діяльності та поведінки індивідів) та внутрішніх (індивідуальні можливості особистості) чинників (Заблоцька, 2017). Операційно-технологічний компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму, стверджує Д. Люта, пов'язаний з виконанням конкретних професійних завдань, вирішенням ситуацій, упровадженням прийомів самостійного й мобільного розв'язання професійних завдань, здійсненням пошуково-дослідницької діяльності, формуванням заснованих на цінностях професійної діяльності у зазначеній сфері ключових навичок. До змісту операційно-технологічного компоненту Д. Люта відносить такі вміння майбутніх фахівців: діагностико-аналітичні, конструктивно-проектувальні, організаційно-технологічні, соціально-комунікативні, корекційно-розвивальні (Люта, 2020). Діяльнісно-практичний компонент, зазначає К. Піцул, репрезентований сукупністю професійних умінь



і навичок, здатністю володіти технологіями здійснення професійної діяльності; уміннями планування, прогнозування, організації, здійснення й аналізу фахової діяльності, цілеспрямованим формуванням моделі власної поведінки; володінням технологією ефективного професійного спілкування та соціально професійної взаємодії; володінням навичками самоосвіти й самовдосконалення у фаховій діяльності, можливістю здійснення рефлексії та віднайдення шляхів удосконалення всіх аспектів готовності до професійної діяльності (Піцул, 2015).

Операційно-процесуальний компонент готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності передбачає використання професійно-орієнтованих знань, умінь, навичок, компетенцій, компетентностей у різних стандартних та нестандартних ситуаціях у процесі фахової підготовки, адаптаційної діяльності під час проходження навчальних і виробничих практик на підприємствах готельно-ресторанного бізнесу, відповідальність, практичний досвід, продуктивне перетворення дійсності, виконання виробничих дій, освоєння стандартних (алгоритмізованих) процедур і операцій. Це практична здатність до професійної діяльності з усвідомленням специфіки та особливостей роботи фахівців у сфері обслуговування, успішного здійснення майбутньої професійної кар'єри, що включає рівень активності студентів та стратегії поведінкової активності студентів.

Тісно пов'язаний із попереднім компонентом *готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності і комплексно-функціональний*. На нашу думку, це поліфункціональна система професійних знань, навичок та досвіду, ставлення до справи, здатності ефективно використовувати набуті знання, уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в реальній робочій ситуації відповідно до кон'юнктури ринку, професійної адаптації до виробничої системи та професійної соціалізації, засвоєнню соціально значущих нормі правил, що детермінуються специфікою професії у сфері обслуговування. Його роль полягає у створенні інтеграційної системи на основі побудови освітніх програм з урахуванням вимог та очікувань до виконання фахівцем притаманних для сфери обслуговування професійних функцій, регулювання діяльності на основі обміну інформацією між представниками різних спеціальностей і стейкхолдерами. Інтегральна компетентність означених фахівців ототож-

нюється з формуванням комплексної здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми діяльності суб'єктів готельного і ресторанного бізнесу із застосуванням теорій та методів системи наук для формування концепції гостинності, котрі характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, передбачають створення системи прямих і зворотних зв'язків. Комплексно-функціональний компонент забезпечує дослідницько-пошуковий і практично-перетворювальний характер навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Особистісний (особистісно-творчий, оцінно-рефлексивний, ціннісно-особистісний, психофізіологічний, здоров'язбережувальний) компонент, за твердженням А. Віндюка, визначає необхідність особистісних якостей у здобувачів освіти для провадження професійної діяльності в індустрії гостинності. Окрім того, науковець виділяє здоров'язбережувальний компонент особистості майбутніх фахівців з готельно-курортної справи до професійної діяльності, який передбачає оптимальний рівень здоров'я та достатній рівень фізичної підготовленості, забезпечує тривалість життя, необхідну її індивідуальну фізичну, психічну, соціальну якість і достатню дієздатність на роботі та в побуті (Віндюк, 2011). На думку Ю. Земліної, особистісна компонента професійної готовності фахівців з туризму відповідає за формування їхніх психологічних якостей, світоглядних орієнтирів, моральних та громадянських якостей, комунікативних навичок; психофізіологічна – набуття фахівцем психологічних та фізичних якостей, необхідних для професійної діяльності у сфері туризму: оптимальної фізичної форми для надання екскурсійних послуг, що потребують витривалості, здатності переносити спеку / холод тощо; оволодіння студентом методиками розвитку психічної витривалості (Земліна, 2013). Т. Канівець особистісний компонент психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри пов'язує з необхідними для успішного здійснення професійної кар'єри особистісними характеристиками здобувачів освіти. До структури особистісного компонента дослідницею включено складники: а) рівень суб'єктивного контролю (інтернатності) в основних сферах життєдіяльності особистості: виробничих, міжособистісних та сімейних стосунках; досягненнях та невдачах; хворобах та здоров'ї; б) лідерські якості (Канівець, 2013). Ціннісно-особистісний компонент готовності майбутніх



фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму, відповідно до дослідження Д. Лютої, установлює спроможність до розуміння основ діяльності у сфері соціального туризму, у процесі аналізу здобувач освіти здатен оцінити та переоцінити власні здібності, особистісні досягнення, здійснювати свідомий контроль результатів професійних дій, аналіз реальних ситуацій, здатність до самоорганізації, самовдосконалення. Він пов'язаний зі світоглядними, морально-вольовими, естетичними якостями, індивідуальними особливостями (емпатійністю, делікатністю, тактовністю, уважністю, терпимістю, витримкою, терплячістю, гуманністю, чесністю, високою духовною культурою, моральністю, етичною поведінкою, об'єктивністю і справедливістю, моральною чистотою, конфіденційністю, порядністю, відповідальністю, емоційно-позитивним ставленням до людей) (Люта, 2020).

Однак у дослідженнях науковців не розкритий, на нашу думку, досить значущий компонент підготовки майбутніх фахівців. Світовий Економічний Форум прогнозує до 2025 року необхідність перенавчання половини всіх працівників планети через потрясіння економіки, викликане пандемією та стрімкою автоматизацією праці. Окрім фізичних, зловідомими для людей стають відчуття незахищеності, психологічні проблеми, викликані введенням нагального протоколу дій і системи обмежувальних заходів (режиму ізоляції населення, обмеження свободи пересувань і дій у межах певних зон) для стримання поширення захворюваності, що актуалізує рефлексивно-безпековий компонент.

Сучасний науково-технічний прогрес людства визначив світову тенденцію швидкої зміни не лише науково-навчальної інформації, а й інтенсивного застарівання професійних знань. Тож не саме знання, а способи його здобуття, активне навчання та нові освітні стратегії (уміння вчитися активно, ефективно, неперервно, критичний, економічний склад мислення) стають трендом сьогодення. В умовах глобалізації та соціальної роздробленості виникає нагальна потреба самоідентифікуватися, зберігати індивідуальність, розвивати стресостійкість і гнучкість (виправляти помилки, приймати рішення та діяти в ситуаціях невизначеності, вирішувати нетипові проблеми, які ще не визначено як проблеми), оскільки динамічні зміни, двозначність і необхідність, готовність до постійної перекваліфікації, на думку світових футурологів, стануть обов'язковою характеристикою майбутнього.

Рефлексивно-безпековий компонент готовності майбутніх фахівців готельно-

ресторанної справи до професійної діяльності, на нашу думку, заснований на системному підході, аналізі явищ дійсності та власного стану, містить систему навчання й самонавчання здобувача освіти, включає адекватну оцінку своїх можливостей, аналіз та самоаналіз внутрішніх процесів, психологічних станів, професійної діяльності, рівень суб'єктивного контролю, аналітичне мислення з метою самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення, всебічного й гармонійного розвитку і формування творчої особистості фахівця готельно-ресторанної справи. Безпековий складник означеного компонента пов'язаний з розумінням себе як суб'єкта життєдіяльності (фізичне і психічне здоров'я, соціально-правові норми поведінки в суспільстві, саморозуміння, самоповага, життєві цілі, прагнення успіху), безпековою соціальною взаємодією (забезпечення охорони праці та техніки безпеки на робочому місці, відповідальність за вибір, учинок чи бездіяльність, психологічна сумісність із колективом, гуманне спілкування, розуміння значущості суспільного права, толерантний взаємозв'язок з людьми різних політичних поглядів, релігійних переконань, національних спільнот, соціальних шарів і прошарків); безпековою діяльністю (освітньою, професійною, спортивною, дозвільною, ігровою тощо).

Зазначимо, що виокремлені компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-процесуальний, комплексно-функціональний, рефлексивно-безпековий) взаємопов'язані та взаємодоповнюючі, формують особистість професіонала для подальшої адаптації та реалізованості на підприємствах сфери обслуговування, вибудовування власної кар'єри та формування стратегії життєвого успіху.

Висновки

У результаті проведення дослідження здійснено теоретико-методологічний аналіз та визначено компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Виконано науково-дослідницькі завдання щодо аналізу стану розробленості проблеми готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності; систематизації й визначення компонентів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності за допомогою загальнонаукових методологічних підходів (системного, ситуаційного, комплексного) і методів дослі-



дження – абстрактно-логічного методу, аналізу та синтезу, аналогії для уточнення понять «компоненти готовності», «компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства до професійної діяльності». «Готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до професійної діяльності» витлумачено як результат навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти різних форм власності, володіння замовниками освітніх послуг професійно орієнтованими знаннями, уміннями, навичками і компетентностями, які встановлюють його відповідність вимогам до діяльності з надання різноманітних послуг клієнтам готельно-ресторанних підприємств; ґрунтується на усвідомлених здібностях до обраної професії, рефлексії; передбачає здатність до наукового дослідження та інноваційної діяльності, неперервний саморозвиток і самоосвіту впродовж життя. У результаті дослідження проаналізовано наукові праці українських вчених щодо проблем підготовки в закладах вищої освіти майбутніх фахівців сфери обслуговування, готельно-ресторанної справи та туристознавства, розглянуто компоненти готовності до професійної діяльності. Визначено основні компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-процесуальний, комплексно-функціональний, рефлексивно-безпековий. Узагальнено й виокремлено за допомогою теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми основні компоненти готовності, а також означено динамічний взаємозв'язок між ними. Визначено залежність підготовки фахівців готельно-ресторанної справи від реалій сьогодення, розвитку сучасної економіки та науково-технічного прогресу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в аналізі принципів і функцій професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоровайна Л.В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туристознавства у вищих навчальних закладах : дис... д-ра. пед. наук. Запоріжжя, 2018. 698 с.
2. Бурак В.Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи : дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*. 2020. № 46. С. 124–131.
3. Віндюк А. Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи до професійної діяльності. *Молодь і ринок*. 2011. № 5 (76). С. 76–81.

4. Гарага А.В. Модель підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Економічний вісник університету*. 2020. Вип. № 44. С. 50–56.

5. Заблоцька І.В. Готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг як педагогічна проблема. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: Педагогічні науки*, 2017. Вип. 135. С. 90–97.

6. Земліна Ю.В. Структура та компоненти професійної готовності фахівців з туризму. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : Педагогіка і психологія*. 2013. № 40. С. 207–211.

7. Іванова О.А. Технологія формування активної професійної позиції майбутніх фахівців сфери обслуговування у процесі фахової підготовки: методологічний компонент. *Colloquium-journal : Pedagogicalsciences*. 2020. № 26 (78). С. 23–25.

8. Канівець Т.М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : дис... канд. психол. наук. Київ, 2013. 200 с.

9. Люта Д. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх фахівців із туристознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 31. Т. 3. С. 310–315.

10. Мойсеюк Н.Є. Готовність до професійної діяльності: суть і шляхи формування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ; Вінниця, 2006. Вип. 12. С. 364–368.

11. Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : дис... канд. пед. наук. Київ, 2015. 250 с.

12. Піцул К.С. Сутність та структура готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності. *Молодь і ринок*. 2015. №12 (131). С. 93–98.

13. Староста В. Основні компоненти структури готовності студентів до професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. С.211–216.

14. Штифурак В.Є., Самохвал О.О. Теоретичне обґрунтування змістового компонента фахової підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі німецькомовних країн. *Science Review*. 2020. № 4(31). С. 12–19.

15. Burak V. Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6 (39). P. 16–20.

REFERENCES

1. Bezkorovaina L.V. Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv z turyzmoznavstva u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical bases of professional training of future specialists in tourism in higher educational institutions] : dys...d-ra. ped. nauk. Zaporizhzhia, 2018. 698 s [in Ukrainian].
2. Burak V.H. Profesiina pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy: definityvnyi analiz [Professional training of future specialists in hotel and restaurant business: a definitive analysis]. *Pedahohichnyi almanakh*. 2020. № 46. S. 124–131 [in Ukrainian].



3. Vindiuk A. Strukturni komponenty hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z hotelno-kurortnoi spravy do profesiinoi diialnosti [Structural components of readiness of future specialists in hotel and resort business for professional activity]. *Molod i rynek*. 2011. №5 (76). S. 76–81 [in Ukrainian].
4. Haraha A.V. Model pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia [Model of training of future specialists in service sector]. *Ekonomichnyi visnyk universytetu*. 2020. Vyp. № 44. S. 50–56 [in Ukrainian].
5. Zablotska I.V. Hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh yak pedahohichna problema [Readiness for professional activity of future specialists in the services sector as a pedagogical problem]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova: Pedahohichni nauky*, 2017. Vyp. 135. S. 90–97 [in Ukrainian].
6. Zemlina Yu.V. Struktura ta komponenty profesiinoi hotovnosti fakhivtsiv z turyzmu [Structure and components of professional readiness of specialists in tourism sector]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho : Pedahohika i psykhohihiia*. 2013. № 40. S. 207–211 [in Ukrainian].
7. Ivanova O.A. Tekhnolohiia formuvannia aktyvnoi profesiinoi pozytsii maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u protsesi fakhovoi pidhotovky: metodolohichniy component [Technology of formation of active professional position of future specialists in the service sector in the process of professional training: methodological component]. *Colloquium-journal : Pedagogical sciences*. 2020. № 26(78). S. 23–25 [in Ukrainian].
8. Kanivets T.M. Formuvannia psykhohichnoi hotovnosti studentiv do zdiisnennia maibutnoi profesiinoi kariery [Formation of psychological readiness of students for future professional career]: dys... kand. psykol. nauk. Kyiv, 2013. 200 s [in Ukrainian].
9. Liuta D. Struktura, kryterii ta rivni hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv iz turyzmoznavstva do profesiinoi diialnosti u sferi sotsialnoho turyzmu [Structure, criteria and levels of readiness of future specialists in tourism for professional activity in the social tourism sector]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2020. № 31. T. 3. S. 310–315 [in Ukrainian].
10. Moiseiuk N.Ye. Hotovnist do profesiinoi diialnosti: sut i shliakhy formuvannia [Readiness for professional activity: essence and ways of formation]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Kyiv; Vinnytsia, 2006. Vyp. 12. S. 364–368 [in Ukrainian].
11. Ostapenko E.O. Formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho samorozvytku [Formation of readiness of future economists for professional self-development]: dys... kand. ped. nauk. Kyiv, 2015. 250 s [in Ukrainian].
12. Pitsul K.S. Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z hotelnoi i restorannoï spravy do profesiinoi diialnosti [Essence and structure of readiness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity]. *Molod i rynek*. 2015. №12 (131). S. 93–98 [in Ukrainian].
13. Starosta V. Osnovni komponenty struktury hotovnosti studentiv do profesiinoi diialnosti [Main components of the structure of students' readiness for professional activity]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. 2019. S. 211–216 [in Ukrainian].
14. Shtyfurak V.Ye., Samokhval O.O. Teoretychne obgruntuvannia zmistovoho komponenta fakhovoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi nimetskomovnykh krain [Theoretical substantiation of the content component of professional training of future specialists in the tourism industry of German-speaking countries]. *Science Review*. 2020. № 4(31). S. 12–19 [in Ukrainian].
15. Burak V. Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6 (39). P. 16–20 [in English].

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2021.
The article was received 04 February 2021.*



УДК 378.147: 316

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-9>

СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Варнавська Інна В'ячеславівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти
Херсонський державний аграрно-економічний університет
vav2005@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3061-0665

Черемісін Олександр Вікторович,
доктор історичних наук,
професор кафедри професійної освіти
Херсонський державний аграрно-економічний університет
al.cheremisin@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0173-0489

У статті розглянуто роль культурної компетентності фахівця як обов'язкової професійно важливої якості, що забезпечує ефективність й успішність діяльності та здатності особистості. Доведено, що колективу здобувачів вищої освіти притаманні особливі характеристики: соціально-професійна спрямованість (на здобуття професії), спільність інтересів, цілей, що зумовлені відношенням до професії за різної мотивації до навчально-професійної діяльності; однорідність за віковими ознаками і рівнем освіти; динамічність відповідно до послідовності навчання від курсу до курсу; високий ступінь самоорганізації, самоуправління. Проаналізовано створення просторово-предметного складника збагаченого соціально-професійного середовища, що моделює соціально компетентну поведінку майбутніх економістів, організацію і проведення різноманітних заходів: конкурсів, проєктів із соціально значущої проблематики. Здобувачі працювали над створенням і подальшим захистом соціальних плакатів, презентацій, відеороликів, які своєю чергою забезпечили соціально-значуще оформлення закладу, його аудиторій. Основна увага приділяється напрямам створення збагаченого соціально-професійного середовища як взаємодії із студентським парламентом, узгодження з ним основних заходів із формування культурної компетентності майбутніх економістів. Адже студентський парламент як важливий представницький орган самоврядування здобувачів вищої освіти забезпечує право і можливість самостійно вирішувати питання щодо навчання і побуту, захисту їх прав та інтересів, а також брати участь в управлінні навчальним закладом. Проаналізовано створення соціально-професійного середовища на прикладі роботи Херсонського державного аграрно-економічного університету, в якому здобувачі вищої освіти залучені до багатьох навчальних, організаційних та наукових проєктів.

Ключові слова: професійна освіта, педагогіка, економічна освіта, вищий навчальний заклад, Херсонський державний аграрно-економічний університет.

CREATING OF SOCIAL PROFESSIONAL ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE

Varnavska Inna Viacheslavivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Trade Education
Kherson State Agrarian and Economic University
vav2005@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3061-0665

Cheremisin Oleksandr Viktorovych,
Doctor of Historical Sciences,
Professor at the Department of Trade Education
Kherson State Agrarian and Economic University
al.cheremisin@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0173-0489

Article considers the role of cultural competence of a specialist as a mandatory professionally important quality that ensures the effectiveness and success of an individual's activities and abilities. It is proved that



the team of applicants for Higher Education has special characteristics: social and professional orientation (to get a profession), common interests, goals, due to the attitude to the profession with different motivation for educational and professional activities; uniformity in age characteristics and level of Education; dynamism in accordance with the sequence of training from course to course; a high degree of self-organization, self-management. The article analyzes the creation of a spatial and subject component of an enriched socio-professional environment that models the socially competent behavior of future economists, the organization and conduct of various events: competitions, projects on socially significant issues. Applicants worked on the creation and subsequent protection of social Posters, Presentations, and videos, which, in turn, provided a socially significant design of the institution and its classrooms. The main attention is paid to the areas of creating an enriched social and professional environment as interaction with the Student Parliament, coordination with it of the main measures for the formation of cultural competence of future economists. After all, the Student Parliament, as an important representative body of self-government of higher education applicants, ensures the right and opportunity to independently decide on education and everyday life, protect their rights and interests, and participate in the management of an educational institution. Article analyzes the creation of a social and professional environment on the example of the work of the Kherson State agrarian and economic University, where applicants for higher education are involved in many educational, organizational and scientific projects.

Key words: *professional education, pedagogy, economic education, higher education institution, Kherson State Agrarian and Economic University.*

Вступ

Зміни у політичному, економічному і соціальному житті вже продиктували необхідність оволодіння новими знаннями, вміннями і технологіями. Особливо це важливо для підготовки професіоналів, здатних успішно адаптуватись до нових соціально-економічних умов.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Визначена нами тема дослідження останнім часом набуває все більшої актуальності, але вже має певний історичний спадок. Так, наприклад, певними частинами зазначеної проблеми займались: О.М. Борисенко (Борисенко, 2017), який провів дослідження із особливостей соціальної ідентифікації молоді в сучасних суспільних умовах; В.П. Головенкін (Головенкін, 2019) у посібнику з педагогіки, розглядав основні проблеми сучасної педагогіки вищої школи України, що пов'язані з етапом її реформування і впровадження ідей Болонського процесу. Основну увагу приділено психологічним аспектам процесу пізнавальності діяльності студентів, практичним рекомендаціям щодо реалізації у навчальному процесі теоретичних положень дидактики; О.П. Дзьобан (Дзьобан, 2016) проаналізував наукову позицію щодо інформаційного суспільства як індивідуалізованого суспільства, у якому в результаті інформаційно-технологічної революції відбувається глибинна трансформація європейської культури, її цінностей і норм, у тому числі й відповідальності. Обґрунтовується, що на сучасному етапі формування культури інформаційного суспільства суперечності в культурі породили системну кризу відповідальності. Р.О. Семенова (Семенова, 2014) у власній роботі розкриває широкі аспекти методологічних і прикладних проблем, пов'язаних із створенням освітнього

середовища як такої сукупності умов для навчання, розвитку, індивідуалізації та соціалізації особистості, яка забезпечує можливість прояви та розвитку її відповідно до природних задатків, інтересів, вимог вікової соціалізації та соціального запиту.

Але, попри загальну репрезентативність розкриття певних частин цієї проблематики, ще залишаються невирішеними питання щодо створення соціально-професійного середовища в конкретних закладах вищої освіти.

Мета дослідження полягає у розкритті специфіки створення соціально-професійного середовища з метою формування культурної компетентності на прикладі Херсонського державного аграрно-економічного університету.

2. Методологія та методи

Методологічну основу дослідження становлять підходи: системно-хронологічний, культурологічний, аксіологічний, порівняльний, ретроспективний, дидактичний. Зазначені підходи ґрунтуються на сукупності методологічних принципів, з-поміж яких: діалектичний, системності, історизму, хронологічний, персоніфікований. У роботі використано комплекс методів дослідження: загальнонаукових, історико-педагогічних і спеціально-історичних.

3. Результати та дискусії

Основною характеристикою спеціаліста з економіки є загальна сукупність професійних знань і вмінь, які у представників різних видів діяльності можуть не збігатись за складом, структурою, ступенем прояву тих або тих якостей. Відповідно до цього роль освіти в сучасному житті не тільки в тому, щоб надати громадянам знання для успішної професійної діяльності, а й забезпечити соціальну адаптацію в полікультурному середовищі, тобто сформувавши



мультикультурний менталітет. Тому виникла необхідність стверджувати про важливість культурної компетентності фахівців як обов'язкової професійно-важливої характеристики, що забезпечує ефективність та успішність майбутньої роботи і надає перевагу особистісним якостям.

У фахівців, які довели успішність власної професії, виникають труднощі для порозуміння з представниками інших культур. Адже, коли особистість перебуває в іншій культурній ситуації, вона може неадекватно і неточно розуміти дії, жести і мовну поведінку своїх співрозмовників. А якщо спілкування відбувається із представниками іншої культури, стало частиною професійної діяльності особи, то неправильне розуміння може призвести до неефективної і непродуктивної співпраці. Тому актуальність теми дослідження визначається необхідністю створення соціально-професійного середовища для формування культурної компетентності (Vaganova, 2018; Khasayinov, 2016).

З огляду на це важливим завданням соціально-професійного середовища стало забезпечення соціальної ідентифікації здобувачів вищої освіти, яка повинна стати механізмом їх соціалізації, спонукати до активності в пошуках власного «ЕГО» у відповідному соціальному середовищі із прийняттям їх цінностей та зразків поведінки. Тому соціальна ідентифікація і стає необхідним процесом, який формує соціальну ідентичність майбутніх фахівців і стає важливим складником їх культурної компетентності.

Соціальна ідентифікація починає стверджуватись з моменту прийняття особистістю характерних відмінностей певної соціальної групи із одночасними порівняннями з характерними ознаками інших груп з остаточним усвідомлення себе як представника певної групи, тому освітнє середовище і має забезпечити умови для такої саморегуляції. Окрім цього, з метою успішного впровадження соціальної ідентифікації важливими факторами стали наявні в освітньому просторі різнобічних можливостей для оцінки всіх характеристик соціальних груп і позитивних емоцій у пережиті належності до них, тобто стану афективної ідентифікації, що пояснюється емоційною стороною приналежності до певних соціальних груп. Мотиваційний складник соціальної ідентифікації має забезпечуватись активною включеністю здобувачів у групових видах діяльності, які підкреслюють відповідну соціальну автентичність в певних соціальних ритуалах, традиційних діях, які здатні спонукати до прийняття цінностей групи і розвивати вміння працювати в єдиній команді (Rakhimova, 2017: 34–45).

Надзвичайно важливим стало порозуміння тих залежностей від усвідомленості важливості створеного освітнього простору закладу вищої освіти учасниками освітньої діяльності (адміністрацією, викладачами, кураторами), формування соціальної ідентифікації може відбуватися стихійно (неорганізовано), частково організовано або цілеспрямовано. На думку О.В. Борисенко та В.В. Москаленко (Борисенко, 2017; Москаленко, 2013: 76-102), стихійне освітнє середовище в сучасному житті у закладах вищої освіти має вкрай ризиковані соціальні, культурні характеристики, що в кінцевому варіанті призводить до так званої соціальної маргіналізації, яка зумовлюється втратою особою певних соціальних цінностей, культурних норм поведінки, девіантної та навіть протиправної поведінки.

Тому можна дійти висновку, що дезорганізований освітній простір може стати чинником, який руйнує сформовані на попередніх вікових етапах життя бази поведінки в культурній сфері, а для майбутніх фахівців може призвести до вкрай негативного соціального розвитку.

Результати наших спостережень доводять, що цілеспрямований соціально-професійний простір може забезпечити багатоваріативність щодо реалізації підготовки здобувачів вищої освіти сприймати погляди і цінності інших, розуміти та орієнтуватися у багатоваріативності різних думок і поглядів, здатність йти на компроміси, узгоджувати власну позицію з іншими, не нав'язувати особисті стандарти та поважати права інших на унікальність. Освітній процес за таких умов повинен забезпечувати здійснення вчинків за позитивними сценаріями із одночасною відсутністю поділу на переможців і переможених, проявів ксенофобії, статевої і соціальної дискримінації. Тобто З. Бауман (Бауманн, 2005: 29–38) в освітньому просторі вищої школи називав це продовженням «підготовки до життя», яким передбачається: розвиток компетентностей у співжитті в сучасному цифровому (постіндустріальному) всесвіті із усіма його недоліками та поліваріативністю вибору із багатоваріативними поглядами і відсутністю нездатності робити помилки, довіряти авторитетам; виховання терпимості до відмінностей інших і захищати право бути самим собою; закріплення здатностей до само-refлексії, потрібної щодо вміння прийняти відповідальність за власний вибір і його наслідки; вдосконалення здатностей «розширювати горизонти» і надавати опір спокусі втечі від свободи за причиною болісної невизначеності, яку вона несе разом із модерними та невідомими радощами.



Можемо погодитись з тим, що освітнє середовище стає соціально насиченим, збагаченим, якщо: 1) мета суб'єктів управління освітнім процесом спрямована на формування у здобувачів вищої освіти соціальної ідентифікації та культурно-компетентної поведінки; 2) організаційна структура закладу вищої освіти, органи його самоврядування, діяльність відповідних технічних служб, а також навчально-професійна робота здобувачів і професійна діяльність науково-педагогічних кадрів вибудовуються відповідно до зазначеної мети – формування культурної компетентності; 3) зовнішні дії зорієнтовані на приведення характеристик, що існує в освітньому середовищі відповідно до поставленої мети та визначених завдань.

Спираючись на наукові припущення попередніх дослідників щодо освітнього середовища та його проектування, В.І. Панова (Чернозуб, Варнавська, 2020: 112–189), В.О. Ясвіна (Ясвин, 2001: 239–258), ми змогли виокремити два складники збагаченого соціально-професійного середовища, які повинні забезпечити формування необхідного рівня соціальної ідентифікації, соціальної обізнаності та соціально-компетентної поведінки здобувачів вищої освіти, які й складатимуть їх цілісну соціальну компетентність: 1) просторово-предметна; 2) власне соціальна та навчально-професійна.

Перший складник збагаченого соціально-професійного середовища має проявлятися в облаштованості навчальних аудиторій з метою активізації просоціальних мотивів у здобутті освіти фахівців, їх прагненні до соціальних взаємодій та спілкування, соціальної мобільності, що сильно впливають на цілеспрямований процес соціального і професійного саморозвитку; актуалізованості соціально-професійних навичок, передусім умінь взаємодіяти на соціальному рівні із представниками багатьох культур, вміння впроваджувати засоби адекватного рішення складних життєвих і професійних ситуацій із збереженням власного ЕГО, вміння аналізувати власну соціальну активність та розвивати саморефлексію на соціальному, індивідуальному та професійному рівнях. Подібний підхід може забезпечуватися гнучкістю, організованістю та унікальністю просторових навчальних умов шляхом створення творчого середовища в аудиторних приміщеннях закладу вищої освіти (Nazlieva, 2017: 574–579).

Другий складник збагаченого соціально-професійного середовища закладу вищої освіти має передбачати організованість взаємодії усіх учасників навчального

простору, яка здатна забезпечити дійсну багатоваріативну актуальність соціально-професійних знань, вмінь та навичок, формування індивідуалізованого творчого досвіду спеціалістів у результаті вироблення атмосфери співробітництва, партнерства, конструктивності.

Особливе значення у вихованні культурних компетентностей економістів має створити необхідний склад груп здобувачів вищої освіти, їх соціально-психологічний клімат. Дослідженнями попередників (Семенова, 2014: 112–189; Ясвин, 2001: 239–258) було доведено, що колективам здобувачів вищої освіти притаманні загальні особливі характеристики, серед яких:

- соціально-професійна спрямованість на отримання певної спеціальності, спільність інтересів, цілей, зумовлені ставленням до професії за різної за ознаками мотивації до навчально-професійної діяльності;
- неоднорідність за віковими ознаками та рівнем освіти;
- мобільність відповідно до послідовності у навчанні;
- високий ступінь самоорганізації, саморефлексії, самоврядування.

Усталена група здобувачів вищої освіти – це те середовище, в якому кожен здатний реалізувати власні можливості та компетентності, опанувати соціальні навички, здобути досвід соціально-професійної адаптації з метою більш латентного входження до власної професії. Вищепераховане повинно узгоджуватися із такими механізмами, як: наслідування прикладу науково-педагогічного складу навчального закладу, зразків їхніх дій, манери спілкування, психологічного «зараження», соціальної ідентифікації з іншими групами здобувачів, що мають значні впливи на формування цілісної соціальної компетентності кожного фахівця, які зможуть посилити цілеспрямовану дію на формування потрібних компетентностей.

Так, наприклад, попередніми дослідженнями (Бауманн, 2005: 103–113; Дзьобан, 2016: 29–38; Семенова, 2014: 112–189; Ясвин, 2001: 239–258) доведено, що, з одного боку, існує пряма залежність між двома проявами вищої форми соціальної активності здобувачів вищої освіти – поведінковим і результативно-діяльним. Тобто мобільність та необхідні професійні компетентності майбутніх фахівців стають успішними в поєднанні із навчально-професійною діяльністю, а в результаті впливають одна на одну. З іншого боку, виникає взаємозалежність якості соціально-психологічної атмосфери в групах здобувачів вищої освіти разом з їх культурною компетентністю.



Тому особливої ваги можуть набути проблеми, пов'язані із оптимізацією соціально-психологічного клімату в навчальних колективах, запровадженням заходів щодо формування колективності інтересів майбутніх економістів.

Розвиток власного культурного складника збагаченого соціально-професійного середовища здійснюється в результаті цілеспрямованої спеціальної підготовки науково-педагогічного складу викладачів для соціально-гуманітарних і фахових дисциплін. Окрім цього, великого значення набуває організація та проведення соціально і професійно значущих заходів у позааудиторний час: тематичних декад, науково-практичних (міжнародних, усеукраїнських, регіональних, університетських) конференцій, круглих столів, семінарів, тренінгів, тематичних свят тощо. Важливим процесом у роботі закладу вищої освіти є збільшення напрямів роботи органів самоврядування з метою активізації наукової або волонтерської діяльності та підтримки.

Дидактичний науково-професійний складник для формування збагаченої соціально-професійної атмосфери має передбачати спрямування змістовності, методичності та форм навчання, націлених на виховання культурних компетентностей майбутніх економістів – їх соціальної ідентичності, соціальної обізнаності та соціально компетентної поведінки (Семенова, 2014: 112–189; Ясвин, 2001: 239–258).

Таким чином, ми можемо стверджувати, що з метою формування просторово-предметного складника збагаченого соціально-професійного середовища, що має моделювати соціально компетентну поведінку майбутніх економістів у межах Херсонського державного аграрно-економічного університету, постійно організуються та проводяться конкурси проектів із соціально значущої проблематики. Так, наприклад, здобувачі ХДАЕУ працювали над створенням та подальшим захистом соціальних плакатів, презентацій, відеороликів, які своєю чергою забезпечили соціально значуще оформлення закладу та його аудиторій.

Останнім часом важливого значення також набувають такі заходи, як:

- участь в оформленні навчальних аудиторій закладу вищої освіти з метою формувати власний тренінговий простір, який повинен стимулювати їх до вільного спілкування, виявлення власних думок, ідей, концепцій і власної поведінки, для конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; забезпечення формування важливого уміння працювати в команді, спільно приймати важливі рішення;

- оздоблення аудиторій фліпчартами, що є важливою атрибутикою відображення саморефлексивного простору, активізації рефлексивних вмінь здобувачів вищої освіти;

- створення коворкінгу – зони вільного спілкування, фотозони, взаємодії спільної діяльності.

Дидактичний складник навчально-професійної діяльності (Головенкін, 2019: 74–93) збагаченого соціально-професійного середовища має забезпечуватись міжпредметним змістом дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, реалізацією спецкурсів, як, наприклад, «Культурна компетентність майбутніх економістів», «Ораторське мистецтво» тощо, а також коригуванням завдань виробничої практики здобувачів вищої освіти, до яких потрібно внести комплекс завдань із аналізу саморефлексії аналізу відповідно до критеріїв самооцінки особистісних соціально-значущих якостей: контактність, здатність працювати у команді, соціальна адаптивність та здатність вести переговори, домовлятися, виступати публічно тощо.

З метою поглибленого забезпечення соціального складника збагаченого соціально-професійного середовища в ХДАЕУ постійно організуються і систематично проводиться потужна робота з викладачами у межах постійно-діючих науково-методичних семінарів і тематичних доповідей, педагогічних майстерень на засіданнях наукових, методичних рад, а також спеціально організованих майстер-класів і тренінгів з інноваційних методів викладання.

Так, наприклад, з метою оптимізації підготовки викладачів до формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти в межах Херсонського державного аграрно-економічного університету організовано науковий гурток на кафедрі професійної освіти «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів економіки» (керівник наукового гуртка доктор історичних наук, професор О.В. Черемісін), періодично відбуваються тренінги, майстер-класи, на які запрошуються: науковці із закордонних закладів вищої освіти (останнім часом кафедра професійної освіти ХДАЕУ тісно співробітничала із Варненським університетом менеджменту), викладачі університетів із новітніх активних методів організації навчально-професійної діяльності для здобувачів вищої освіти, активізації їх внутрішніх ресурсів з особистісного та професійного розвитку, планування кар'єри тощо; успішних фахівців-практиків сфери економічної діяльності, менеджменту, соціальної роботи, психологічної діяльності, журналістики та реклами з різних проблем



соціального, навчально-професійного супроводу освітньої та самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти та їхньої соціальної активності.

Окрім цих заходів, з метою формування культурної компетентності здобувачів вищої освіти систематично організуються соціально та професійно значущі кампанії. Наприклад, кожного навчального року у ХДАЕУ відбувається Міжнародна науково-практична конференція «Філософські обрії сьогодення». Цей захід спрямований на популяризацію гуманітарної наукової діяльності як у межах навчального закладу, так із залученням міжнародної наукової спільноти з одночасним активним залученням здобувачів вищої освіти до участі у вищезазначеній науково-практичній конференції, яка допомагає в особистісному та професійному розвитку, свідомому плануванні власного соціо-професійного зростання. З метою формування поведінкових і регулятивних умінь та вмінь соціальної взаємодії тощо після виступів спікерів – провідних фахівців та учених із Азербайджану, Грузії, Болгарії, Білорусії, Польщі, секційні засідання проводяться у форматі доповідей здобувачів вищої освіти, які презентують власні наукові здобутки, ідеї, концепції, теорії, діляться особистим дослідницьким досвідом.

Останнім часом особливого значення для формування культурної компетентності майбутніх економістів мають такі соціально значущі заходи, які забезпечують заглиблення здобувачів у соціально збагачене освітнє середовище, як-от:

– школа аграрного лідера, яка передбачає обмін досвідом діяльності в освітній та професійно-практичній сферах за участю найвідоміших українських та іноземних професіоналів бізнесу та громадського сектору, висококваліфікованих представників професорсько-викладацького складу ХДАЕУ (робота школи відбувається як в очному, так і в дистанційному форматах). Тематика навчальних курсів спрямована на особистісний розвиток активних інноваційних професіоналів для реалізації їх творчого потенціалу з метою успішного розв'язання завдань аграрного бізнесу та сільських громад на Херсонщині зокрема та в Україні загалом;

– наукові гуртки: «Бухгалтер – податківець сучасного підприємства», «Туристична Херсонщина», «Економіст, підприємець, фінансист», «Професійно-педагогічна майстерність викладача економічних дисциплін», «Публічне управління та адміністрування в умовах децентралізації влади», «Сучасний менеджер в умовах цифрової трансформації», «Економічна теорія»,

робота яких спрямована на реалізацію творчого, професійного і соціально-значущого потенціалу майбутніх фахівців;

– наукове товариство молодих вчених, метою діяльності якого є створення сприятливих умов для науково-дослідної та інноваційної діяльності здобувачів вищої освіти ХДАЕУ, об'єднання їх зусиль для вирішення нагальних та актуальних проблем сучасної науки;

– щорічні заходи із популяризації економічних дисциплін пов'язані із міжнародною діяльністю університету: «Інноваційні та актуальні питання післязбиральної доробки плодоовочевої продукції як важіль підвищення економічної ефективності», «Сучасні тренди та перспективи логістики, маркетингу, збутової діяльності плодоовочівництва в епоху цифрових технологій», що включала соціальні та економічні квести і ділові ігри, спрямовані на розвиток лідерських та наукових навичок здобувачів вищої освіти, уміння працювати у команді, приймати спільні рішення, домовлятися.

Із метою формування соціально-культурної ідентичності здобувачів вищої освіти кожного року ініціюється та організовується їх участь у таких заходах, як:

– Міжнародний конкурс з української мови ім. П. Яцика;

– міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді Т. Шевченка;

– Всеукраїнський конкурс вишиванок та багато інших.

Участь здобувачів освіти в зазначених заходах у загальногруповій формі забезпечує формування групової єдності, згуртованості, підвищує якість соціально-психологічного клімату в групах здобувачів за умов цілеспрямованої керованої активізації соціальних норм і цінностей.

Одним із найважливіших напрямів створення збагаченого соціально-професійного середовища є взаємодія із радою молодих вчених ХДАЕУ, узгодження з нею основних заходів із формування культурної компетентності майбутніх економістів. Адже Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених є важливим представницьким органом самоврядування здобувачів вищої освіти, що забезпечує права і можливості здобувачів освіти самостійно вирішувати проблеми навчальної діяльності і побуту, захисту їх прав та інтересів, а також брати участь в управлінні навчальним закладом, тобто вона і є тією інституцією, яка, з одного боку, є індикатором соціальної компетентності, а з іншого – суб'єктом її формування.

Участь в органах самоврядування, на думку дослідників, має сприяти:



формуванню відповідальної громадянської позиції; стимулюванню активності молодого громадянина у суспільному житті; реалізації особистісних якостей, здібностей та талантів особистості; формуванню організаторських вмінь; вихованню відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків та завдань. Робота у складі студентського парламенту забезпечує унікальну можливість набуття соціально-корисного досвіду управлінської діяльності; активізує партнерські відносини не тільки із викладачами, але і з керівництвом закладу вищої освіти. Адже одним із базових принципів процесу євроінтеграції є активна участь здобувачів вищої освіти як конструктивних партнерів в управлінні та визначенні змісту і якості освіти.

Завданнями самоврядування є насамперед розширення можливостей здобувачів для їх повноцінного особистісного і професійного розвитку, утвердження соціальної та професійної активності, соціально компетентної поведінки, прискорення мобільності.

Відтак взаємодія із студентським парламентом та узгодження з ним основних заходів із формування соціальної компетентності майбутніх економістів передбачають: спільне планування та організацію соціально-значущих позааудиторних заходів; проведення тематичних зустрічей викладачів із представниками парламенту з метою обговорення та прийняття спільних рішень з поточних проблем; проведення загальних моніторингових соціально-психологічного клімату в групах; участь у Школі аграрного лідера, яка проводиться із участю здобувачів вищої освіти різних рівнів.

Результатом спільної роботи із студентським парламентом стало обговорення прийняття комплексу моральних та етичних правил, якими повинні керуватися здобувачі протягом всього терміну навчання. Студентський парламент діє в межах загальнолюдських цінностей з метою забезпечення всебічного гармонійного, інтелектуального, творчого розвитку та сприяє їх соціально-громадській активності загалом та формуванню їх соціальної компетентності зокрема.

Висновки

Отже, у своїй єдності створені складники збагаченого соціально-професійного середовища освітнього закладу забезпечують формування культурної компетентності майбутніх економістів, пролонгують і посилюють формувальний ефект основних організаційно-педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. Москва : Логос, 2005. 390 с.
2. Борисенко О.М. Особливості соціальної ідентифікації молоді в сучасних умовах суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2017. №1. С. 3–11.
3. Vaganova, O.I., Ilyashenko, L.K. The main directions of implementation technologies of student-centered education in high school, *Vestnik of Minin University* 6, 3, 2 (2018). DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2 (дата звернення: 27.12.2020).
4. Дзьобан О.П. Сучасне суспільство як суспільство з деформованою відповідальністю (за працею З. Баумана «Індивідуалізоване суспільство») *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»* № 4 (31) 2016. С. 14–25.
5. Khasyanov, O.R., Nuretdinov, I.G., Zaitseva, N.A., Kudryavtseva, S.S. (2016), The sustainable development of competitive enterprises through the implementation of innovative development strategy. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(1), 185–191.
6. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
7. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
8. Nazlieva E. University students general cultural and professional competences. *Proceeding of INTED 2017 Conferens. Valensia, Spain*. 2017. Pp. 574–579.
9. Rakhimova A. Competencia sociocultural como una de las competencias centrales del individuo. *Espacios*. Vol. 38. 2017. Pp. 34–45.
10. Семенова Р.О. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія. К.–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
11. Чернозуб О.В., Варнавська І.В. Сутність культурної компетентності студентів в освітньому просторі. *Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Філософські обрії сьогодення» 19 листопада 2020 р.* Херсон : ХДАЕУ, 2020. С. 128–131.
12. Ясвин В.О. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

REFERENCES

1. Bauman Z. (2005). *Indyvidyualyzyrovannoe obshchestvo*. [Individualized society] Moscow : Lohos. 390 s.
2. Borysenko O.M. (2017). *Osoblyvosti sotsialnoi identyfikatsii molodi v suchasnykh umovakh suspilstva*. [Features of social identification of youth in modern conditions of society] *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav*. №1. S. 3–11.
3. Vaganova, O.I., Ilyashenko, L.K. (2018). The main directions of implementation technologies of student-centered education in high school, *Vestnik of Minin University* 6, (3). P. 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2.
4. Dzoban O.P. (2016). *Suchasne suspilstvo yak suspilstvo z deformovanoi vidpovidalnistiu (za pratseiu Z. Baumana «Indyvidyualizovane suspilstvo»)* [Modern society as a society with a distorted responsibility (according



to the work of Z. Bauman «Individualized society»] *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»* № 4. (31). S. 14–25.

5. Khasyanov, O.R., Nuretdinov, I.G., Zaitseva, N.A., Kudryavtseva, S.S. (2016), The sustainable development of competitive enterprises through the implementation of innovative development strategy. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(1), 185–191.

6. Moskalenko V.V. (2013). *Sotsializatsiia osobystosti: monohrafiia* [Socialization of personality]. Kyiv : Feniks. 540 s.

7. Holovenkin V.P. (2019). *Pedahohika vyshchoi shkoly: pidruchnyk* [Pedagogy of high school]. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho. 290 s.

8. Nazlieva E. (2017) University students general cultural and professional competences. *Proceeding of INTED 2017 Conferens. Valensia, Spain*. 2017. Pp. 574–579.

9. Rakhimova A. (2017) Competencia sociocultural como una de las competencias centrales del individuo. *Espacios*. Vol. 38. Pp. 34–45.

10. Semenova R.O. (2014). Osvitnie seredovyshche yak chynnyk stanovlennia obdarovanoi osobystosti: monohrafiia [Educational environment as a factor in the formation of a gifted person]. K.–Kirovohrad : Imeks-LTD. 228 s

11. Chernozub O.V., Varnavska I.V. (2020). Sutnist kulturnoi kompetentnosti studentiv v osvitnomu prostori [The essence of students' cultural competence in the educational space] *Zbirnyk tezza materialamy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Filosofski obrii sohodennia» 19 lystopada 2020 r.* Kherson : KhDAEU. S.128 – 131.

12. Iasvin V.O. (2001). *Obrazovatelnaia sreda: ot modelyrovanyia k proektyrovanyiu*. [Educational environment: from a design to planning]. Moscow : Smisl. 365 s.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2021.
The article was received 03 February 2021.*



УДК [37.091.12:373.3:005.963]:376-056.26
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-10>

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Джаман Таміла Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Jaman-tv@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2257-0875

У статті розглядається проблема здійснення моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Проведено огляд наукових досліджень та розроблено методіку моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, оскільки система неперервної професійної підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання потребує розроблення й упровадження моніторингу професійної готовності учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Запропоновано трактування моніторингу як системи неперервного, науково і методично обґрунтованого спостереження динаміки фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії та співвіднесення якості цієї підготовки із заздалегідь визначеними критеріями, показниками і рівнями з подальшою пролонгованою побудовою механізмів і процедур їх досягнення. Вказано, що розробка програми, методики, алгоритму моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачала врахування компонентів і критеріїв готовності педагога, умов, складників і функцій післядипломної освіти педагогів. Моніторинг професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачав мету, завдання, принципи, етапи, інструментарій діагностики, рівні, форми; здійснювався у формі анкетування, тестування, інтерв'ювання, самодіагностики. Зазначено, що запропоновані нами методики передбачали встановлення на основі даних моніторингу рівнів професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. За розробленим діагностичним інструментарієм проведено моніторинг в експериментальних закладах освіти. Респондентами дослідження стали 462 студенти (257 бакалаврів, 205 магістрів) та 162 вчителі. Узагальнено дані моніторингу в абсолютних і відносних вимірах за бакалаврським, магістерським і післядипломним рівнями. Відповідно до результатів моніторингу зроблено висновки, визначено основні відмінності між цільовими групами респондентів дослідження та вказано на необхідність упровадження в процес підготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи науково обґрунтованих і емпірично перевірених заходів науково-методичного супроводу.

Ключові слова: моніторинг, рівні професійної готовності, неперервна підготовка, професійна підготовка, інклюзивна освіта.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF MONITORING THE PROFESSIONAL READINESS TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

Dzhaman Tamila Viktorivna,
Candidate of Pedagogical Science (Ed.D.),
Head of the Office of Educational Work and Extracurricular Education
Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education
jaman-tv@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2257-0875

The article considers the problem of monitoring the professional teacher's readiness to work in an inclusive education environment. A review of scientific research was conducted and the methods of the professional teacher's readiness to work in the inclusive education environment were developed, because the system of continuous teacher's training to work in the inclusive education environment needs development and implementation of monitoring the professional teacher's readiness to work in the inclusive education environment. It is proposed to interpret monitoring as a system of continuous, scientifically and methodologically approved observation of the dynamic of professional and postgraduate primary school teacher's training to work in the conditions of inclusion and correlation the quality of this training with the predefined criteria, indicators and stages with the further prolonged development of mechanisms and procedures of reaching this criteria. It is indicated that that development of the program, methodology and algorithm of monitoring the professional



teacher's readiness to work in inclusive education conditions foresees taking into account the components and criteria of teacher's readiness, the conditions, components and functions of the postgraduate education of teacher. Monitoring of the professional teacher's readiness to work in inclusive education conditions foresees the goal, task, the principles, stages, diagnostic's toolkit, stages and forms; it was carried out in the form of the survey, test, interview and self-diagnosis. It was marked that the methods offered by us foresees the implementation of the stages of teacher's professional readiness, on the basis of monitoring's data. With the help of the developed diagnostic toolkit we made monitoring in the experimental educational institutions where 462 students (257 bachelors and 205 masters) and 162 teachers took part. We made a resume in the absolute and relative measurements according to the bachelors masters and postgraduate stages. According to the monitoring's results we made a conclusion and defined the main differences between the target groups of the respondents of the research and marked the need to provide the scientifically proved and empirically verified the measures of scientifically methodological accompaniment.

Key words: *monitoring, stages of the professional readiness, continuous training, professional training, inclusive education.*

Вступ

Упровадження інклюзивної освіти передбачає спеціальну підготовку майбутніх педагогів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Збільшення в загальноосвітніх закладах кількості дітей з особливими освітніми потребами викликало нагальну потребу в активізації розробок методології, теорії і технологій інклюзивної освіти. Реалізація неперервної професійної підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання має здійснюватися у сприятливих організаційно-педагогічних умовах та за умов належно організованого науково-медичного супроводу, ефективність яких підтверджується проведенням відповідних моніторингових процедур. Тому система неперервної професійної підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання потребує розроблення й упровадження моніторингу професійної готовності учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Опрацювавши наукові позиції щодо дефініції терміна «моніторинг», пропонуємо розглядати його як діагностичну систему організованого пролонговано-прогностичного всебічного динамічного спостереження конкретного явища чи процесу задля коректування та приведення його у відповідність до встановлених вимог і очікувань. Моніторинг професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання трактуємо як систему неперервного, науково і методично обґрунтованого спостереження динаміки фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії та співвіднесення якості цієї підготовки із заздалегідь визначеними критеріями, показниками і рівнями з подальшою пролонгованою побудовою механізмів і процедур їх досягнення.

Ми поділяємо думку щодо сутності, змісту, технології, етапів, завдань, складників, рівнів, інструментарію моніторингу (Н.М. Байдацька, І.М. Горда, О.С. Гринькевич,

А.Л. Гусак, Л.П. Коробович, С.С. Кретович, Л.О. Кухар, І.Є. Макаренко, Т.М. Олендр, О.О. Островерх), розробки критеріальної бази моніторингу (М.М. Августюк, С.А. Литвиненко, Л.С. Рибалко), систематичності й комплексності моніторингових процедур (Ю.Г. Запорожченко), особливостей і механізмів моніторингу (М.М. Августюк, І.С. Крамаренко), використання інформаційно-комунікаційних технологій під час моніторингу, розроблення моделі моніторингу (О.О. Білик, О.І. Кириленко, О.С. Туржанська), сутності та концепції системи моніторингу (В.В. Васілакін, О.М. Касьянова), умов і чинників моніторингу (Е.М. Балашов), його форм, засобів і методів (І.І. Денькович) і, звертаючись до розробки програми моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, акцентуємо на систематичності, валідності, адекватності моніторингових досліджень.

2. Методологія та методи

Розробляючи методіку проведення моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, ми враховуємо ідею щодо неперервності моніторингових досліджень і процедур у фаховій і післядипломній освіті (Бахмат, 2017; Поліщук, 2011), переваги і недоліки моніторингового інструментарію, педагогічні умови здійснення моніторингу (Мозальов, 2017), основні засади, функції, принципи, напрями і складники, алгоритм проведення (Матвеева, 2016, Олендр, 2006).

Під час розроблення інструментарію моніторингу нами взято до уваги особливості методіки проведення діагностування (Варецька, 2015; Савченко, 2016), контроль динаміки вимірюваних показників (Онаць, 2006) задля забезпечення достовірності результатів моніторингових обстежень. Відсутність валідних психолого-педагогічних методик діагностики професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання у системі неперервної освіти спонукала до розробки



авторського діагностичного інструментарію для проведення моніторингових досліджень.

Розробка програми, методики, алгоритму моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачала врахування компонентів і критеріїв готовності педагога (Бевзюк, 2019; Демченко, 2016), умов, складників і функцій післядипломної освіти педагогів (Кузьмінський, 2003).

Моніторинг професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачав мету, завдання, принципи, етапи, інструментарій діагностики, рівні, форми.

Метою моніторингу була розробка науково обґрунтованої, неперервної і багатоаспектної системи діагностування професійної підготовленості вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії з метою подальших конструктивних коригувань до досягнення очікуваного рівня готовності.

Завданнями моніторингу були такі: 1) встановлення реального рівня готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії на всіх рівнях фахової підготовки та в системі післядипломної освіти; 2) співвіднесення отриманих даних про готовність учителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії з визначеними в процесі дослідження компонентами, критеріями, показниками і рівнями; 3) узагальнення і систематизація даних моніторингових обстежень задля подальшого їх урахування у процесі розробки організаційно-педагогічних умов і заходів науково-методичного супроводу фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії.

Проведення моніторингу базувалося на принципах об'єктивності, валідності, диференціації, добровільності, чіткості, послідовності, комплексності.

Проведення моніторингу здійснювалося поетапно:

- організаційно-процесуальний етап (визначення мети, завдань моніторингу, визначення цільових аудиторій респондентів дослідження; розробка діагностичного інструментарію);

- діагностичний етап (проведення діагностування, збір, обробка і систематизація даних);

- узагальнювально-перспективний (підбиття підсумків моніторингу, формулювання висновків).

Моніторинг здійснювався у формі анкетування, тестування, інтерв'ювання, самодіагностики. Авторські діагностичні методики розроблено з урахуванням рівня самостійності, здатності до самооцінки здобувачів

педагогічної освіти і вчителів-практиків. Тому діагностичний інструментарій для бакалаврського, магістерського та післядипломного рівнів вирізнявся складністю, рівнем участі респондентів у встановленні відповідей на запитання, можливостями самооцінювання та прогнозування результатів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Усі запропоновані нами методики передбачали встановлення на основі даних моніторингу таких рівнів професійної готовності учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, як низький (елементарний), середній, достатній, високий.

За розробленим нами діагностичним інструментарієм було проведено моніторинг в експериментальних закладах освіти. Респондентами дослідження стали 462 студенти (257 бакалаврів, 205 магістрів) та 162 вчителі. Узагальнені дані моніторингу в абсолютних і відносних вимірах за бакалаврським, магістерським і післядипломним рівнями відображено в таблиці 1.

Наведені у таблиці 1 та діаграмі (рис. 1) дані дають підстави стверджувати, що найвищі показники готовності бакалаврів до роботи в умовах інклюзивного навчання зафіксовано за комунікативним компонентом готовності (15,6% – високий рівень, 21,8% – достатній і 37,7% – середній). Дещо меншим є показник готовності за особистісно-рефлексивним (високий рівень готовності виявлено у 12,8%, достатній – у 17,5%, середній – у 36,2% респондентів) та когнітивно-діяльним компонентами (8,6%, 20,2%, 34,2% здобувачів освіти з високим, достатнім і середнім рівнями готовності відповідно). Найнижчі показники готовності діагностовано за мотиваційно-ціннісним компонентом (1,2%, 16,7%, 34,4% респондентів виявили готовність на високому, достатньому, середньому рівнях відповідно). Досить значним є відсоток бакалаврів, які мають низький рівень готовності до роботи в умовах інклюзії за мотиваційно-ціннісним компонентом (47,9%), за когнітивно-діяльним (37%). Дані моніторингу професійної готовності бакалаврів до роботи в умовах інклюзивного навчання засвідчують низьку мотивацію та несформованість системи ціннісних орієнтацій у сприйнятті інклюзії, недостатність знань і досвіду для роботи в умовах інклюзії.

3. Результати та дискусії

На підставі моніторингу визначено основні відмінності між цільовими групами респондентів дослідження: на бакалаврському та магістерському рівнях основною проблемою є низька мотивація, недостатність знань, досвіду; на післяди-



Таблиця 1

Узагальнені дані про компоненти та рівні сформованості готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії (констатувальний експеримент)

Компоненти готовності	Рівень готовності/Рівень моніторингу							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Бакалаврський рівень								
Мотиваційно-ціннісний	3	1,2	43	16,7	88	34,2	123	47,9
Когнітивно-діяльнісний	22	8,6	52	20,2	88	34,2	95	37,0
Особистісно-рефлексивний	33	12,8	45	17,5	93	36,2	75	29,2
Комунікативний	40	15,6	56	21,8	97	37,7	42	16,3
Магістерський рівень								
Мотиваційно-ціннісний	6	2,9	39	19,0	59	28,8	97	47,3
Когнітивно-діяльнісний	25	12,2	50	24,4	69	33,7	61	29,8
Особистісно-рефлексивний	24	11,7	42	20,5	74	36,1	65	31,7
Комунікативний	39	19,0	67	32,7	70	34,1	29	14,1
Післядипломний рівень								
Мотиваційно-ціннісний	21	13,0	73	45,1	55	34,0	13	8,0
Когнітивно-діяльнісний	39	24,1	63	38,9	50	30,9	10	6,2
Особистісно-рефлексивний	33	20,4	57	35,2	55	34,0	17	10,5
Комунікативний	39	24,1	60	37,0	52	32,1	11	6,8

пломному – зростання мотивації та набуття досвіду практичної діяльності. Але система фахової та післядипломної підготовки вчителів початкових класів потребує організаційного втручання, дієвої науково-методичної підтримки задля суттєвого підвищення готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Результативність проведеного моніторингу полягала в такому: визначено рівні готовності здобувачів вищої педагогічної освіти і педагогів-практиків до роботи в умовах інклюзивного навчання; встановлено невідповідність компонентів і рівнів готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії на всіх рівнях фахової підготовки та в системі післядипломної освіти розробленим нами компонентам, критеріям, показникам, рівням; розроблено й успішно апробовано авторський діагностичний інструментарій, що може бути використаний у закладах вищої та післядиплом-

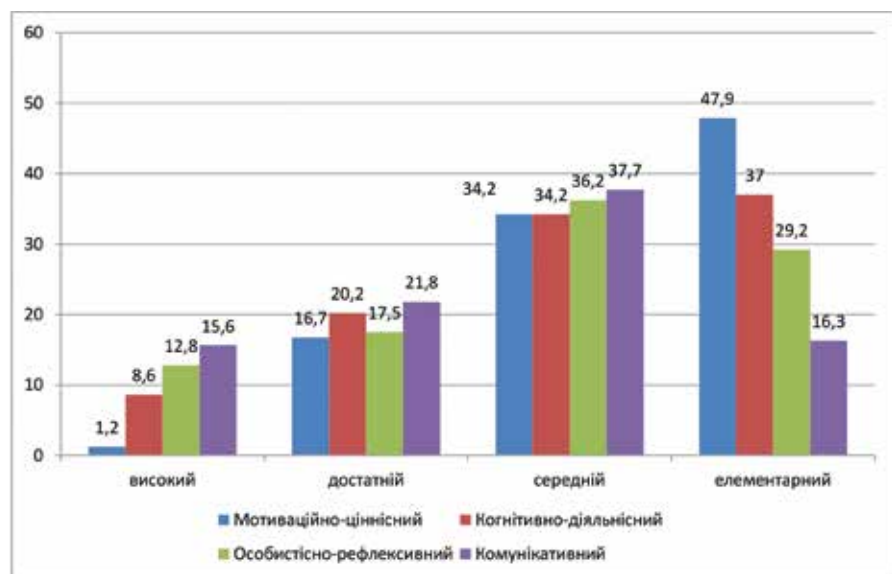


Рис. 1. Узагальнені результати моніторингу професійної готовності бакалаврів до роботи в умовах інклюзивного навчання (констатувальний етап)

ної педагогічної освіти; визначено основні проблеми і причини, внаслідок яких виявляються суттєві прогалини у фаховій та післядипломній педагогічній освіті в контексті професійної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії; закладено передумови коригувальної діяльності, спрямованої на приведення готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища у відповідність до



розроблених нами компонентів, критеріїв, показників, рівнів.

Висновки

Отже, проведений моніторинг професійної готовності учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання дає підстави для:

- об'єктивного та ретельного аналізу й коригування змісту освіти на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки педагогічних кадрів;
- удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти;
- розробки організаційно-педагогічних умов і заходів науково-методичного супроводу фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії;
- прогнозування результативності запроваджених організаційно-педагогічних умов і науково-методичного супроводу бакалаврського, магістерського та післядипломного рівнів підготовки вчителя початкової школи.

На основі даних констатувального етапу дослідження можна стверджувати, що рівень готовності вчителів початкової школи на всіх рівнях фахової підготовки та в системі підвищення кваліфікації унеможливає забезпечення високої якості професійної діяльності педагога Нової української школи в умовах інклюзивного освітнього середовища та актуалізує потребу в запровадженні в процес підготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи науково обґрунтованих і емпірично перевірених заходів науково-методичного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат Н.В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 487 с.
2. Бевзюк М.С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. 267 с.
3. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 630 с.
4. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03 / Уманський

державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 716 с.

5. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2003. 481 с.
6. Матвєєва О.О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 577 с.
7. Мозальов В.Є. Педагогічні умови моніторингу якості підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2017. 293 с.
8. Олендр Т.М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 286 с.
9. Онаць О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 250 с.
10. Поліщук Л.П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2011. 214 с.
11. Савченко О.В. Психологія рефлексивної компетентності особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2016. 657 с.

REFERENCES

1. Bakhmat, N. V. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu* [Theoretical and methodical bases of pedagogical preparation of primary school teachers in the conditions of information and educational environment of higher educational institution] (PhD thesis). *Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Bevziuk, M. S. (2019). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do vzaïemodii z batkamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia* [Preparation of future primary school teachers for interaction with parents in the conditions of inclusive education] (PhD thesis). *Umanskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Pavla Tychny. Uman*. [in Ukrainian].
3. Varetska, O.V. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku sotsialnoi kompetentnosti vchytelia pochatkovoї shkoly u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Theoretical and methodical bases of development of social competence of the teacher of elementary school in system of postgraduate pedagogical education] (PhD thesis). *Instytut vyshchoї osvity NAPN Ukrainy*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Demchenko, I. I. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh*



klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity [Theoretical and methodical bases of preparation of the future teacher of initial classes for professional activity in the conditions of inclusive education] (PhD thesis). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. Uman. [in Ukrainian].

5. Kuzminskyi, A.I. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Theoretical and methodological principles of postgraduate pedagogical education in Ukraine] (PhD thesis). Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Matvieieva, O. O. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi diahnozyky yakosti osvity maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Theoretical and methodical bases of pedagogical diagnostics of quality of education of future teachers of musical art] (PhD thesis). Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv. [in Ukrainian].

7. Mozalov, V. Ye. (2017). Pedahohichni umovy monitorynhu yakosti pidhotovky fakhivtsiv u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions for monitoring the quality of training in higher military educational institutions] (PhD thesis). Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

8. Olendr, T. M. (2011). Monitorynh yakosti pryrodnycho-naukovoї osvity v universytetakh USA [Monitoring the quality of science education in USA universities] (PhD thesis). Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil. [in Ukrainian].

9. Onats, O.M. (2006). Upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti molodoho vchytelia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Management of the development of professional competence of a young teacher of a secondary school] (PhD thesis). Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].

10. Polishchuk, L.P. (2011). Profesiina pidhotovka vchyteliv pochatkovoї shkoly Anhlii v umovakh yevrointehratsii [Professional training of primary school teachers in England in the context of European integration] (PhD thesis). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Zhytomyr. [in Ukrainian].

11. Savchenko, O.V. (2016). Psykholohiia refleksyvnoi kompetentnosti osobystosti [Psychology of reflexive competence of personality] (PhD thesis). Skhidnoevropeyskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky. Lutsk. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.

The article was received 02 February 2021.



УДК 371.133:811.111-051
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-11>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС НАСКРІЗНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Калініна Лариса Вадимівна,
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
prof.kalinina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1106-7329

Прокопчук Наталія Романівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
natalkapetr@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6609-8109

У статті розглядаються питання формування науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів англійської мови як компонента їх професійно-методичної підготовки у стінах мовних закладів вищої освіти. Автори статті наводять можливості наскрізної педагогічної практики як ефективного засобу науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів.

Стаття містить детальний опис трьох стадій наскрізної педагогічної практики, цілі та завдання кожного етапу, що пропонуються авторами нової Типової програми «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра». В статті зазначається, що спільний проект Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний учитель нового покоління» довів свою ефективність у формуванні професійно-методичної компетентності майбутніх учителів завдяки наскрізній педагогічній практиці, яка надала можливість студентам поєднати їх теоретичні знання з методики навчання англійської мови з їх практичним утіленням у реальних умовах навчання. Автори виділяють декілька типів науково-дослідницьких умінь, необхідних для наукової діяльності майбутніх учителів, та пропонують способи їх формування на кожній із виокремлених стадій наскрізної педагогічної практики. Автори зауважують, що перший досвід своєї науково-дослідницької діяльності студенти отримують під час виконання спеціально розроблених завдань спостережувального характеру, які стимулюють їх пізнавальну та саморозвивальну функції, поглиблюють та розширюють теоретичні знання з методики навчання іноземної мови.

Автори експериментального дослідження переконливо доводять факт того, що наскрізна педагогічна практика стимулює майбутніх учителів до створення власних форм, засобів та методів навчання англійської мови, що і вказує на її ефективність. Методологія дослідження базується на системному підході до організації, спостереження та оцінювання перших спроб студентів у їх науково-дослідницькій діяльності. Під час наскрізної педагогічної практики, проводячи власні наукові дослідження з обраних тем, майбутні вчителі довели валідність експериментальних результатів та можливість використання запропонованих ними технологій у реальних умовах навчання.

Дослідження, проведене авторами статті, підтвердило, що наукова та експериментальна діяльність студентів під час наскрізної педагогічної практики сприяє розвитку їх науково-дослідницьких умінь.

Ключові слова: науково-дослідницькі вміння, професійно-методична компетентність, наскрізна педагогічна практика, майбутній учитель, завдання для самоспостереження.



**PECULIARITIES OF SCIENTIFIC RESEARCH SKILLS FORMATION
AS A COMPONENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL
METHODOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT
DURING CONTINUOUS TEACHING PRACTICE**

Kalinina Larysa Vadymivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Cross-Cultural Communication and Applied
Linguistics

Ivan Franko Zhytomyr State University

prof.kalinina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1106-7329

Prokopchuk Nataliia Romanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Cross-Cultural Communication and
Applied Linguistics

Ivan Franko Zhytomyr State University

natakapetr@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6609-8109

The article in question deals with the formation of scientific research skills as a part of future foreign language teachers' professional development. The authors of the article focus on the possibilities of continuous school practice as an effective means of future teachers' scientific research work.

The article contains a detailed description of three stages of continuous practice, its aims and tasks as it was worked out by the authors of a New Core Curriculum "English Language Teaching Methodology. Bachelor's Level". It is stated in the article that the project of the British Council in Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine proved its effectiveness in future English teachers' professional development due to the continuous students' practice at school, which enabled them to combine theoretical knowledge of the English language teaching Methodology and its use in real conditions. The authors singled out several types of scientific research skills, attributable to future teachers as researchers and suggested the ways of their formation during all stages of school practice. It has been stated that students gain the first experience in scientific research by means of performing specially created professionally-oriented observation tasks which lead to upgrading their theoretical scientific knowledge on the basis of which the future teachers can identify problems in teaching English independently.

The authors' experimental research proved that continuous school practice stimulates future teachers (about 85%) for creating personal techniques and methods of teaching English and finding evidence of their effectiveness. The methodology of the research is based on a systematic approach in organizing, observing and evaluating students' first attempts in scientific research work. Being engaged in teaching practice, carrying out their own serious scientific research on the problems they are interested in, the future teachers have convincingly proved the validity of the experimental results and the possibility of implementing their techniques in teaching English in a real context.

Our research confirmed that the students' scientific and experimental work during continuous school practice contributed to the development of their scientific research skills.

Key words: *professional development, scientific research skills, continuous teaching practice, future foreign language teacher, observation professionally-oriented tasks, theoretical scientific knowledge.*

Вступ

Однією з цілей вищої освіти сьогодення є максимальне наближення навчання і виховання майбутнього фахівця до запитів часу, економічних, політичних, соціологічних та культурних процесів, що відбуваються в Україні і світі, сприяння у розкритті всіх здібностей особистості, створення умов для її творчої активності. У світлі реформи вищої та середньої шкіл України питання пошуків резервів для вдосконалення підготовки висококваліфікованих та таких, що мислять творчо, вчителів, готових до реалізації ідей Нової української школи, інклю-

зивної освіти, гібридного та онлайн-навчання, постає особливо гостро.

Сучасному вчителю будь-якого профілю не є достатньо просто мати глибокі предметні знання та володіти практичними навичками й уміннями, адже вчитель XXI століття втілює в собі інтенсивне духовне життя, творчий підхід до педагогічної діяльності, науково-дослідницький пошук інноваційних технологій, які дозволяють йому успішно реалізувати цілі навчання під час роботи з дітьми нового покоління. Таким чином, формування науково-дослідницького компонента



професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя є одним з актуальних напрямів розвитку вищої освіти в Україні. Це зумовлено ще й тим, що опанування базисних та суміжних дисциплін у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) вимагає від студентів опанування методів наукового пізнання та дослідницьких умінь, від яких значно залежить накопичення в них досвіду творчої дослідницької діяльності. Саме науково-дослідницька діяльність дозволяє майбутнім учителям найбільш точно виявити свою індивідуальність, творчі здібності, розвинути особистісні якості та продемонструвати готовність до самореалізації та самовдосконалення.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У педагогічній науці широко розглядають питання професійної підготовки студентів (О.А. Антонова, О.А. Дубасенюк, О.М. Соловова, С.О. Сисоєва, В.В. Черниш, А.М. Щукін), формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови (Н.Ф. Бориско, С.Ю. Ніколаєва, Н.В. Майер, Ю.І. Пассов, О.Б. Тарнопольський), готовності студентів до науково-дослідницької роботи (Е.А. Біштова, І.З. Бопко, Ж.Г. Іванова, О.С. Казанцева, О.Ю. Нікітіна, Н.В. Майер, Д.В. Чернілевський та ін.).

Проте питання формування науково-дослідницьких умінь учителя під час наскрізної практики, на жаль, не отримали широкого висвітлення в психолого-педагогічній та методичній літературі, хоча існує низка публікацій щодо організації та проведення педагогічної практики студентів (Л.І. Березенська, Г.М. Волощук, С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин, В.В. Черниш та ін.).

Ми вважаємо, що на сучасному етапі розвитку суспільства та реформування системи освіти в Україні необхідним є переосмислення наявного педагогічного досвіду з метою виявлення нових оптимальних шляхів формування науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів, які б дозволили їм ефективно працювати в Новій українській школі. Наш багаторічний досвід роботи вказує на те, що таким шляхом повинна стати наскрізна педагогічна практика студентів, що пропонується Новою типовою програмою «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра» (Типова програма, 2020). Отож, **метою статті** є спроба представити особливості формування науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів англійської мови під час наскрізної педагогічної практики в школі, науково обґрунтувати доцільність формування таких умінь, необхідних та достатніх для успішного проведення власних наукових досліджень. Під час напи-

сання статті використовувався системний метод, який дав змогу дотримуватися ієрархії науково-дослідницьких умінь під час різних етапів наскрізної педагогічної практики, а також методи спостереження, пілотування та експериментальної апробації розробленої методики формування науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів у ЗВО.

2. Методологія та методи

Науково-дослідницька діяльність розглядається низкою вчених як вузькоспеціальнісна особистісна активність, характерна для невеликої професійної групи працівників (Чернілевський, 2012: 99). Проте вчитель нового покоління – це вчитель-дослідник, який розуміє особистісну значущість у виявленні та розв'язанні педагогічних проблем, що виникають під час навчання і потребують власного наукового обґрунтування. Тому фрагментарне включення методів дослідницького навчання в його професійну підготовку не можуть задовольнити потреби часу. Необхідна системна цілеспрямована робота як із формування окремих науково-дослідницьких умінь майбутнього вчителя, так і з розвитку дослідницьких здібностей.

Спільний проект Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний учитель нового покоління», результатом якого стала нова Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра» (Типова програма, 2020), надала мовним ЗВО реальну можливість формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови по-новому, урахувавши європейські цінності та підходи, докорінно змінивши традиційну систему. Не можна не погодитися з авторами програми, що «українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний учитель» (Типова програма, 2020). Навчаючи дітей сьогодні, випускники мовних ЗВО бачать потребу в змінах, коли деякі добре відомі технології вже не працюють так, як раніше. Навчити майбутнього вчителя спостерігати та аналізувати побачене, самостійно помічати педагогічні проблеми, мотивувати його до самостійного пошуку вирішення виявленої проблеми і покликана наскрізна педагогічна практика студентів мовних ЗВО.

3. Результати та дискусії

Згідно з новою програмою з методики навчання англійської мови така практика наскрізного характеру відбувається впродовж вивчення всього курсу методики навчання англійської мови і передбачає **три етапи: кероване спостереження; асистент учителя; вчитель-практикант**. Розглянемо детальніше кожен із зазначених етапів у світлі формування науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів англійської мови.



I етап – кероване спостереження, яке має місце впродовж третього-четвертого семестрів із періодичністю раз на два тижні (один повний день, тобто мінімум чотири аудиторні години). Протягом цього етапу студенти спостерігають за роботою досвідчених учителів англійської мови з метою пов'язання набутого досвіду з навчальним матеріалом третього-четвертого семестрів вивчення курсу методики навчання англійської мови. Для того, щоб спостереження стало дослідницьким, воно носить керований характер із боку методиста, який перед відвідуванням школи пропонує студентам спеціально розроблені завдання з пройдених тем курсу (*Observation tasks*), що реалізують стимулювальну, пізнавальну та саморозвивальну функції і забезпечують формування *мотиваційних дослідницьких умінь* студентів. На цьому етапі необхідним є формування творчого імпульсу у свідомості майбутнього вчителя, що передбачає стимулювання до активної науково-дослідницької діяльності. На прикладі використання подібних завдань студенти навчаються грамотно здійснювати спостереження: аналізувати, порівнювати, логічно пов'язувати методичні прийоми та проблеми, обробляти результати та формулювати висновки у вигляді власних узагальнених умовиводів у формі есе, в якому майбутній учитель критично оцінює проведення спостереження.

Усі завдання керованого спостереження укладені авторами нової програми «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра» і потребують від майбутнього вчителя не тільки співвіднесення вже набутих знань із практикою, а й певного рівня сформованості пізнавально-дослідницьких умінь та вмінь критичного мислення, які формуються під час спостереження. Наведемо приклади деяких завдань цього етапу:

– *Observe activities in class and tick the ways of presenting new vocabulary that you've noticed. Provide evidence to support your opinion. If you disagree with any way of disclosing the meaning of the vocabulary item, suggest your own one and prove its effectiveness and expediency in comparison with what you've observed during the lesson.*

– *Observe several lessons and write how the teacher develops lexical competence in context. What are the most important things about this process that you'd like to anticipate teaching English? Prove your ideas.*

– *In the lesson observe the learners' work with cross-cultural reading. Find out which cultural difficulties the learners faced. What techniques did the teacher use to remove the difficulties? What would you do if you were in the teacher's shoes?*

Виконані завдання, як правило, обговорюються в школі з учителем англійської мови, який виконує функцію ментора, тобто шкільного керівника практики. Методист мовного ЗВО може проводити контроль або шляхом перевірки індивідуальних методичних портфелів, у яких студенти збирають усі виконані завдання, або пропонує їм нові методичні завдання, що вимагають демонстрації отриманих дослідницьких умінь. Наш досвід показує, що вирішення таких завдань після відвідування школи особливо ефективно як «мозковий штурм» на інтерактивних майстернях, оскільки методист отримує повну картину рівня сформованості дослідницьких умінь студентів, ступеня їх відповідальності за результати власної науково-дослідницької діяльності.

II етап наскрізної практики має місце у п'ятому-сьомому семестрах один раз на тиждень. На цьому етапі студенти виконують *роль асистента вчителя* та надають підсилену допомогу вчителям англійської мови. Впродовж цих семестрів майбутні вчителі продовжують не тільки виконувати завдання для спостереження, а й формувати *наукові організаційно-дослідницькі вміння* під час планування та мікророзкладання окремих елементів уроків англійської мови. Майбутньому вчителю доведеться самостійно ідентифікувати методичну проблему, яка, на його думку, заважає ефективному навчанню іноземної мови, та провести науковий пошук більш ефективної технології. Таким чином, виникає прагнення до дослідницької поведінки та вияву дослідницьких здібностей, які Д.В. Чернілевський вважає «найважливішими симптомами та запорукою розвитку і саморозвитку особистості» (Чернілевський, 2012: 108). Опанування основ наукового пізнання передбачає формування *науково-аналітичних умінь*, а саме:

- визначення мети предмета;
- визначення завдання дослідження;
- висунення гіпотези дослідження;
- вибір дотичних методів дослідження.

Це забезпечить набуття студентами нового когнітивного досвіду, необхідного для вирішення нестандартних завдань. Наші дослідження показують, що навіть після ідентифікації методичної проблеми та виявлення бажання і прагнення його провести належним чином майбутньому вчителю бракує подібних аналітичних дослідницьких умінь, які він може опанувати під час роботи з науково-методичними джерелами з методики навчання іноземних мов і суміжних із нею наук.

Безсумнівно, студенти третього курсу вже можуть самостійно працювати з науковою та науково-методичною літературою. Ми вважаємо, що детальне опрацювання великої кількості наукових джерел з обраної теми сприяє формуванню методичного



мислення в майбутнього вчителя англійської мови, критичного аналізу, власного бачення значущості представлених різними авторами теоретичних та практичних доробок, їх критичної оцінки в контексті теми дослідження. Порівняння й узагальнення різних точок зору науковців, підбиття підсумків своїх спостережень підводить молодого науковця до грамотного наукового обґрунтування актуальності його дослідження. Ознайомлення з Рекомендаціями Ради Європи з мовної політики та чинними державними документами, які регламентують навчально-виховний процес навчання англійської мови в Україні (новий державний стандарт та нові програми з навчання англійської мови), сприяє усвідомленню необхідності та доцільності вирішення цієї методичної проблеми.

Дані нашого дослідження дозволять констатувати: готуючись до мікровикладання за завданням учителя або за власним бажанням (як-от організація та проведення мовленнєвої або фонетичної зарядки, робота з текстом для читання чи аудіювання, навчання каліграфії чи орфографії тощо), студенти самі розробляють та проводять певні емпіричні дослідження (опитування, тестування, анкетування, інтерв'ювання тощо), результати яких вони додають, обґрунтовуючи наукову значущість майбутнього дослідження. Очевидною є, з одного боку, наявність звички роздумувати над ефективністю побачених форм та методів навчання іноземної мови, з іншого – уявлення можливої значущості власних методичних знахідок. Наші спостереження довели, що майже всі студенти висловлюють ініціативу у власній розробці нових авторських технологій навчання іноземної мови. До того ж 85% студентів-практикантів пропонують та демонструють під час мікровикладання власні методичні розробки, які залюбки обговорюються та аналізуються всією групою, що свідчить не лише про креативність майбутніх учителів англійської мови, а й про формування в них певних *експериментально-дослідницьких умінь*.

Таким чином, другий етап наскрізної практики значно збагачує студентів професійними знаннями, знаннями наукового пізнання, навчає важливим методам, формам і засобам наукового дослідження та готує до заключного етапу формування науково-дослідницьких умінь під час наскрізної педагогічної практики у закладах середньої освіти (далі – ЗСО).

III етап наскрізної педагогічної практики сьомого-восьмого семестрів – випускний для четвертого курсу. У сьомому семестрі один раз на тиждень студенти продовжують практику в ролі *асистента вчителя* і разом із ментором обирають клас для експериментального дослідження, узгоджують час та тему, на матеріалі якої буде проводитися

пробне експериментальне навчання у восьмому семестрі, визначають критерії відбору, добирають або самостійно готують навчальні матеріали. Науковий керівник студента ознайомлює майбутнього вчителя-дослідника із сутністю навчального експерименту, етапами його проведення, сучасними методами дослідження у методиці навчання іноземної мови відповідно до мети, предмета та об'єкта дослідження, специфікою наукового дослідження у різних типах шкіл, допомагає визначити критерії оцінювання навчальних досягнень учнів із теми, що досліджується.

Більшу ефективність в опануванні експериментальних дослідницьких умінь виявили колаборативні заняття з колишніми студентами, які вже отримали освітній ступінь бакалавра. Такі заняття проводяться в Навчально-науковому інституті іноземної філології Житомирського державного університету імені І. Франка, на яких студенти-магістранти не тільки діляться своїм науковим досвідом, розповідають про можливі труднощі під час наукового дослідження, а й дають поради того, як їх подолати, пропонують для обговорення свої кваліфікаційні роботи та наявні публікації. У такий спосіб студенти четвертого курсу поповнюють свій «багаж» наукових знань щодо отримання та обробки експериментальних даних способами, що вже пройшли апробацію, їх візуальним викладом у вигляді таблиць, рисунків, графіків, методами математичного підрахунку результатів. Ми вважаємо, що така кропітка робота із засвоєння азів дослідницької роботи значно полегшує створення власної методики або технології навчання англійської мови, ефективність яких майбутній учитель перевірятиме у восьмому семестрі під час виробничої педагогічної практики.

Виробнича педагогічна практика восьмого семестру триває шість повних тижнів і дозволяє студентам спробувати себе в *ролі вчителя англійської мови* як ретранслятора іншомовної культури, партнера з іншомовного спілкування, а також наукового дослідника. Науковий керівник продовжує надавати допомогу студентам щодо поділу дітей на експериментальну та контрольну групи, в організації та проведенні перед- та післяекспериментального зрізів із метою виявлення початкового та набутого рівнів формування вміння із зазначеної теми тощо, тим самим піднімаючи їх науково-дослідницькі вміння на більш високий рівень. Уважаємо за доцільне те, щоб науковий керівник також був керівником виробничої практики своїх студентів та мав можливість спостерігати за перебігом проведення майбутнім учителем експериментального дослідження і своєчасно надати необхідну допомогу (в разі необхідності).

Під час проведення навчального експерименту майбутній учитель повинен перевірити



сформульовану раніше гіпотезу дослідження та, що головне, визначити ефективність розробленої ним методики навчання іноземної мови. Вінцем науково-дослідної роботи студентів є детальний опис проведеного навчального експерименту гарною науковою мовою з конкретними ілюстраціями та навчальними матеріалами, аналізом й інтерпретацією результатів, формулюванням висновків проведеного дослідження та презентації результатів у вигляді кваліфікаційної роботи. Поділяємо точку зору Н.В. Майєр, що «вагомою рисою наукової дослідницької діяльності майбутнього вчителя є самооцінка власних результатів її ефективності, ступеня реалізації мети дослідження, повноти виконання завдань, визначення недоліків та узагальнення набутого позитивного й негативного досвіду» (Майєр, 2015: 368). Нам також імponує думка вчених про те, що мета студентської науково-дослідницької роботи також полягає у розвитку їх творчої активності шляхом опанування всього комплексу дослідницьких знань, навичок й умінь.

Висновки

Отже, наше дослідження показало, що під час проведення наскрізної педагогічної практики у ЗСО майбутні вчителі англійської мови отримують та поглиблюють відповідні наукові знання, опановують та вдосконалюють навички й уміння науково-дослідної діяльності, тим самим виконуючи соціальну роль науковця-початківця. Умови педагогічної практики, в яких відбувається професійна діяльність, є реальними, а науково-дослідницький досвід є першою сходинкою на шляху до подальших самостійних наукових пошуків у галузі методики навчання іноземної мови. Методична рефлексія як перший рівень здобутої професійно-методичної компетентності стимулює майбутнього вчителя до самостійної науково-дослідницької роботи впродовж власної професійної діяльності та може стати предметом подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биштова Э.А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития студента. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008. № 49. С. 253–257.
2. Бопко І.З. Формування готовності до науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль : [б.в.], 2013. 20 с.
3. Майєр Н.В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика: монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2015. 472 с.
4. Чернілевський Д.В., Томчук М.І., Дубасенюк О.А., Антонова О.Є., Захарченко В.І., Вознюк О.В.,

Сіранчук Н.З. Методологія наукової діяльності : навчальний посібник, вид. 3-є, перероблене / за ред. Д.В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2012. 364 с.

5. Никитина Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Новокузнецк, 2007. 198 с.
6. Організація педагогічної практики в кредитно-модульній системі навчання (освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр», «спеціаліст») / Укл.: Соловей М.І., Ніколаєва С.Ю., Спіцин Є.С. та ін. Київ : Ленвіт, (2006). 106 с.
7. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра». Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 126 с.

REFERENCES

1. Byshtova E. A. (2008) Nauchno-yssledovatel'skaia deiatel'nost kak faktor professional'nogo razvytiya studenta [Research activities as a Factor of a Student's Professional Development] / E. A. Byshtova // *Yzvestiya RHPU im. A. I. Hertsena*. – № 49. – P. 253–257. [In Russian].
2. Bopko, I. Z. (2013) Formuvannia hotovnosti do naukovo-doslidnytskoi diialnosti majbutnikh mahistriv humanitarnoho profilu v informatsijnomu seredovyschi [Formation of readiness for future masters of humanities profile in the information environment]: avtor.dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. *Ternop. nats. ped. un-t im. Volodymyra Hnatiuka.*, 200 p. [in Ukrainian]
3. Maiier N.V. (2015) Formuvannia metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh vykladachiv frantsuzkoi movy: teoriia i praktyka [Formation of methodical competence to the future teachers of the French language: theory and practice:] /N.V. Maiier - K.: *Vyd. tsentr KNLU, Kyiv*. – 472 p. [in Ukrainian]
4. Chernilevskiy D.V. (2012) Metodolohiia naukovo diialnosti [Methodology of Learning Activities]: navch. posib., vyd. 3-ye, pereroblene / D.V. Chernilevskiy, M.I. Tomchuk, O.A. Dubaseniuk, O.Ie. Antonova, V.I. Zakharchenko, O.V. Vozniuk, N.Z. Siranchuk / za red. D.V. Chernilevskoho. – *Vynnytsia: Vyd-vo AMSKP*. 364 p. [in Ukrainian]
5. Nikitina E.Yu. (2007) Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti sredstvami problemnogo obucheniya [Formation of pedagogical universities students' for research activities by means of problem-based learning]: dis...kand. ped. nauk: 13.00.08“Teoriyai metodikaprofessional'nogoobrazovaniya”/ E.Yu. Nikitina. – *Novokuzneck*, 198 p. [In Russian]
6. Orhanizatsiia pedahohichnoi praktyky v kredytno-modulnii systemi navchannia (osvitno-kvalifikatsiini rivni «bakalavr», «spetsialist») (2006) [Organization of pedagogical practice in credit-modular systems of education (qualifications "bachelor", "specialist")] / Ukl.: *Solovei M. I., Nikolaieva S. Yu., Spitsyn Ye. S. ta in.* – K: *Lenvit, Kyiv*, 106 s. [in Ukrainian]
7. Typova prohrama «Metodyka navchannia anhliiskoi movy». Osvitnii stupin bakalavra. (2020)[Core Curriculum “English Language Teaching Methodology. Bachelor’s Level”], *Ivano-Frankivsk: NAIR*, 2020. 126 p. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 04.02.2021.
The article was received 04 February 2021.



УДК 37.018.43

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-12>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗВО

Красильник Юрій Семенович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної освіти
Київський національний університет будівництва і архітектури
kyursem@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0358-0066

Актуальність дослідження визначається тим, що дистанційне навчання є одним із перспективних напрямів розвитку системи вищої освіти. Для організації дистанційного навчання закладу вищої освіти (далі – ЗВО) будують процес освітньої взаємодії на відстані зі збереженням усіх властивих їй компонентів (мети, завдань, змісту, методів, організаційних форм, засобів навчання) з використанням інформаційних ресурсів. Проте, як показують результати емпіричних досліджень, дистанційне навчання не завжди реалізується на необхідному техніко-технологічному рівні. Водночас перед вищою освітою відкриваються нові горизонти, пов'язані з інноваційними освітніми технологіями, які сприяють створенню знань, управлінню ними, їх поширенню, доступу до них і контролю за якістю засвоєння та застосування на практиці. Отже, зростання технологічності, модерні освітні тенденції є детермінувальними чинниками, які організують дистанційне навчання як ефективний механізм засвоєння студентами змісту освітніх програм. Тому метою цієї статті є визначення теоретико-методичних основ проєктування дистанційного навчання в умовах ЗВО. Методологічну основу дослідження становлять біхевіористський, когнітивістський, конструктивістський та конективістський підходи. У роботі використано комплекс методів дослідження: аналіз науково-методичних праць; систематизацію і узагальнення даних (для визначення теоретичних засад використання інструментів дистанційного навчання). У статті констатовано, що дистанційне навчання є сукупністю сучасних психолого-педагогічних і телекомунікаційних технологій, методів і засобів, що забезпечує студентам можливість навчання без відвідування ЗВО. Запропоновано сутнісну характеристику дистанційного навчання як цілеспрямованого організованого процесу активної опосередкованої засобами інформаційних технологій спільної діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти, під час якої майбутні випускники набувають компетентностей, необхідних для професійної діяльності. Визначено зміст проєктування дистанційного навчання на концептуальному, технологічному та предметному рівнях.

Ключові слова: інформаційні технології, дистанційне навчання, педагогічний процес, педагогічні технології, проєктування дистанційного навчання, суб'єкт-суб'єктний підхід.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF DISTANCE LEARNING DESIGN IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Krasilnik Yuriy Semenovych,
PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Professional Education
Kyiv National University of Construction and Architecture
kyursem@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0358-0066

The relevance of the study is determined by the fact that distance learning is one of the promising areas of higher education. To organize distance learning, higher education institutions build the process of educational interaction at a distance while preserving all the inherent components – goals, objectives, content, methods, organizational forms, teaching aids – using information resources. However, as the results of empirical research show, distance learning is not always implemented in higher education institutions at the required technical and technological level. At the same time, higher education opens up new horizons related to innovative educational technologies that contribute to the creation of knowledge, management, dissemination, access to it and control over the quality of learning and application in practice. Thus, the growth of manufacturability, modern educational trends are the determining factors that set up distance learning as an effective mechanism for students to master the content of educational programs. Therefore, the purpose of this article is to determine the theoretical and methodological foundations of the design of distance learning in a higher education institution. The methodological basis of the study are behaviorist, cognitivist, constructivist and connectivist approaches. The work uses a set of research methods:



analysis of scientific and methodological works; systematization and generalization of data – to determine the theoretical foundations of the use of distance learning tools in a higher education institution. The article states that distance learning is a set of modern psychological, pedagogical and telecommunication technologies, methods and tools, which provides students with the opportunity to study without attending a higher education institution. The essential characteristic of distance learning as a purposeful organized process of active media-mediated joint activity of teachers and graduates is proposed, during which future graduates acquire the competencies necessary for their professional activity. The content of distance learning design at the conceptual, technological and subject level is determined.

Key words: *information technologies, distance learning, pedagogical process, pedagogical technologies, design of distance learning, subject-subject approach.*

Вступ

Динаміка освітніх процесів, зростання технологічності в інформаційній сфері, модерні глобалізаційні, інтеграційні та соціокультурні тенденції розвитку системи вищої освіти визначають дистанційне навчання як один із перспективних напрямів засвоєння студентами змісту освітніх програм. Упровадження дистанційного навчання закладами вищої освіти (далі – ЗВО) сприяє, на нашу думку, створенню освітнього середовища, яке не тільки акумулює інноваційні зміни в методиках отримання студентами більшого обсягу знань, а й уможливує детальне оцінювання результатів процесу навчання, покращує самоосвітню активність здобувачів вищої освіти. Наразі роботодавців приваблюють випускники, які можуть гнучко адаптуватися до нестабільних умов, ефективно вирішувати складні завдання за допомогою мережі Інтернет (Owen, 2020). С. Браммер та Т. Кларк (Brammer, Clark, 2020) вважають, що COVID-19 трансформує діяльність ЗВО задля навчання студентів через широкий вибір освітніх програм, використання мобільних моделей освіти. Тому сьогодні актуальним є розвиток дистанційного навчання, яке детермінує позитивні для освітнього середовища процеси, як-от застосування сучасних засобів і технологій, розробка комп'ютерних моделей їх застосування, анімації та фізичного моделювання об'єктів, процесів і явищ, які вивчаються, створення системи телекомунікації, що забезпечує режими віддаленого користування обладнанням.

Проведене Державною службою якості освіти України опитування серед викладачів та студентів показало певний спектр аспектів, пов'язаних із використанням механізмів дистанційного навчання під час загальнонаціонального карантину на початковому його етапі. Так, рівень володіння навичками та вміння застосовувати методики дистанційного навчання науково-педагогічними працівниками виявився посереднім, оскільки менше половини (44,5%) опитаних (N=6024) застосовували інформаційні ресурси постійно. Майже 83% не розгля-

дають розвиток дистанційних технологій в освітньому процесі як відповідну стратегію, на відміну від вишів країн Європи, де впровадження таких освітніх технологій є окремою стратегією розвитку. Лише трохи більше половини опитаних студентів (56%) засвідчили використання синхронних засобів навчання, тоді як науково-педагогічні працівники вважають, що рівень їх використання значно вищий (близько 70%). Це підтверджує недостатню системність оперативного інформування студентів про терміни проведення заходів із застосуванням синхронних засобів навчання. Аналіз результатів опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у ЗВО також показує, що найчастіше опитані здобувачі вищої освіти стикаються з проблемою доступу до мережі Інтернет (38%), кожний четвертий зазначив, що не має потрібної техніки, у 15% студентів відсутні необхідні навички роботи з технікою, а на недостатність самоорганізації вказує кожний четвертий опитаний здобувач вищої освіти. З такими оцінками ризиків згодні і викладачі: близько 40% опитаних указують на ризик зменшення якості навчання внаслідок недостатнього рівня володіння учасниками освітнього процесу технологіями дистанційного навчання та його недостатнє технічне забезпечення. Водночас викладачі та студенти майже одногосно визначили найбільш вагомий для них можливості дистанційного навчання: гнучкість у виборі найбільш зручних умов (місця і часу) (62,1% та 59,2%), опрацювання теоретичного матеріалу на різних онлайн-платформах (37,8% і 30,3%), індивідуалізація навчання (33,7% і 28,7%), можливість продовження у часі засвоєння матеріалу (30,6%) (Інформаційно-аналітична довідка, 2020).

Характер відповідей науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти у процесі опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у ЗВО засвідчує, що технології освітньої діяльності повинні включати комп'ютерні форми навчання, контролю знань, отримання студентами індивідуальних завдань, проведення експериментів, аналізу



і обробки результатів у режимі віддаленого доступу. Але проблема вибору методичних підходів викладання в умовах дистанційного навчання потребує постійного моніторингу впровадження інноваційних освітніх технологій. Тому метою статті є визначення саме теоретико-методичних основ проектування дистанційного навчання в умовах ЗВО.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що питаннями впровадження і використання інформаційних технологій у системі вищої освіти опікується коло таких відомих дослідників, як А. Андреев, В. Биков, Є. Долинський, М. Загірняк, В. Ігнатенко, О. Кареліна, І. Козубовська, В. Кухаренко, Є. Полат, О. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Хуторський, Г. Яценко та ін., причому проблема дистанційного навчання у ЗВО досліджується за такими напрямками, як принципи дистанційного навчання (А. Андреев, Є. Полат); психолого-педагогічні засади дистанційного навчання (І. Козубовська, В. Кухаренко, Є. Полат); робота викладача у системі дистанційного навчання (Л. Значенко, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко); методи, форми та засоби створення дистанційних курсів (Є. Долинський, І. Козубовська, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Г. Яценко) тощо. Отож, на наш погляд, дистанційне навчання є цілеспрямованим організованим процесом активної опосередкованої спільної діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти, під час якої майбутні випускники набувають компетентностей, необхідних для професійної діяльності. Ця форма навчання надає свободу вибору місця, часу і темпів навчання. Таким чином, дистанційне навчання є сукупністю сучасних психолого-педагогічних, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, методів і засобів, що забезпечує можливість навчання без відвідування ЗВО.

2. Методологія та методи

Аналіз досліджень науковців (Биков, 2008; Кухаренко, Бондаренко, 2020; Блощинський, 2015) уможливив висновок про те, що особливістю дистанційного навчання є існування такого інформаційного поля, для роботи в якому студент створює персональне навчальне середовище для опрацювання необхідних навчальних ресурсів, в основу конструювання яких покладено такі методологічні підходи, як біхевіористський, когнітивістський, конструктивістський та конективістський. Ми погоджуємося з позицією М. Носкової (Носкова, 2015) про те, що принципи конективізму відображають сутність змін, які відбуваються в системі освіти загалом, у підходах до

організації й реалізації освітнього процесу, у ролі учасників цього процесу (тих, хто навчається, і тих, хто навчає) відповідно до викликів та запитів суспільства, що спонукають до співпраці, самовдосконалення й самонавчання впродовж усього життя, обрання особистої навчальної траєкторії та використання в процесі навчання новітніх інструментів навчання і співпраці. Тому, на нашу думку, саме конективізм може слугувати базою для створення освітнього середовища, яке інтегрує освітні та інформаційні технології навчання. Задля реалізації мети та методологічних підходів у процесі нашого дослідження використовувались такі методи, як аналіз науково-методичних праць із проблем дистанційного навчання у ЗВО, систематизація й узагальнення (для визначення теоретико-методичних засад використання інструментів дистанційного навчання в умовах ЗВО).

3. Результати та дискусії

У сучасній освіті головним трендом є, безперечно, індустрія електронного навчання. І. Фурманенко визначив основні механізми, які є визначальними у цій галузі (Фурманенко, 2020): гейміфікацію; віртуальні класи; штучний інтелект; інтуїтивний інтерфейс; педагогічний дизайн: процес, за допомогою якого вдосконалюється викладання шляхом аналізу освітніх потреб і розробки навчальних завдань, систематичне створення навчальних матеріалів з метою збільшення знань чи вдосконалення навиків, методичний процес розробки, створення і подання навчальних матеріалів, аналіз освітніх потреб і цілей, а також засобів для досягнення цих цілей – навчальних матеріалів і завдань, їх апробацію та оцінку; елементи з Entertainment: VR/AR. Віртуальна реальність (Virtual reality, VR) – це створений комп'ютером світ, доступ до якого можна отримати за допомогою імерсивних пристроїв (шоломів, рукавичок, навушників). Віртуальна реальність імітує як вплив, так і реакції на вплив. Доповнена реальність (Augmented reality, AR) – технології, які доповнюють реальний світ інформацією від пристроїв або додатків доповненої реальності; мікронавчання, яке є привабливим для сучасних студентів із точки зору сприйняття інформації у режимі мікроформатів. Стійку тенденцію до подальшого суттєвого зростання ролі цифрових технологій у забезпеченні можливості безперервного навчання впродовж життя визначено у Декларації Ціндао Міжнародної конференції з інформаційно-комунікаційних технологій і освіти на період після 2015 року. У ній зазначається, що відкриті освітні ресурси надають зацікав-

леним сторонам можливості покращувати якість навчального контенту, розширювати доступ до них та уможливлувати їх інноваційне застосування (Декларація Циндао, 2015). Цим базовим методологічним положенням повністю відповідають принципи побудови та внутрішньосистемна логіка «педагогічного колеса» А. Каррінгтона як моделі сучасної електронної педагогіки (The Pedagogy Wheel, 2009). Базові сектори моделі А. Каррінгтона «Знання/Розуміння–Застосування–Аналіз–Оцінювання–Створення» пов'язані з відповідними рівнями таксономії Блума, а також моделлю SAMR (Dan Pink, 2009) як сучасним способом оцінювання ступеня досягнення педагогічної мети, спрямованої на ефективне формування системи освітніх компетентностей. Ураховуючи ці чинники, будь-яка форма онлайн-занять, на нашу думку, може стати активною (залежно від характеру застосування методів, прийомів і засобів, а також рівня розвитку інформаційної компетентності викладача, його методичної майстерності). Процес онлайн-навчання повинен будуватися за принципом рефлексії, що полягає у суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітньої діяльності, а також налагодженні стійкого зворотного зв'язку в такій системі. Важливість реалізації саме особистісно орієнтованого дистанційного навчання мусить ґрунтуватися на пріоритеті індивідуальності та самоцінності студента, змісті навчання, який має визначатися рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних та виробничих технологій. Дистанційні технології освітнього процесу на всіх його щаблях повинні відповідати закономірностям професійного та особистісного становлення та розвитку студента, формування соціально-професійної компетентності і розвитку якостей здобувача вищої освіти в процесі навчально-професійної, квазіпрофесійної та виробничої діяльності. Дієвість дистанційного навчання мусить визначатися рівнем організації освітньо-просторового середовища з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій та виконання студентами практико зорієнтованих проєктів та завдань, що відображають різні аспекти майбутньої професійної діяльності: проєктування педагогічного процесу і контрольно-оцінної діяльності, організацію позааудиторної навчально-дослідницької діяльності, методичне забезпечення педагогічного процесу тощо. Отже, особистісно зорієнтоване дистанційне навчання в умовах вищої школи має бути максимально націлене на індивідуальне самовизначення, саморозвиток та досвід здобувача вищої

освіти, його потреби в самоорганізації власної освітньої траєкторії. Відповідним Положенням (Положення про дистанційне навчання, 2013) дистанційне навчання визначається як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, дистанційне навчання має будуватися на основі різних підходів до побудови цілісного педагогічного процесу. Існує класифікація дистанційного навчання за відповідним типом (рис. 1) (Латипова, Тюрганов, 2015).



Рис. 1. Класифікація дистанційного навчання за відповідним типом

Дистанційне навчання, яке імітує традиційне, не відрізняється від останнього. Викладач використовує такі ж види занять, як і в процесі традиційного навчання (лекції, практичні та лабораторні), але за допомогою телекомунікаційного середовища (онлайн-заняття). Під час самостійного дистанційного навчання інформація подається у вигляді електронних книг, відеолекцій, файлів із навчальними матеріалами, а студент може самостійно обирати послідовність опанування змісту навчальних дисциплін. Розподілена автоматизована форма дистанційного навчання – чітко регламентований процес вивчення змісту навчальної дисципліни за допомогою створеної комп'ютерної програми. Автори монографії «Дистанційне навчання: психологічні засади» (Дистанційне навчання, 2012) радять дистанційне навчання будувати за принципами інтерактивної роботи, яка включає спільну роботу, активну навчально-пізнавальну діяльність, критичну рефлексію та суб'єкт-суб'єктний підхід. Тому застосування таких технологій, як презентації, ділові ігри, ситуаційні завдання, інтернет-конференції і чат-заняття, є необхідними елементами навчального процесу в ЗВО. Так, особливий інтерес у студентів становлять інтернет-екскурсії,



участь у чат-дискусіях, консультації, формування електронного портфоліо з особистими досягненнями.

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (Концепція розвитку дистанційної освіти, 2000) підтверджується, що технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Вказується, що інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передавання і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку, а педагогічні технології дистанційного навчання є технологіями опосередкованого активного спілкування науково-педагогічних працівників зі здобувачами вищої освіти з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, поданим в електронному вигляді.

Нами також ураховується те, що педагогічний процес є способом функціонування освітньої системи (Федорова, Фірсова, 2014). Узагальнюючи багату кількість визначень педагогічного процесу, ми трактуємо педагогічний процес у вищій школі як спеціально організовану, змістовно-технологічно забезпечену полілогічну взаємодію учасників-суб'єктів, яка спрямована на досягнення професійно-освітніх цілей, що призводить до позитивних перетворень щодо розвитку і саморозвитку особистостей – учасників педагогічного процесу. Оскільки педагогічний процес є системою, яка складається із взаємопов'язаних структурних компонентів, то саме взаємодія компонентів цієї системи (цільового, змістового, технологічного, комунікативного, рефлексивного і корекційного) забезпечує його цілісність та спроможність успішно функціонувати. Ми погоджуємося з твердженням В. Бондаря, що провідною умовою проектування педагогічного процесу як інтегральної цілісності є вимога едукативної цілісності через синхронізм (збіг і зв'язок у часі таких трьох явищ, як навчання, виховання і розвиток) і синхронізацію (одночасність) перебігу складників едукативності (від англ. educate – виховувати, давати освіту, розвивати) (Бондар, 2011). Тому на концептуальному рівні проектування дистанційного навчання, на нашу думку, особливу увагу необхідно звернути на мотиваційний бік діяльності студента з урахуванням технологічності цього процесу та відсутності безпосередньої взаємодії студента з викладачем. З огляду на це, здобувачам вищої освіти необхідно розкривати нові можливо-

сті в побудові діяльності, наголошуючи на тому, що при цьому вони можуть виявити значно більшу самостійність, ніж в умовах традиційного навчання, а також відповідальність за результати власної діяльності (Дистанційне навчання, 2012). Це твердження узгоджується з «підходом Д. Гоулмена» (Goleman, 1995): 80% життєвого успіху людині забезпечують «некогнітивні чинники», до яких входить й емоційний інтелект: самомотивація, готовність до переборення невдач, здатність контролювати себе у складних емоційно насичених ситуаціях, регулювати актуальні вольові стани тощо. Оскільки йдеться про проектування системи дистанційного навчання, де основним змістом управління є комп'ютерна система, на цьому рівні можуть визначитися основні вимоги до організації діалогової взаємодії, основні принципи візуалізації, які передбачається реалізувати в освітній системі.

На технологічному рівні дистанційного навчання проектується зміст навчання, виконавча і контрольна частини способу дій студентів, уточнюється обсяг самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента, використання зображувальних і виражальних засобів телекомунікаційних систем.

На рівні предметної реалізації дистанційного навчання проект доцільно описувати у вигляді навчального тексту, конкретних завдань, що надаються студентові, і системи допоміжних навчальних впливів, зокрема й мотиваційних.

Висновки

У системі дистанційного навчання можна виділити два складники: підсистему, створену викладачем, і підсистему, створену студентом. У підсистемі, створеній викладачем, студент виступає у трьох ролях: як суб'єкт учіння, як засіб навчальної діяльності (без студента навчальна діяльність не є можливою) і як об'єкт навчальної діяльності (діяльність викладача спрямована на здійснення певних особистісних змін у студенті). Викладач у підсистемі навчального середовища, створеного студентом, виступає у двох ролях: як суб'єкт взаємодії та як засіб учіння. Отже, для успішного навчання в дистанційному форматі необхідно враховувати такі основні вимоги: постійно підтримувати інтерес студентів до навчання та керованість цього процесу, створити систему навчання, в якій персоналізовані освітні технології дистанційного навчання можуть забезпечити здобувачам вищої освіти продуктивну навчально-пізнавальну діяльність, спираючись на реалізацію суб'єктного, цільового та діяльнісного підходів під час проектування системи дистанційного навчання.



ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про дистанційне навчання : затв. Наказом МОН України від 25.04.2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 18.01.2021).
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Блощинський І.Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Випуск 3. С. 15–34.
4. Бондар В. Теорія і практика едукативної педагогічних кадрів: традиційна та інноваційна парадигма. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 2. С. 4–10.
5. Декларация Циндао : Международная конференция по ИКТ и образованию на период после 2015 года (Циндао (КНР), 23–25.05 2016 г.). URL: <https://docplayer.ru/76835834-Deklaraciya-cindao-mezhdunarodnaya-konferenciya-po-ikt-i-obrazovaniyu-na-period-posle-2015-goda.html> (дата звернення: 21.01.2021).
6. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М.Л. Смольсон та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
7. Інформаційно-аналітична довідка про результати опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у закладах вищої освіти України. URL: https://www.sqe.gov.ua/images/materials/opytuvannya/zvo/Opytuvannya_dystantsiine%20navchannya_ZVO.pdf (дата звернення: 21.01.2021).
8. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/2> (дата звернення: 18.01.2021).
9. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстремне дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
10. Латыпова В.А., Тюрганов А.Г. Эффективная форма дистанционного обучения. *Технические науки: проблемы и перспективы* : материалы III Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, июль 2015 г. Санкт-Петербург, 2015. С. 16–19.
11. Носкова М.В. Підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі післядипломної освіти до використання інтернет-технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 332 с.
12. Федорова Н.Ф., Фірсова Л.О. Освіта як педагогічний процес у соціокультурній цивілізації. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 5. С. 11–15.
13. Фурманенко І. Знання онлайн : тренди в індустрії e-learning. URL: <https://mind.ua/openmind/20218476-znannya-onlajn-trendi-v-industriyi-e-learning> (дата звернення: 25.01.2021).
14. Brammer S., Clark T. COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*. 2020. Vol. 31. P. 453–456.
15. Goleman D. Emotional Intelligence. New York : Bantam books, 1995. 352 p.
16. Owen P. Hall. Editorial: COVID-19 and the Future of Management Education. URL: <https://gbr.pepperdine.edu/2020/05/editorial-covid-19-and-the-future-management-education/> (дата звернення: 25.01.2021).

edu/2020/05/editorial-covid-19-and-the-future-management-education/ (дата звернення: 25.01.2021).

17. The Padagogy Wheel – It’s Not About The Apps, It’s About The Pedagogy. URL: <http://www.teachthought.com/criticalthinking/blooms-taxonomy/the-pedagogy-wheel/> Dan Pink: the puzzle of motivation. TEDTal. 2009. URL: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=rrkrvAUbU9Y (дата звернення: 25.01.2021).

REFERENCES

1. Polozhennia pro dystantsiine navchannia (2013): zatv. nakazom MON Ukrainy vid 25.04.2013 r. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (data zvernennia: 18.01.2021) [in Ukrainian].
2. Bykov V. Yu (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika. 684 s. [in Ukrainian].
3. Bloshchynskiy I. H. (2015). Sutnist ta zmist poniattia «dystantsiine navchannia» v zarubizhnii ta vitchyzniani naukovii literaturi [The essence and content of the concept of "distance learning" in foreign and domestic scientific literature]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Vypusk 3. S 15–34 [in Ukrainian].
4. Bondar V. (2014). Teoriia i praktyka edukatsii pedahohichnykh kadriv: tradytsiina ta innovatsiina paradyhma [Theory and practice of teacher education: traditional and innovative paradigm]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. Vyp. 2. S. 4–10 [in Ukrainian].
5. Deklaratsiya TSindao (2015): Mejdunarodnaya konferentsiya po IKT i obrazovaniyu na period posle 2015 goda (TSindao (KNR), 23-25.05 2016 g.). URL: <https://docplayer.ru/76835834-Deklaraciya-cindao-mezhdunarodnaya-konferenciya-po-ikt-i-obrazovaniyu-na-period-posle-2015-goda.html> (data zvernennya: 21.01.2021) [in Russian].
6. Dystantsiine navchannia: psykholohichni zasady (2012) [Distance learning: psychological principles: monohrafiia] / M. L. Smulson ta in. Kirovohrad: Imeks-LTD. 240 s. [in Ukrainian].
7. Informatsiino-analitchna dovidka pro rezultaty opytuvannia shchodo stanu vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy (2020). URL: https://www.sqe.gov.ua/images/materials/opytuvannya/zvo/Opytuvannya_dystantsiine%20navchannya_ZVO.pdf (data zvernennia: 21.01.2021).
8. Kontsepsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini (2000). URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/2> (data zvernennia: 18.01.2021).
9. Kukharenko V. M., Bondarenko V. V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]: monohrafiia. Kharkiv: Vyd-vo KP «Miska drukarnia». 409 s. [in Ukrainian].
10. Latiypova V. A., Tyrganov A. G. (2015). Effektivnaya forma distantsionnogo obucheniya [An effective form of distance learning]. *Tehnicheskie nauki: problemy i perspektivy* : materialy III Mejdunar. nach. konf., g. Sankt-Peterburg, iyul 2015 g. Sankt-Peterburg. S. 16–19 [in Russian].
11. Noskova M. V. Pidhotovka kerivnykazahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu u systemi pisladyplomnoi osvity do vykorystannia internet-tekhnolohii u profesiinii diialnosti (2015) [Preparation of the head of a secondary school in



the system of postgraduate education for the use of Internet technologies in professional activities] : dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 332 s. [in Ukrainian].

12. Fedorova N. F., Firsova L. O. (2014). Osvita yak pedahohichni protses u sotsiokulturnii tsyvilizatsii [Education as a pedagogical process in socio-cultural civilization]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. № 5. S. 11–15 [in Ukrainian].

13. Furmanenko I. (2020). Znannia onlain: trendy v industrii e-learning [Online knowledge: trends in the e-learning industry]. URL: <https://mind.ua/openmind/20218476-znannya-onlajn-trendi-v-industriyi-e-learning> (data zvernennia: 25.01.2021) [in Ukrainian].

14. Brammer S., Clark T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. British Journal of Management. Vol. 31. R. 453–456.

15. Goleman D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam books. 352 p.

16. Owen P. Hall (2020). Editorial: COVID-19 and the Future of Management Education. URL: <https://gbr.pepperdine.edu/2020/05/editorial-covid-19-and-the-future-management-education/> (data zvernennia: 25.01.2021).

17. The Padagogy Wheel – Its Not About The Apps, Its About The Pedagogy (2009). URL: <http://www.teachthought.com/criticalthinking/blooms-taxonomy/the-padagogy-wheel/> Dan Pink: the puzzle of motivation. TEDTal. URL: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=rrkrvAUbU9Y (data zvernennia: 25.01.2021).

Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.

The article was received 02 February 2021.



УДК 378.015

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-13>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Маркусь Ірина Сергіївна,
старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти,
креслення та комп'ютерної графіки
інженерно-педагогічного факультету

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

i.s.markus@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0071-9798

У статті розглянуто процес формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами мультимедійних технологій.

Констатовано, що професійна компетентність учителя технологій включає індивідуальну інтегративну характеристику фахівця, яка відображає готовність та спроможність здійснювати на належному рівні певну діяльність, виконувати професійні обов'язки, кваліфіковано вирішувати проблеми, застосовуючи набуті під час навчання й закріплені завдяки досвіду та самоосвіті знання, вміння і навички, ефективно мобілізувати власні здібності та досвід залежно від конкретної ситуації, демонструючи гнучкість і креативність мислення.

Під час дослідження розроблено структуру професійної компетентності майбутніх учителів технологій, яка включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний та технологічний компоненти, а також методичну, інноваційну, інформаційно-комунікаційну та полікультурну компетентності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій: спрямованість в організації та реалізації аудиторної роботи на позитивно-ціннісне ставлення майбутніх учителів технологій до розвитку професіоналізму; проектування навчального процесу, яке передбачає розроблення змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, педагогічних, дидактичних і методичних завдань, що розв'язуються на практичних заняттях, навчальних проектів проблемного характеру (технологія проблемного навчання); застосування інноваційних технологій навчання (мультимедійних технологій), що моделюють зміст діяльності вчителя, допомагають наблизити навчальний процес до реальної професійної діяльності, рольові та імітаційні ігри тощо (технологія інтерактивного навчання, мультимедійні технології); активізація самостійної роботи студента, спрямованої на розв'язування професійних завдань в умовах інтерактивного спілкування (технологія проектного навчання, мультимедійні технології).

Доведено, що впровадження мультимедійних технологій у процес формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій сприятиме формуванню вмінь і навичок інформаційної і комунікативної взаємодії, збільшенню обсягу навчального матеріалу для творчого засвоєння й подальшого використання.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, компетентнісний підхід, освітнє середовище, педагогічні умови, професійна компетентність, професійна підготовка, вчитель технологій, освітні технології.*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES BY MEANS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Markus Iryna Serhiivna,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Technological
Education, Drawing and Computer Graphics
of the Faculty of Engineering and Pedagogy
National Pedagogical Dragomanov University

i.s.markus@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0071-9798

This article considers the process of formation of professional competence of future teachers of technology by means of multimedia technologies.

It is stated that the professional competence of a technology teacher includes an individual integrative characteristic of the specialist, which reflects the willingness and ability to carry out certain activities at the appropriate



level, perform professional duties, solve problems, applying acquired during training and consolidated through experience and self-education knowledge, skills and skills, effectively mobilize their own abilities and experience depending on the specific situation, demonstrating flexibility and creativity of thinking.

The study developed the structure of professional competence of future technology teachers, which includes value-motivational, cognitive and technological components, as well as methodological, innovative, information-communication and multicultural competence.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers of technology are determined: focus in the organization and implementation of classroom work on the positive values of future teachers of technology to the development of professionalism; design of the educational process, which involves the development of the content of lectures, tasks for independent work of students, pedagogical, didactic and methodological tasks to be solved in practical classes, educational projects of a problematic nature (technology of problem-based learning); application of innovative learning technologies (multimedia technologies) that model the content of the teacher's activity: help to bring the learning process closer to real professional activity, role and simulation games, etc. (interactive learning technology, multimedia technologies); intensification of independent work of the student, aimed at solving professional problems in the conditions of interactive communication (technology of project-based learning, multimedia technologies).

It is proved that the introduction of multimedia technologies in the process of forming the professional competence of future technology teachers will contribute to the formation of skills and abilities of information and communicative interaction, increase the amount of educational material for creative learning and further use.

Key words: *information and communication technologies, competency approach, educational environment, pedagogical conditions, professional competence, vocational training, technology teacher, educational technology.*

Вступ

На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах глобальних суспільних зрушень, які мають систематичний, швидкий, здебільшого незворотний характер, чи не головне місце посідає освіта. Освіта сьогодні є тим соціальним інститутом, через який проходить кожна людина. Саме тому сучасний учитель відіграє провідну роль у процесі формування особистості, громадянина держави. Так, у зв'язку із входженням України в європейський та світовий соціокультурний, освітній простір виникла нагальна потреба у зміні системи підготовки вчителів, зокрема й у необхідності формування професійної компетентності майбутніх учителів, серед яких і вчителів технологій.

Кожен сучасний учитель упродовж професійної діяльності прагне самовдосконалюватися, розвиватися, професійно зростати, щоб бути конкурентноздатним на сучасному ринку праці, особливо в гіперінформатизованому суспільстві. Проте не кожен досвід стає джерелом розвитку професійних навичок. Наполеглива праця, опанування інноваційних освітніх технологій, обмін досвідом, міжнародне стажування, вивчення іноземної мови, проходження тренінгів та педагогічних курсів можуть стати таким джерелом. Бути гарним учителем сьогодні – це бути професіоналом своєї справи, фахівцем, другом і радником, щоб мотивувати учнів до навчання, саморозвитку та творчої діяльності.

Формування професійної компетентності вчителя має значний вплив на його бажання та прагнення вдосконалюватися.

Учитель може одночасно вирішувати кілька завдань (залежно від того, у якій сфері він працює та які поточні потреби виникають). У навчально-виховному процесі вчитель працює з усіма учасниками цього процесу (батьками, представниками неурядових організацій тощо), а саморозвиток учителя і, відповідно, розвиток його професійної компетентності відбуваються на цій основі.

Модернізація навчального процесу та освітнє середовище спонукає вчителів шукати відповіді на свої запитання та заохочує їх використовувати творчі підходи, що призводить до професійного зростання вчителя та формування його особистих інтересів, пов'язаних із самоосвітою та навчанням.

Творчий і професійний розвиток учителя сприятливо впливає на створення атмосфери навчального закладу. Це також важливо для формування професійної компетентності вчителів у межах інноваційного середовища на основі творчої співпраці, що уможливорює спільне вирішення важливих проблем.

Водночас не слід забувати про складність професійно-педагогічної діяльності вчителя, пов'язану з постійним інтелектуальним та емоційним напруженням, подоланням психологічних труднощів. Розвиток сучасної освітньої практики зумовлює появу нових змістовних і процесуальних характеристик педагогічної діяльності. Однак заданий темп уведення новацій в освітній процес далеко не завжди відповідає можливостям педагога в реальних умовах роботи, оскільки для виконання постав-



лених завдань педагог повинен володіти досить високим рівнем професійної компетентності.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Багато вчених розглядають феномен професійної компетентності у своїх роботах. Але здебільшого дослідники обмежуються вивченням набору професійних якостей, їх формування та оцінки. Залишається не зовсім зрозумілим те, що означає людина як професіонал у педагогічному і психологічному відношенні, як суб'єкт професійної діяльності, чим відрізняється майстер своєї справи від інших людей? Які провідні тенденції та механізми розвитку професійної компетентності сучасного педагога?

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що проблема підготовки майбутніх фахівців – одна з найважливіших у галузі теорії та методики професійної освіти. У дослідженнях О. Абдулліної обґрунтовано проблему підготовки майбутніх учителів та наголошено на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на озброєння їх глибокими і всебічними знаннями та вміннями зі своєї спеціальності, знаннями змісту й методів науки, а також практичними вміннями (Абдулліна, 1990, с. 24). У сучасних наукових розвідках проблемі формування особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку, приділяється провідне місце у дослідженнях учених.

Таким чином, актуальність цього дослідження зумовлена недостатньою розробленістю психолого-педагогічної теорії розвитку професійної компетентності педагога як цілеспрямованого і керованого процесу. Мета дослідження – виявити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами мультимедійних технологій.

Актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій постає за низки суперечностей, а саме:

– між потребами інформатизованого суспільства в компетентних учителях технологій, які володіють сучасними техніками навчання, та реальним станом сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій у педагогічних закладах вищої освіти;

– між усвідомленням важливості формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами мультимедійних технологій та необхідністю впровадження інноваційних технологій у процес формування трудової та техно-

логічної компетенції майбутнього вчителя технологій;

– між запитом суспільства до компетентних учителів технологій та відсутністю мотивації у майбутніх фахівців до здобуття професії вчителя технологій.

Процес розвитку професійної компетентності педагога в освітньому середовищі став предметом уваги як педагогічної, так і психологічної наук. Багато вчених розглядають феномен професійної компетентності, проте здебільшого дослідники обмежуються вивченням набору професійно важливих якостей, їх формування та оцінки.

Поняття «компетентність» у цілому не визначає ступінь майстерності фахівця. Цей термін може бути використаний для ознайомлення з мінімальним, прийнятним, оптимальним або вищим рівнем кваліфікації. Однак не завжди під цим розуміється «компетентність» (Зеєр, 2005).

У нашому дослідженні ми розглядаємо поняття компетентність як індивідуальну інтегративну характеристику фахівця, яка відображає готовність та спроможність здійснювати на належному рівні певну діяльність, виконувати професійні обов'язки, кваліфіковано вирішувати проблеми, застосовуючи набуті під час навчання й закріплені завдяки досвіду та самоосвіті знання, вміння і навички, ефективно мобілізувати власні здібності та досвід залежно від конкретної ситуації, демонструючи гнучкість і креативність мислення (Петренко, 2013: 294).

2. Методологія та методи

Для реалізації мети дослідження було використано комплекс взаємодоповнювальних методів: теоретичних (вивчення, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація й узагальнення отриманих даних, педагогічне моделювання), що дали змогу з'ясувати сутність формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій, визначити педагогічні умови цього процесу; емпіричних (інтерв'ювання, спостереження за освітнім процесом), що уможливили визначення доцільності застосування мультимедійних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів технологій.

3. Результати та дискусії

На рисунку 1 представлено структуру професійної компетентності учителів технологій, де *ціннісно-мотиваційний* компонент є пусковим механізмом до здобуття професії, опанування знань і вмінь застосовувати інноваційні технології у професійній діяльності; *когнітивний* компонент дозволяє задовольнити й розвинути потреби, інтереси, мотиви й ціннісні орієнтації



майбутніх учителів технологій на основі наявної системи знань із використання інноваційних технологій у професійній діяльності; *технологічний* компонент дозволяє перетворювати знання в реальну професійну діяльність фахівця у процесі вирішення професійних завдань із використанням інноваційних технологій.

Аналіз психологічної, педагогічної, методичної, технічної літератури та дисертаційних досліджень дозволив нам визначити навчально-інформаційне середовище як програмно-телекомунікаційну систему, яка спрямована на ведення навчального процесу єдиними технологічними засобами і яка забезпечує його інформаційну підтримку; інформаційно-комунікаційне предметне середовище, яке забезпечує комп'ютерну підтримку процесу навчання; соціально-психологічну реальність, у якій створені психолого-педагогічні умови, що забезпечують пізнавальну діяльність і доступ до інформаційних освітніх ресурсів на основі сучасних інформаційних технологій.

Для дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій варто вказати на особливості їх професійної діяльності. Предмет «Технології» має на меті забезпечити підготовку учнів до свідомого самостійного і вільного вибору професії та трудової діяльності у різних сферах виробництва та домашньому господарюванні; дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, процеси управління, основні групи професій та вимоги професії до людини; залучити учнів до основних видів проектно-конструкторських і технологічних робіт; сформувані навички розв'язання творчих практичних завдань.

Зважаючи на особливості професійної діяльності вчителів технологій, можемо

стверджувати, що їх підготовка, зокрема й формування професійної компетентності, потребує визначення педагогічних умов, які сприятимуть ефективності такого процесу.

У науково-педагогічній літературі під педагогічними умовами розуміють сукупність заходів педагогічного процесу (об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища), спрямованих на вирішення поставлених завдань.

Педагогічні умови ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами мультимедійних технологій створюють необхідну й достатню сукупність заходів педагогічного процесу, дотримання яких забезпечує досягнення студентом вищого рівня сформованості у нього розглянутої компетентності.

Аналіз досліджуваної проблеми за зазначеними вище напрямками дозволив нам виділити такий комплекс педагогічних умов:

- спрямованість в організації та реалізації аудиторної роботи на позитивно-ціннісне ставлення майбутніх учителів технологій до розвитку професіоналізму;
- проектування навчального процесу, яке передбачає розроблення змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, педагогічних, дидактичних і методичних завдань, що розв'язуються на практичних заняттях, навчальних проектів проблемного характеру (технологія проблемного навчання);
- застосування інноваційних технологій навчання (мультимедійних технологій), що моделюють зміст діяльності вчителя, допомагають наблизити навчальний процес до реальної професійної діяльності, ролі та імітаційні ігри тощо (технологія інтерактивного навчання, мультимедійні технології);
- активізація самостійної роботи студента, спрямованої на розв'язування про-



Рис. 1. Структура професійної компетентності вчителів технологій



фесійних завдань в умовах інтерактивного спілкування (технологія проектного навчання, мультимедійні технології).

Усі автори доходять єдиної думки про те, що використання мультимедіа в освіті сприяє інтенсифікації й підвищенню ефективності процесу навчання, створює умови для самоосвіти і саморозвитку і в поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел навчальної інформації.

Уключивши мультимедійні технології до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій, ми керувалися тим, що використання мультимедіа в освіті сприяє інтенсифікації й підвищенню ефективності процесу навчання, створює умови для самоосвіти і саморозвитку і в поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел навчальної інформації.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розуміємо мультимедійні технології як сукупність технологій (засобів, прийомів та методів), які дозволяють представляти зорову, текстову, графічну, відео та звукову інформацію за допомогою технічних і програмних засобів мультимедіа. Узагальнюючи результати досліджень, класифікуємо мультимедійні технології за цільовим призначенням так: демонстраційні, інформаційно-довідкові, тренувальні, ігрові, контрольні (Бистрова, 2015).

Мультимедійна навчальна платформа має такі сильні сторони:

Персоніфікована освіта. Навчання та викладання за допомогою технологій приносить користь студентам, які здатні легко обробляти інформацію, а також студентам, яким потрібно більше часу для навчання. Крім того, студенти можуть досягати навчальної мети шляхом самонавчання у випадках, коли викладачі не можуть надати індивідуальні консультації.

Гнучкість часу і простору. Мультимедійна навчальна платформа дозволяє студентам призупинити та переглянути навчальний матеріал за зручністю та у межах гнучких часових меж.

Комфортний для різних типів особистості. Середовище мультимедійної навчальної платформи неупереджене. Наприклад, студент-інтроверт має можливість комфортно функціонувати в навчальному середовищі, яке забезпечує конфіденційність та незалежну роботу, без тиску з боку інших учасників навчального процесу або викладачів. Крім того, функції мультимедійної навчальної платформи включають курси або повторення запитань, щоб студенти мали більше можливостей для самонавчання.

Добре розроблена навчальна мультимедійна платформа – це колективне зусилля

викладачів, студентів і програмістів, що може використовуватися більшістю викладачів для економії часу та зусиль.

Мультимедійні навчальні технології поєднують конкретні ідеї та мету викладання через тексти презентаційних зображень, цифри та аудіопрезентації. Ця репрезентативна модель і є теоретичним методом на додаток до практичних методів навчання. Мультимедійна платформа забезпечує різноманітні навчальні матеріали для розвитку. Ефективна мотивація, привабливі живі дизайни та звукові й спалахові ефекти, включені в мультимедійну платформу, можуть повернути інтерес та заохотити навчання студентів.

Мультимедійний супровід навчального процесу закладу вищої освіти – одне з найпоширеніших прикладів використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Відмінною його рисою є інформативність і видовищність. Ілюстративні приклади, відеоролики і аудіофайли дозволяють студентам легко засвоїти матеріал. Правильно підібрані елементи допомагають викладачеві зробити заняття цікавим і змістовним (Абдуллаев, 2016, с. 62).

Найбільш ефективним способом використання мультимедійних технологій на заняттях є застосування програми Microsoft PowerPoint. За її допомогою будь-який викладач має можливість грамотно організувати процес навчання. Програма дає необмежені можливості для творчості у використанні наукової інформації з дисципліни в будь-якій формі уявлення, в компонуванні матеріалу відповідно до цілей, завдань конкретного заняття в конкретній групі. При цьому необхідно не зовсім багато часу для трансформації презентації під час будь-якого виду заняття. Завдяки використанню можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у студентів формується пізнавальний інтерес, виникає яскравий емоційний образ, особистісне ставлення до досліджуваного матеріалу, знімається конфлікт між традиційними і новими джерелами інформації.

Використання засобів мультимедіа та презентацій дозволяє додати ефект наочності навіть у лекційні заняття, а студентам допомагає швидше і в повному обсязі засвоїти матеріал.

Використання презентацій дає широкі можливості для творчого викладання дисципліни «Мультимедійні технології у галузі технологічної освіти», забезпечує політехнічний принцип навчання, диференційований і особистісно орієнтований підходи в навчанні, а також змінюється структура заняття, що дозволяє формувати творчу особистість, створюється позитивна мотивація для самоосвіти. Завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям можна розробити будь-які навчальні посібники та рекомендації, які



більш наочно будуть презентувати досліджуваний матеріал. Так, під час упровадження нових державних стандартів під час проведення практичних і лабораторних робіт із дисципліни «Мультимедійні технології у галузі технологічної освіти» ми застосовували нові інструкції та методичні рекомендації до них, вхідне мультимедійне тестування.

Вирішити проблему викладання дисципліни на практичних і лабораторних заняттях допомагають мультимедіа і навчальні відеофільми. Мультимедійні презентації використовуються для пояснення теоретичних знань, для актуалізації опорних знань. Підготовлені презентації до лекцій з усіх тем робочої програми дисципліни.

Під час викладання нового матеріалу презентація стає помічником, тому що матеріал частково показаний на слайдах, тому залишається тільки доповнити його, внести свої коментарі і роз'яснення до найбільш складних питань і зображень (діаграм, схем).

Використання мультимедійної презентації в навчальному процесі дозволяє підвищити якість навчання, зберегти час, що витрачається на методичну діяльність. Найбільш важливу інформацію на слайді можна виділити, надавши їй ефекту анімації.

Анімація – дуже важливий елемент в презентації, оскільки рух окремих частин слайда привертає увагу студентів, тому вони заострюють свою увагу на анімованій частині інформації. Таким чином, усі тези повідомлення викладача будуть почуті і побачені студентом. У навчальних презентаціях ми намагаємося звести текстову інформацію до мінімуму, замінивши її схемами, діаграмами, малюнками, фотографіями, фрагментами відеофільмів про технології процесів виробництва. Текст намагаємося уявити у вигляді основних моментів повідомлення, постійно перемикаємо увагу студентів для підтримки гостроти сприйняття нових знань. Усе це підвищує інтерес до навчання і сприяє більш якісному засвоєнню нового матеріалу, а це і є метою нашої роботи.

Однак постійне використання мультимедіа може стати буденністю, що не дозволить надалі досягати бажаного ефекту.

Керівник проекту BrainPop Дін Хеймер сказав: «Важливо зрозуміти і усвідомити значення того, що у дітей з'явилися в руках гаджети. У дітей з'явилася можливість учитися, де б вони не перебували». І цитата ця застосовна не тільки до дітей. Багато викладачів негативно ставляться до використання на лекції смартфонів студентами. Проте це явище можна направити в інше русло і використовувати в навчальному процесі. На базі операційних систем Android і Apple існує величезна безліч додатків, за допомогою яких можна вирішити безліч завдань. Але більшість студентів (а тим більше і викла-

дачів) не знають про це. Грамотне використання мобільних додатків під час лекції дозволяє вирішувати поставлені завдання і направляти увагу студентів на досліджуваній об'єкт.

Створення відеороликів для демонстрації практичної діяльності поза навчальним закладом – ще один метод використання мультимедійних технологій, який активізує пізнавальну активність студентів у вільний від навчання час. Демонструючи відеоролики на семінарах і конференціях, вони зможуть поділитися досвідом із колегами, а також підвищити навички володіння технічними засобами обробки інформації.

На додаток до сказаного вище ми наведемо ще кілька способів, але без докладного опису, як-от використання ноутбуків для запису конспектів лекцій, установка автоматизованих систем голосування, вивчення робототехніки для моделювання різних процесів; 3D-прогулянки цікавими місцями.

Висновки

Формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя технологій сприяють педагогічні умови, що забезпечують індивідуальний розвиток і саморозвиток студентів як основу їх професійного становлення та створюють максимальні можливості для самореалізації їх задатків і опанування педагогічної майстерності.

Водночас упровадження мультимедійних технологій у процес формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій сприятиме формуванню вмінь і навичок інформаційної і комунікативної взаємодії, збільшенню обсягу навчального матеріалу для творчого засвоєння й подальшого використання, налагодженню невимушеного спілкування й оптимізації позитивного психологічного клімату в студентській групі. Упровадження в освітній процес мультимедійних технологій надає низку переваг: створення презентацій (ефективно під час вивчення нових тем для залучення уваги студентів, що дозволяє відобразити динаміку процесів за різними шкалами); оцінка знань (тестові завдання, зокрема й ілюстровані, а також виконання практичних робіт для комп'ютера дозволяють моніторити ефективність навчання на принципово новому рівні); студентські проекти (самостійна робота з PowerPoint або відеоредакторами – потужний старт для студента, а також вона дозволяє навчитися структурувати інформацію, підбирати логічні складники, різні види відтворення матеріалу та заохочувати підвищувати навички безпосереднього управління програмами). Варто зазначити, що застосування мультимедійних технологій також вимагає логіки, творчості та вміння контролювати процеси за допомогою доступних засобів.



Проте варто вказати на низку таких проблем, пов'язаних з інформатизацією освітнього процесу, як обмеження часу використання персональних комп'ютерів та інших гаджетів на лекціях (ця проблема пов'язана із санітарно-гігієнічними нормами; ці норми досить об'єднані, тому час, відведений інформаційно-комунікаційним технологіям на лекціях, має бути регламентованим); недостатня матеріально-технічна база освітніх установ; неготовність викладачів до застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі (рішенням цієї проблеми може стати підготовка викладачів і підвищення їх кваліфікації з використанням мультимедійних технологій, демонстрація переваг, які здатні внести в освітній процес, ілюстрація можливості спільного використання комп'ютерів з іншими технічними засобами).

Подальші наші дослідження будуть присвячені розробці моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллаев А.Н. Некоторые методические особенности применения информационных технологий в процессе обучения. *Молодой ученый*. 2016. № 11. 1689 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. *Просвещение*. Москва. 1990.
3. Авраменко О.Б. Особенности технико-технологической подготовки будущих учителей технологической освіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 110. С. 5–11.
4. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство : електрон. наук. вид.* 2015. № 1 (4). URL: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf> (дата звернення: 14.12.2020)
5. Бойчук В.М. Організація підготовки майбутніх учителів технологій в умовах інформаційного навчального середовища. *Współczesne tendencje w nauce i edukacji: zbiór artykułów naukowych. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»*. 2016. Str. 22–27.
6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
7. Кокарєва А.М., Хомєнко-Сєменова Л.О. Аналіз професійної вмотивованості та педагогічної майстерності викладачів ЗВТО. *Danish Scientific Journal*. 2019. № 28. Р. 17–22.
8. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2009. № 11. С. 35–37.
9. Петренко С. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. 2 (28). С. 288–295.
10. Kokarjeva, A., Khomenko-Semenova L., Glushanytsia N., Ievtushenko I., Odarchenko R. 2019. Information and Communication Technologies in the

Professional Training of Engineers. *International Workshop on Conflict Management in Global Information Networks (CMiGIN 2019)*. Lviv. 29 November. 2019. CEUR-WS.org, online.

REFERENCES

1. Abdullaev A. N. (2016). *Nekotorye metodicheskie osobennosti primeneniya informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya. Molodoj uchenyj [Some methodical features of application of information technologies in the course of training]*. №11. 1689 s.
2. Abdullina, O. A. (1990). *Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education]*. M.: Prosveshchenie
3. Avramenko O. B. (2013). *Osoblyvosti tekhniko-tekhnolohichnoi pidhotovky maibutnix vchyteliv tekhnolohichnoi osvity [Features of technical and technological training of future teachers of technological education]*. Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya: Pedahohichni ta istorychni nauky. Vyp. 110. С. 5–11.
4. Bystrova Yu. V. (2015). *Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy [Innovative teaching methods in higher education in Ukraine]*. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo : elektron. nauk. vyd.* № 1 (4). URL: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf> (data zvernennia: 14.12.2020)
5. Boichuk V. M. (2016). *Orhanizatsiia pidhotovky maibutnix uchyteliv tekhnolohii v umovakh informatsiinoho navchalnoho seredovyshcha [Organization of training of future teachers of technologies in the conditions of information educational environment]*. *Współczesne tendencje w nauce i edukacji : zbiór artykułów naukowych*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour».
6. Zeer, E. F. (2005). *Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya [Competence approach to modernization of vocational education]*. *Vysshee obrazovanie v Rossii*.
7. Kokarjeva A.M., (2019). *Khomenko-Semenova L.O. Analiz profesiinoi vmotyvovanosti ta pedahohichnoi maisternosti vykladachiv ZVTO [Analysis of professional motivation and pedagogical skills of FTA teachers]*. *Danish Scientific Journal*.
8. Mytnyk O. (2009). *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia: realii i perspektyvy [Development of professional competence of a modern teacher: realities and prospects]*. *Pochatkova shkola*.
9. Petrenko, S. (2013). *Analiz poniat «kompetentsiia» ta «kompetentnist»*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Analysis of the concepts of “competency” and “competence”]*. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*.
10. Kokarjeva, A., Khomenko-Semenova, L., Glushanytsia, N., Ievtushenko, I., Odarchenko, R. 2019. *Information and Communication Technologies in the Professional Training of Engineers. International Workshop on Conflict Management in Global Information Networks (CMiGIN 2019)*. Lviv. 29 November. 2019. CEUR-WS.org, online.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2021.
The article was received 05 February 2021.



УДК 37.018.46: 351.862
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-14>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ІЗ ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

Михайлов Віктор Миколайович,
кандидат наук із державного управління, доцент,
заступник начальника з наукової роботи
*Інститут державного управління та наукових досліджень
із цивільного захисту*
mvn2006@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5629-1500

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми пошуку методологічних підходів до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки, що визначає їх професійні перспективи із забезпечення безпечної життєдіяльності людей.

Мета дослідження – теоретичний аналіз проблеми застосування методологічних підходів до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети й розв'язання визначених завдань у процесі наукового пошуку нами використовується набір методів, адекватних природі досліджуваного явища: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації теоретичних положень.

Результати та висновки. Здійснено узагальнення наявних у сучасному педагогічному дискурсі міркувань для врахування під час вибору методологічних підходів до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільного захисту. Підтверджується теза про те, що професійні якості фахівця з питань цивільної безпеки формуються, зокрема, в процесі підвищення кваліфікації, а вдосконалюються під час професійної діяльності. Визначено, що особливості підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки в закладах та установах освіти зумовлюють об'єктивну потребу вибору декількох методичних підходів. У сучасній педагогічній науці є різні підходи до класифікації методів, проте методологічну основу процесу підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки, на думку автора, становлять андрагогічний, акмеологічний, системний, особистісно-діяльнісний, контекстний підходи, які дають змогу обґрунтувати їх професійні перспективи із забезпечення безпечної життєдіяльності людей. Запропоновані методологічні підходи до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки є вирішальними для наукового обґрунтування ефективної професійної підготовки. Методологічні підходи відображають певне поняття про об'єкт, певну процедуру побудови дослідницького циклу, дослідницьку стратегію розвитку професійних компетентностей фахівців із питань цивільної безпеки. Досліджувані методологічні підходи орієнтовані на особистість фахівця, діяльність якого пов'язана з розв'язанням завдань щодо захисту населення і територій від небезпек природного та техногенного характеру; на розвиток його професійних якостей, які підвищують мотивацію в професійній діяльності, формують прагнення до самовдосконалення.

Узагальнення наявних у педагогічному дискурсі міркувань дало змогу дійти висновку, що забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя вироблення поглядів на оптимальні шляхи формування та розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки під час підвищення кваліфікації в закладах та установах освіти здійснюється через поєднання методологічних підходів як методологічної основи їх реалізації в освітньому процесі.

Ключові слова: методологічний підхід, заклади та установи освіти, підвищення кваліфікації фахівців, цивільна безпека.

METHODOLOGY APPROACHES APPLICABLE TO THE CIVIL SECURITY SPECIALISTS' ADVANCED TRAINING

Mykhailov Viktor Mykolaiovych,
PhD in Public Administration, Associate Professor,
Deputy Head for Research
Institute of Public Administration and Research in Civil Protection
mvn2006@uke.net
orcid.org/0000-0002-5629-1500

The article is devoted to the theoretical analysis of problem concerning research of methodological approaches applicable to civil security professionals advanced training, which determines their professional prospects in ensuring the safety of population.



Research purpose – theoretical analysis of the problem concerning application of methodological approaches to civil security specialists' advanced training.

Research methods: to achieve the above goal and solve certain problems in the process of scientific research, we apply a set of methods fitting the nature of the examined phenomenon, namely: analysis, synthesis, generalization, classification of theoretical provisions.

Results and conclusions. The paper generalizes the considerations available in modern pedagogical discourse in order to take them into account while choosing methodological approaches for advanced training of civil defense specialists in line with requirements of the methodology as a theory of scientific cognition. The theory that the professional qualities of a civil security specialist are formed, in particular, in the process of advanced training, and improved during professional activities is confirmed. It is established that the peculiarities of civil security specialists advanced training in educational institutions determine the objective need to choose several methodological approaches. Modern pedagogical science offers different approaches to the classification of methods, however, the methodological basis of civil security professionals' advanced training, according to the author, is constituted by andragogical, acmeological, systemic, student-centered, and contextual approaches. The methodological approaches proposed for civil security professionals' advanced training are crucial for the scientific substantiation of effective training. Methodological approaches reflect a certain concept of the object, a certain procedure for building a research cycle, a research strategy for the development of professional competencies of civil security professionals. The analyzed methodological approaches are focused on the personality of the specialist, whose activity is aimed at protection of the population and territories against dangers of natural and man-made origin; on the development of his/her professional competencies, which increase motivation in professional activities, form the desire for self-improvement.

The generalization of the considerations available in the pedagogical discourse allowed us to conclude that the theoretical and methodological basis for developing the optimal ways of forming and further improving civil security professionals' competencies in the course of an advanced training in educational institutions shall be implemented by a combination of methodological approaches as a methodologic basis for their implementation within the educational process.

Key words: *methodological approach, educational institutions, specialists' advanced training, civil security.*

Вступ

Аналіз наслідків надзвичайних ситуацій в Україні за останні роки вказує на потребу в запровадженні європейських підходів до їх запобігання й реагування у разі настання. Зважаючи на зазначене, забезпечення неперервного та цілеспрямованого професійного розвитку фахівців із питань цивільної безпеки зумовлює необхідність концептуальних змін.

Вивчення будь-якого явища реальної, що нас оточує, передбачає наявність когнітивного інструменту, яким є методологія, що визначає основні напрями процесу пізнання. Складність та багатогранність дослідження підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки зумовлює застосування комплексу методологічних підходів, що забезпечують отримання об'єктивної та достовірної інформації, яка дозволяє створити всебічну картину досліджуваного явища. Питання методологічного обґрунтування наукових досліджень завжди посідали важливе місце на різних етапах розвитку науки, що може здійснюватися лише тоді, коли вона доповнюється новими фактами, збирання та інтерпретація яких забезпечується науково обґрунтованими методами дослідження.

У сучасній науці є багато методологічних підходів, що визначають різні напрями досліджень та відображають специфіку конкретної діяльності, тому новизною нашого наукового дослідження є вибір

таких підходів, що становлять його основу, уможливають обґрунтування професійних перспектив фахівців із питань цивільної безпеки щодо забезпечення безпечної життєдіяльності людей.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Погоджуємось із С. Гвоздій у тому, що проблему методологічних підходів до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки можна успішно вирішити за умови їх відповідності цілям і завданням дослідження; для отримання об'єктивної та всебічної картини досліджуваного явища використовувати не один, а кілька підходів; сукупність методологічних дослідницьких підходів має доповнювати один одного (Гвоздій, 2016). Зазначене дозволяє всебічно вивчити конкретний об'єкт у всіх його взаємозв'язках.

Професійний розвиток фахівців різних галузей знань став предметом дослідження багатьох учених (С. Бабушко, І. Зязюн, В. Лефтеров, В. Олійник, Л. Сергеева, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Н. Тарасевич, В. Ягупов та інші), у роботах яких розкрито сутність цього поняття, а також наголошено на шляхах та умовах підвищення професійної компетентності фахівців. Вивчення актуальних досліджень свідчить про те, що багато вчених присвятили свої роботи дослідженню методологічних основ організації навчання фахівців (Ю. Бабанський, З. Возна, М. Каган, К. Каліна, Т. Кристопчук, Л. Ракітнянська, В. Садовський,



Ю. Сурмін, Л. Штефан, Е. Юдін та інші). Наявна джерельна база представлена й багатьма методологічними науковими підходами, досліджуваними науковцями, які стосуються різних аспектів розвитку професійних компетентностей фахівців з безпекового напрямку діяльності (О. Бикова, С. Гвозд'їй, М. Коваль, М. Козяр, Г. Корж, М. Кусій, Ю. Ненько, Р. Сірко).

Аналіз літератури дозволяє зауважити, що проблема підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки у закладах та установах освіти є як актуальною для вирішення, так і складною. За висновками вчених успіх педагогічного дослідження багато в чому залежить від усебічності вивчення педагогічних процесів і явищ (Сисоєва, Кристопчук, 2013). Незважаючи на існування наукових напрацювань із досліджуваної проблематики, майже відсутні системні та комплексні педагогічні дослідження, в яких були б обґрунтовані методологічні підходи до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки.

Виходячи з актуальності теми наукового дослідження та її недостатнього розроблення, нами визначено **мету статті**, яка передбачає теоретичний аналіз проблеми застосування методологічних підходів до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки.

Завданням дослідження є розкриття сутності провідних методологічних підходів до вивчення педагогічних явищ та процесів як методологічної основи підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки.

2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети й розв'язання визначених завдань у процесі наукового пошуку нами використовуються набір методів, адекватних природі досліджуваного явища: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації теоретичних положень.

3. Результати та дискусії

Виходячи із заявленої теми дослідження, з'ясуємо суть поняття «методологія», яке у Філософському енциклопедичному словнику визначається як сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення визначеної мети; галузь теоретичних знань та уявлень про сутність і форми, закони, порядок; умови застосування підходів, способів, методів, прийомів і процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності (Філософський енциклопедичний словник, 2002). Реалізація методологічних засад наукового аналізу явищ і процесів за допомогою застосування методологічних

підходів у загальноприйнятому розумінні означає сукупність прийомів, способів, які використовуються для впливу на когось, вивчення чогось та ведення справ (Ипполитова, 2009). Науковці розглядають методологічний підхід як принципову методологічну орієнтацію дослідження, точку зору, з якої простежується об'єкт вивчення поняття або принцип, що керує загальною стратегією тлумачення дослідження (Юдин, 1997).

Уточнимо, що термін «підхід» у Словнику української мови визначається як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь; замасковані прийоми, виверти, до яких удаються з якоюсь метою» (Словник української мови, 1970–1980). На думку Л. Петренка, поняття «підхід» використовується у наукових працях як сукупність ідей, принципів, методів, покладених в основу розв'язання проблеми (Петренко, 2013).

Наше дослідження ґрунтується на перевірених методичних підходах, що становлять його основу. Як правило, один підхід не вичерпує методологічних особливостей конкретного дослідження. З переліку багатьох методологічних підходів, що існують у сучасній науці, ми визначаємо андрагогічний, акмеологічний, системний, особистісно-діяльнісний, контекстний підходи, які відображають вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на професійний розвиток фахівців із питань цивільної безпеки. Проте це не означає, що зміст і методи формування професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки мають проектуватися з урахуванням лише цих положень. З'ясуємо сутність і цілі методологічних підходів, обраних для дослідження підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки.

У своїх теоретичних та практичних дослідженнях із питань організаційно-педагогічних умов післядипломної освіти О. Аніщенко, Г. Гундарева, Н. Дятленко, Т. Калужная, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Протасова, В. Улищенко, В. Шабанов та інші науковці приділили увагу андрагогіці як напрямку педагогіки, що опікується організаційно-педагогічними проблемами освіти дорослих. Як стверджують науковці, андрагогіка – це теорія навчання і виховання молоді, яка дозріває, доростає, а також різних категорій дорослих людей (Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи, 2020). Учені наголошують на особливостях андрагогіки в загальній системі освіти, до яких належать: відчуття дорослими потреби у навчанні; усвідомлення цілей навчання



та прийняття їх як своїх власних, оскільки традиційна й андрагогічна концепції в освіті передбачають принципово відмінну взаємодію за характером, логікою та результативністю навчання (Яшник, 2014). Андрагогічний підхід, як зазначає Ж. Борщ, здатен поступово змінити психологію слухача від «споживача» готових знань до творчого, свідомого здобуття ним освіти. Викладач виступає не в ролі інформатора, а перетворюється на справжнього організатора, консультанта дорослої людини, адже рівень кваліфікації та конкурентоспроможності сучасного спеціаліста залежить від рівня сформованості вмінь і навичок самостійної діяльності (Борщ, 2012).

Однією з вимог андрагогічного підходу є розвиток рефлексивного мислення слухачів. Одним з основних положень, що відрізняє андрагогічну модель освіти від традиційної, є використання досвіду дорослих у процесі навчання. У нашій державі впродовж останніх десяти років помітно зросла увага до проблем, пов'язаних з освітою різних категорій дорослого населення. Орієнтація на вік, досвід та компетентність фахівців, увага до активних методів навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в навчальному процесі, навчання разом і один від одного – усі ці підходи здатні спричинити активні зрушення у свідомості щодо їх навчання, стимулювати до усвідомленої підготовки та підвищення зацікавленості своїм особистісним розвитком (Дятленко, 2010).

У цьому контексті на особливу увагу заслуговують фахівці з питань цивільної безпеки, до яких андрагогічний підхід, задекларований у психолого-педагогічній літературі, з повним правом може бути застосованим. Підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки на основі андрагогічного підходу дозволить розвивати у цих фахівців активність, творчі здібності, забезпечити державу зрілим висококваліфікованим персоналом, який відповідально володіє теорією і практикою здійснення професійної діяльності, спрямованої на захист населення і територій від небезпек природного та техногенного характеру.

Підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільного захисту згідно з акмеологічними позиціями, які висвітлюються науковцями (О. Антонова, В. Вакуленко, С. Гвозд'ї, О. Дубасенюк, О. Огієнко, Л. Служинська, І. Ніколаєску), є процесом вдосконалення їх компетентності, орієнтованої на високі професійні досягнення. «Акме» перекладається з грецької як «вершина», «розквіт», «зрілість», тому акмеологія роз-

глядає можливості досягнення людиною її власних вершин творчого й особистісного розвитку (Фрицюк, 2017). Акмеологія всебічно висвітлює процес розвитку людини протягом усього життя, виявляє об'єктивні та суб'єктивні умови, які, діючи у взаємозв'язку, дозволяють людині оптимально реалізуватися як багатогранній соціально активній особистості та висококласному професіоналу.

Грунтуючись на аналізі наукової літератури, ми погоджуємося з тим, що акмеологічний підхід орієнтує фахівців на постійне вдосконалення власного професіоналізму, основи якого розвиваються в процесі підвищення кваліфікації, дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму (Огієнко, 2013). Таким чином, використання акмеологічного підходу в підвищенні кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки спрямовує їх на акмеологічну (вершину, найвищу точку) якість професійного розвитку, що передбачає актуалізацію потенціалу для вирішення завдань із забезпечення безпечної життєдіяльності людей.

Важливим в освіті дорослих є застосування одного з фундаментальних у контексті соціально-педагогічного дослідження – системного методологічного підходу. Роботи А. Аверьянова, К. Каліної, В. Корбутяка, О. Марущака, Л. Петренко, С. Сисоевої, Ю. Сурміна, Е. Юдіна присвячені обґрунтуванню необхідності системного підходу в педагогічних дослідженнях. Системний підхід забезпечує отримання об'єктивної і достовірної інформації для створення цілісної картини явища, що вивчається (багатогранність сторін, частин, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування і розвитку соціально-педагогічного процесу), наводить дослідника на системне бачення дійсності. Звернення до системного підходу дозволяє прогнозувати і проектувати подальший розвиток педагогічної науки і порівнювати його наслідки з вихідним філософським задумом (Каліна, Штефан, 2019). Такий методологічний підхід дослідження, як зазначає С. Сисоева, передбачає розгляд об'єкта вивчення як системи: виявлення певної множини її елементів, установлення класифікації і впорядкування зв'язків між цими елементами, виділення з множини зв'язків тих, що забезпечують поєднання різних елементів у систему (Сисоева, Кристопчук, 2013).

Суть цього підходу безпосередньо пов'язана з визначенням терміна «система». Ю. Сурмін дає таке визначення поняттю система: «відокремлена, взаємно пов'язана множина, що відображає об'єктивне



існування конкретних окремих взаємозалежних сукупностей тіл, не містить специфічних обмежень, що властиві окремим системам». Це визначення характеризує систему саморухомою сукупністю, взаємозв'язком, взаємодією (Сурмин, 2003). У роботі Л. Петренко враховуються характерні ознаки системи, яка є сукупністю взаємопов'язаних елементів; утворює особливу єдність із середовищем; передбачає існування ієрархічної підпорядкованості елементів системи, наявності мети функціонування системи (Петренко, 2013).

Комплексне вивчення проблеми підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки потребує застосування системного підходу, згідно з яким існують внутрішні структури зв'язків між певними компонентами та їх підсистемами. Процес підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки за системного підходу розглядається як сукупність окремих елементів, який формує певну складну, багаторівневу, системну структуру, до складу якої входять різні структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, емоційно-вольовий та інші), за якої визначається відповідність підготовки фахівців актуальним вимогам професійної діяльності. У цій складній, суперечливій, багаторівневій системі перебуває фахівець, який повинен не тільки взаємодіяти з цією системою, поглинаючи зовнішні впливи, а і фактично ставати провідним компонентом системи, який має власну активність та здатність до рефлексії. Метою системного підходу під час дослідження проблем підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки є визначення стратегії наукового дослідження щодо забезпечення безперервного професійного розвитку фахівців як системної характеристики.

Іншим підходом у дослідженні підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки обрано особистісно-діяльнісний. Аналіз робіт учених показує, що вирішальною умовою формування та розвитку особистості є діяльність (Д. Александров, Н. Верченко, А. Зязюн, І. Княжева, Є. Коваль, О. Литвинов, Н. Мась, С. Масич, Н. Саєнко). Необхідність реалізації діяльнісного підходу в процесі підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки зумовлена тим, що діяльність, як зазначають дослідники, є основою, засобом і вирішальною умовою професійного розвитку особистості (Коваль, 2018). Основними напрямками й вимогами до професійної діяльності фахівців із питань цивільної безпеки є наявність певних осо-

бистісних якостей, соціально-психологічних рис і професійних здібностей, серед яких, за В. Ягуповим (Ягупов, 2015), індивідуально-психологічні властивості особистості (особливості сприйняття і переробки інформації, особливості уваги і мислення, емоційні і вольові особливості та інші), професійно-важливі якості (стійкість до перевантажень, професійна спрямованість, фізична підготовленість до несприятливих факторів діяльності та інші).

Використання особистісно-діяльнісного підходу дозволяє створити цілеспрямовану організацію діяльності фахівця, що передбачає розуміння сутності та потреби в підвищенні кваліфікації, спрямованої на розвиток особистих професійних компетентностей із цивільної безпеки. Отже, відповідно до положень особистісно-діяльнісного підходу в процесі підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки кожен фахівець долучається до різних видів діяльності, підвищуючи компетенції, необхідні в процесі здійснення ефективної професійної діяльності.

У сучасний період усе більшого значення набувають практико-орієнтовані системи навчання, серед яких є контекстне навчання. Проблему контекстного навчання, що базується на теорії діяльності, розв'язували А. Вербицький, Л. Вигодський, В. Вихрущ, В. Желанова, В. Іщук, О. Капінус, Ю. Красильник, Ю. Лопушанська, В. Майковська, Л. Петриченко та інші дослідники. Серед переваг контекстного підходу С. Капінус виокремлює суттєвий потенціал забезпечення сформованості як знань, умінь і навичок, так і професійно значущих якостей, що становлять професійну компетентність фахівця відповідно до актуальних потреб професії (Капінус, 2019).

Контекстне навчання науковці називають формою активного навчання, орієнтованого на професійну підготовку слухачів і реалізованого за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності. Контекстне навчання в освіті дорослих здійснюється як система переходів від навчальної діяльності академічного типу (лекція, семінар) через форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра, спецкурс) до навчально-професійної (виробнича практика, тренінг, курсове проектування), а потім – до реальної професійної діяльності. Система переходу від професійної діяльності до навчання і від навчання до професійної діяльності може бути реалізована через «професійний контекст», під яким учений розуміє сукупність предмет-



них завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної праці (Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи, 2020).

Побудова навчального процесу підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки на основі технології контекстного навчання дозволяє здійснювати науково обґрунтований пошук форм і методів такого навчання; максимально наблизити зміст і процес навчання до професійної діяльності, забезпечуючи ефективно здійснення професійного розвитку фахівців.

Розділяючи висновки В. Масич, зазначимо, що разом досліджувані методологічні підходи створюють «методологічний синергізм», збагачуючи та взаємодоповнюючи один одне, утворюючи нову філософію навчання (Масич, 2016), що активно впливає на характер функціонування системи підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки. Водночас методологічні підходи містять низку форм і методів підвищення кваліфікації, що уможливають розвиток творчого потенціалу цих фахівців.

Висновки

Проведене дослідження дає підстави зробити висновок, що в організації підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки доцільним є застосування андрагогічного, акмеологічного, системного, особистісно-діяльнісного, контекстного методологічних підходів, які дають змогу обґрунтувати їх професійні перспективи із забезпечення безпечної життєдіяльності людей.

Вищезазначені підходи як методологічна основа нашого дослідження в поєднанні уможливають теоретичний розгляд специфіки професійної діяльності, функцій і завдань фахівців із питань цивільної безпеки, шляхів та способів формування їх професійної спрямованості до професійного розвитку. Окреслені методологічні підходи, перебуваючи в тісній взаємодії, утворюючи цілісну і динамічну систему дослідницьких дій, забезпечують отримання об'єктивної та достовірної інформації для створення непорушної картини явища, що вивчається.

Дослідження не охоплює всіх аспектів порушеної проблеми, проте відкриває перспективи для подальшого розроблення та вивчення проблеми підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки. Автор убачає їх у вивченні педагогічних принципів організації підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки в післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гвозд'їй С.П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності : монографія. Одеса : ОНУ, 2016. 419 с.
2. Сисоєва С.О. Кристопчук Т.С. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / Голова редколегії В.І. Шинкарук. НАН України, Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
4. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход». *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки.* № 13 (146). 2009. С. 9–15.
5. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва, 1997. 444 с.
6. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. С. 250.
7. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. 456 с.
8. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / За заг. ред. акад. Н.Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків : ФОП Бровін О.В., 2020. 546 с.
9. Яшник С.В. Андрагогічний підхід у підготовці керівників до управлінської діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2014. Вип. 199 (1). С. 426–436.
10. Борщ Ж. Андрагогічний підхід до підготовки майбутнього вчителя. Полтава : Педагогічні науки. 2012. Вип. 55. С. 58–63.
11. Дятленко Н.М. Андрагогічний підхід у післядипломній освіті вихователів дошкільних закладів. Київ. Освітологічний дискурс. 2010. № 1. С. 90–102.
12. Фрицюк В.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.
13. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна.* : зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ : Богданова А.М., 2013. С. 160–168.
14. Каліна К.Є., Штефан Л.А. Методологічні підходи до дослідження проблем педагогічної теорії і практики. *Теорія та методика навчання та виховання.* 2019. Вип. 46. С. 59–69. DOI: 10.34142/23128046.2019.46.05 (дата звернення: 20.01.2021).
15. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ : учебное пособие. Київ : МАУП, 2003. 368 с.
16. Коваль Л.Є. Методологічні підходи до організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання. *Імідж сучасного педагога.* Полтава : ПОППО. 2018. № 1 (178). С. 39–42.



17. Ягупов В.В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22–28.

18. Капінус О.С. Використання технології контекстного навчання у формуванні професійної суб'єктності майбутнього офіцера. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 71. С. 124–129.

19. Масич В.В. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя формування продуктивно-творчої компетентності майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : 2016. Вип. 51. С. 216–223.

REFERENCES

1. Hvozdi, S. P. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv i sotsionomichnykh spetsialnostei do bezpeky zhyttia i profesiinoi diialnosti : monohrafiia. [Theoretical and methodical bases of future specialists of socionomic specialities training to the safety of life and professional activity : monograph]. Odessa: ONU. [in Ukrainian].

2. Sysoieva S. O. Krystopchuk T. Ye. (2013). Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen: Pidruchnyk [Methodology of scientific and pedagogical research: Textbook]. Rivne: Volynski oberehy. [in Ukrainian].

3. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002). [Philosophicalencyclopedia dictionary]. Kyiv: Abrys. [in Ukrainian].

4. Ippolitova N. V. (2009). Vzaimosvyaz' ponyatij «metodologiya» i «metodologicheskij podhod» [The correlation of notions «methodology» and «methodological approach»]. [in Russian].

5. Yudin E. G. (1997). Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost' [Methodology of Science. Consistency. Activities]. [in Russian].

6. Slovnyk ukraïnskoi movy: v 11 tt. (1970-1980) [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 v.]. Kyiv : Naukova dumka. [in Ukrainian].

7. Petrenko L. M. (2013). Teoriia i praktyka rozvytku informatsiino-analitychnoi kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv : monohrafiia. [Theory and practice of development of information-analytical competence of heads of vocational schools: monograph]. Dnipropetrovsk : IMA-pres. [in Ukrainian].

8. Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy (2020) [Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects: monograph]. Kharkiv: FOP Brovin O. V. [in Ukrainian].

9. Yashnyk S. V. (2014) Andrahohichnyi pidkhod u pidhotovtsi kerivnykiv do upravlinskoï diialnosti [Andragogics, andragogical approach, andragogical competence, model of andragogical education,

manager, self-learning organization]. Kyiv : Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. [in Ukrainian].

10. Borshch Zh. (2012) Andrahohichnyi pidkhid do pidhotovky maibutnoho vchytelia. [Andragogic approach to the preparing of future teacher]. Poltava : Pedahohichni nauky. [in Ukrainian].

11. Diatlenko N. M. (2010) Andrahohichnyi pidkhid u pisliadyplomnii osviti vykhovateliv doshkilnykh zakladiv [Andragogical approach to postgraduate education preschool teachers]. Kyiv : Osvitolohichnyi dyskurs. [in Ukrainian].

12. Frytsiuk V. A. (2017) Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnykh pedahohiv do bezperervnoho profesiinoho samorozvytku [Theoretical and Methodological Bases of Prospective Teachers' Training to Continuous Professional Self-development]. Vinnytsia. [in Ukrainian].

13. Ohienko O. (2013) Akmeolohichnyi pidkhid u konteksti osvity doroslykh [Acmeological approach in the context of adult education]. Kyiv : Bohdanova A.M. [in Ukrainian].

14. Kalina K. Ye., Shtefan L. A. (2019) Metodolohichni pidkhody do doslidzhennia problem pedahohichnoi teorii i praktyky [Methodological approaches to the research of problems of pedagogical theory and practice]. Kharkiv : Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [in Ukrainian].

15. Surmyn Yu. P. (2003). Teoriya sistem i sistemnyi analiz: Ucheb. Posobie [Systems Theory and Systems Analysis: A Study Guide]. Kyiv : MAUP. [in Ukrainian].

16. Koval L. Ye. (2018) Metodolohichni pidkhody do orhanizatsii profesiinoho rozvytku maistriv vyrobnychoho navchannia [Methodological approaches to the organization of professional development of masters of industrial training]. Poltava : POIPPO. [in Ukrainian].

17. Yahupov V. V. (2015) Profesiyni rozvytok osobystosti fakhivtsia: poniattia, zmist ta osoblyvosti [Professional development of the specialist's personality: concept, nature and peculiarities]. Naukovi zapysky NaUKMA. [in Ukrainian].

18. Kapinus O. S. (2019) Vykorystannia tekhnolohii kontekstnoho navchannia u formuvanni profesiinoi subiektnosti maibutnoho ofitsera [The use of contextual learning technology in shaping the future subject officer's professional personality]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

19. Masyh V. V. (2016) Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichne pidgruntia formuvannia produktyvno-tvorchoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Competence Approach as a Methodological Basis of Formation of Productive and Creative Competence of the Future Specialist]. Zaporizhzhia : Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2021.
The article was received 03 February 2021.*



УДК 378.016:[373.5.011.3-051:004]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-15>

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ

Павлова Наталія Степанівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики
Рівненський державний гуманітарний університет
nataliia.pavlova@rshu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7817-6781

У статті розкрито зміст методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики з урахуванням методики навчання предмету, описано її значимість у професійній підготовці здобувача вищої педагогічної освіти на основі аналізу, систематизації і узагальнення відомостей у науково-методичній та психолого-педагогічній літературі. Зауважено доцільність розмежування понять «методична компетентність вчителя» та «методична компетентність майбутнього вчителя». Методичну компетентність майбутнього вчителя інформатики, який здобуває професійну освіту за освітньо-професійною програмою Середня освіта (інформатика), досліджено як: мету і результат методичної підготовки здобувача вищої педагогічної освіти; діяльнсну характеристику, що інтегрує предметні, психолого-педагогічні, інформаційні, методичні знання та уміння, набутий досвід, професійно значущі особистісні якості студента; динамічне особистісне утворення, що сприяє саморозвитку й самовдосконаленню; здатність ефективно конструювати освітній процес з інформатики у закладах середньої освіти для широкого кола педагогічних ситуацій в контексті шкільної дисципліни; готовність до самостійного й відповідального виконання методичної діяльності, посадових обов'язків вчителя інформатики. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя є цілісним процесом на бакалаврському та магістерському рівнях, який забезпечує єдність предметної, інформаційної, психолого-педагогічної та методичної підготовки у закладі вищої освіти.

Методична компетентність вчителя інформатики не є сталим утворенням у зв'язку з тим, що на її формування впливає низка чинників, серед яких – сучасні вимоги суспільства до особистості педагога, професійні функції вчителя інформатики, динамічні темпи розвитку інформатики як науки, оновлення структури та змісту інформатики як шкільної дисципліни. Наведено результати опитування студентів щодо визначення: методів і прийомів навчання, які ефективні під час формування методичної компетентності під час вивчення методики навчання інформатики (76% опитаних віддали перевагу розв'язуванню методично орієнтованих задач); складових частин процесу формування методичної компетентності в закладі вищої освіти (72% опитаних відзначили практичне оволодіння методикою навчання інформатики).

Ключові слова: методична компетентність, здобувач вищої педагогічної освіти, вчитель інформатики, професійна підготовка, методика навчання.

METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF INFORMATICS: THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION

Pavlova Nataliia Stepanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Information and Communication
Technologies and Methods of Teaching Informatics
Rivne State University of Humanities
nataliia.pavlova@rshu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7817-6781

The article reveals the content of methodological competence of future computer science teachers taking into account the methods of teaching the subject, describes its importance in the training of higher pedagogical education on the basis of analysis, systematization and generalization of information in scientific, methodological, psychological and pedagogical literature. It is noted that the expediency of distinguishing between the concepts of methodical competence of the teacher and methodical competence of the future teacher. The methodological competence of the future teacher of computer science, who receives professional education under the educational-professional program Secondary education (computer science) is investigated as: the purpose and result of methodical training of the applicant of higher pedagogical education; activity characteristic, which integrates subject, psychological-pedagogical, informational, methodical knowledge



and skills, acquired experience, professionally significant personal qualities of student; dynamic personal education that promotes self-development and self-improvement; ability to effectively construct the educational process in computer science in secondary education for a wide range of pedagogical situations in the context of school discipline; readiness for independent and responsible performance of methodical activity, job responsibilities of a computer science teacher. The formation of methodological competence of the future teacher is a holistic process at the bachelor's and master's levels, which ensures the unity of subject, information, psychological, pedagogical and methodological training in higher education.

Methodical competence of a computer science teacher is not a permanent formation, due to the fact that its formation is influenced by a number of factors, including modern society's requirements for the teacher's personality, professional functions of a computer science teacher, dynamic development of computer science as a science, updating the structure and content of computer science as a school discipline. The results of a survey of students to determine: methods and techniques of teaching that are effective in the formation of methodological competence in the study of methods of teaching computer science (76% of respondents preferred to solve methodically oriented problems); components of the process of formation of methodological competence in a higher education institution (72% of respondents noted the practical mastery of methods of teaching computer science).

Key words: *methodical competence, applicant of higher pedagogical education, computer science teacher, professional training, teaching methods.*

Вступ

Головні пріоритети освітньої діяльності закладів вищої освіти (ЗВО), які здійснюють підготовку педагогічних працівників, обумовлені соціальним замовленням на формування кваліфікованих, інтелектуальних і творчих учителів, здатних відповідально здійснювати професійну діяльність на компетентнісних та гуманістичних засадах, реалізовувати сучасну освітню політику, що спрямовується на розвиток та самореалізацію кожного учасника освітнього процесу в постійно змінюваних життєвих ситуаціях.

У науково-методичних і психолого-педагогічних дослідженнях вчені обґрунтовують необхідність формування у вчителя, в тому числі і в здобувача вищої педагогічної освіти, методичної компетентності, оволодіння якою є орієнтиром у конструюванні індивідуальної лінії самоствердження і самовдосконалення у професії, передумовою розвитку професійно-особистісної культури в системі неперервної освіти.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Зауважимо, що в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених зустрічаємо низку термінів, які є синонімічними поняттю «методична компетентність», наприклад: «дидактико-методична» (Н.А. Глузман, В.Г. Моторіна); «професійно-методична» (О.М. Ігна, А.М. Кух, Т.С. Мамонтова); «науково-методична» і «навчально-методична» (Т.О. Загривна, С.В. Толочко, Н.М. Рідей); «предметно-методична» (В.М. Введенський, В.Г. Моторіна); «методико-математична» і «геометрично-методична» (О.О. Борзенкова, Н.А. Глузман, О.І. Матяш). Не акцентуючи увагу на використанні різної термінології, вчені майже одноставні в розумінні сутності цих понять як одних із найважливіших компонентів системи методичної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням методики навчання предмету.

Мета статті полягає в розкритті значення методичної компетентності у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики, розкритті змісту даного феномену з урахуванням методики навчання інформатики та описі окремих компонентів згаданої вище компетентності на етапах її формування під час навчання у ЗВО.

2. Методологія та методи

Для досягнення сформульованої мети дослідження використано такий комплекс методів: аналіз і узагальнення відомостей про досліджуваний феномен у науково-методичній та психолого-педагогічній літературі; контент-аналіз – для поглиблення та уточнення змісту ключових понять; опитування студентів, які здобувають кваліфікацію «вчитель інформатики» та опрацювання здобутих результатів; виділення головного, обґрунтування й формулювання висновків.

3. Результати та дискусії.

Методична компетентність педагога, на переконання Р.Р. Гарифулліної, поєднує знання та уміння з методики навчання предмету, здатність застосовувати їх у професійній діяльності, в тому числі проєктуючи педагогічні інновації і втілюючи їх у практику (Гарифулліна, 2018: 44). Дослідниця звертає увагу на таку особистісну якість вчителя, як креативність, розвиток якої визначає здатність до педагогічної діяльності, якій притаманні висока мотивація, творчість, ініціативність, нестандартне і критичне мислення.

Ю.П. Шапран конкретизує зміст методичної компетентності вчителя, описуючи її таким чином: володіння широким спектром форм, методів, прийомів, методик професійної діяльності; уміння розробляти методичні та дидактичні матеріали; спроможність вносити корективи в методи викладання предмету залежно від педаго-



гічної ситуації; здатність створювати власну методику викладання предмету (Шапран, 2014: 15–16). Цінними для нашого дослідження є виділений у змісті компетентності стратегічний компонент, який відображає здатність вчителя прогнозувати майбутню професійну діяльність, планувати процес навчання школярів, формулювати його мету та завдання з урахування їхніх індивідуальних особливостей; визначати стратегію розвитку як учнів, так і власну.

Н.Я. Скіба трактує методичну компетентність майбутнього викладача як інтегративну особистісно-професійну характеристику, яка визначає його здатність та готовність реалізовувати методичну роботу в педагогічній діяльності (Скіба, 2019: 55). Разом із цим дослідниця описує професійні дії викладача як діяльність: педагога-практика; розробника курсу та навчальних матеріалів; організатора; дослідника; аналітика-оцінювача; аналітика-дослідника; консультанта-партнера. Згадані види діяльності відображають професійні функції викладача, серед яких – комунікативно-навчальна, конструктивно-проектувальна, організаторська, дослідницька, аналітико-оцінювальна, інформаційна, рефлексивна. У структурі методичної компетентності викладача Н.Я. Скіба виділяє комунікативно-навчальну, організаторську, аналітико-оцінювальну, конструктивно-проектувальну, дослідницьку, інформаційно-комунікаційну, адаптивну, мотиваційну, рефлексивну складові, які характеризують психологічну, теоретичну, практичну і соціально-особистісну готовність до педагогічної діяльності загалом та до викладання окремого предмету і кожен з яких представлено через знання, навички, уміння фахівця. Наприклад, у рефлексивній компоненті відображено: знання механізмів самоаналізу, способів самоконтролю та самооцінки; навички аналізу і критичного оцінювання власних професійних дій; застосування раніше здобутих знань та досвіду з метою самовдосконалення та саморозвитку.

І.С. Мінтій розкриває зміст методичної компетентності вчителя інформатики, детально описуючи його професійні обов'язки (Мінтій, 2013: 39). Вчений, наприклад, виділяє знання концепції навчання інформатики та інших нормативних документів, а також програм і підручників, розроблених на їх основі; володіння методикою навчання профільних курсів та окремих розділів; уміння працювати з програмним забезпеченням; уміння планувати освітній процес, добирати форми організації і методи навчання; уміння розробляти і використовувати засоби перевірки, об'єк-

тивно оцінювати досягнення учнів, коригувати методику навчання за результатами різних видів контролю; знання сучасних тенденцій вивчення інформатики у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Н.О. Верещагіна пропонує таке тлумачення методичної компетентності: це результат методичної підготовки студента, який представлений у здібності та готовності ефективно виконувати усі види методичної діяльності (Верещагіна, 2012: 10). Оволодіння такою результативно-діяльнісною характеристикою відбувається за трьома фазами, а саме формування, функціонування і розвиток, які вчена представляє таким чином:

- проектування цілей оволодіння компетентністю;
- засвоєння і застосування навчального матеріалу для виконання методичних завдань за зразком і з використанням окремих прийомів методичної діяльності;
- первинне узагальнення і пристосування навчального матеріалу для виконання методичних завдань у стандартних ситуаціях;
- узагальнення і систематизація навчального матеріалу та застосування для виконання методичних завдань у змінених ситуаціях;
- самоконтроль і самокорекція, діагностика сформованості компетентності.

В.І. Земцова вважає, що формування методичної компетентності, яка є інтегральною якістю педагога і характеризується методологічними, психолого-педагогічними, спеціальними знаннями й уміннями, а також методичним мисленням і методичною рефлексією, найбільш ефективно здійснюється у неперервній, цілеспрямованій і відповідним чином організованій спільній діяльності усіх учасників освітнього процесу (Земцова, 2014: 94).

Погоджуємося з думкою вищезгаданих вчених щодо розмежування понять «методична компетентність вчителя» і «методична компетентність майбутнього вчителя». Безперечно, на етапі навчання у ЗВО розпочинається формування методичної компетентності, а її подальший розвиток відбувається після здобуття відповідної кваліфікації, під час виконання вчителем професійних обов'язків у ЗЗСО, професійної співпраці та комунікації, розширення власного педагогічного досвіду, самовдосконалення і саморозвитку в умовах інформатизації, перетворень в освіті та конкуренції на ринку праці. Безпосередня педагогічна діяльність сприяє розвитку вчителя як особистості та як професіонала, при цьому його професійне становлення відбувається



одночасно із етапами набуття методичної компетентності.

І.В. Коробова вважає, що студент ще у процесі навчання (до отримання диплому про вищу освіту) має можливість набути «мінімальний досвід цілісної професійної діяльності» (Коробова, 2017: 28). Але у цьому досвіді, як зазначає О.М. Семерня, випускник ЗВО «отримав набагато більше теоретичних знань з нормативних і варіативних дисциплін» і тому потрібно професійну підготовку здобувача вищої педагогічної освіти спрямовувати на формування методичної компетентності через категорію дієвості, що визначається «адекватним вибором цілей і завдань, організаційних форм, методів і засобів навчання у їх раціональному поєднанні» (Семерня, 2017: 11–12).

Процес формування методичної компетентності є тривалим і визначається різними факторами, серед яких – здобуття формальної і неформальної освіти, виконання професійної діяльності та усвідомлення суспільної значимості її результатів, і тому, говорячи про те, що особистість здобуває компетентність, маємо на увазі її формування на певному рівні. Оволодіння майбутнім вчителем інформатики даною компетентністю спирається на:

- розвиток професійно значущих особистісних якостей;
- вироблення прийомів і методів вирішення актуальних завдань методичної діяльності, що сформульовані ним самостійно чи навчально-методичною ситуацією освітнього процесу в умовах невизначеності і непередбачуваності;
- глибоке оволодіння предметною галуззю, знаннями з дидактики і методики навчання, навичками самонавчання і вдосконалення в межах обраної професійної діяльності та суміжних галузей;
- усвідомлення змісту методичної діяльності та якості її виконання, в тому числі і за умов широкого впливу ІКТ на методику як науку.

Досліджуємо методичну компетентність майбутнього вчителя інформатики як: теоретичну і практичну готовність до викладання інформатики у ЗЗСО на основі доцільного поєднання традиційного навчання із сучасними педагогічними технологіями (наприклад, перевернутий клас, проблемно-орієнтоване, проектне і дослідне навчання), здатність до професійно-особистісного зростання і гнучкої реакції на динаміку освітнього середовища шляхом швидко реагування на зміни, оцінювання їх результативності, оновлення предметних знань, урізноманітнення процесу навчання. Оволодіння студентом методичною компетентністю спрямоване на подолання розриву між його готовністю до само-

стійної професійної діяльності та складністю завдань, які насправді виникають у професії, тобто на переорієнтацію освітнього процесу із знаннєвого на практико орієнтований, що узагальнює предметну та фундаментальну підготовку.

Акцентуючи увагу на формуванні методичної компетентності у здобувача освіти під час вивчення дисциплін професійного блоку освітньої програми, серед яких, наприклад, «Методика навчання інформатики», «Соціальні та професійні питання інформатики», «Методика застосування комп'ютерної техніки та цифрових технологій», враховуємо такі два компоненти:

– базовий, який відображає достатній рівень оволодіння загальними прийомами, способами, методами та засобами педагогічної діяльності щодо планування й конструювання освітнього процесу, організації й управління діяльністю учнів та вчителя, які надалі проектуються у площину методики вивчення предмету;

– спеціальний, який, спираючись на фундаментальні знання з інформатики, психології та педагогіки, дозволяє аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення з методики викладання окремих питань предмету, більш глибоко пізнати методичні аспекти та закладає основи формування власної методики навчання і пошуку педагогічно-доцільного програмного забезпечення.

Разом із цим базисними є знання з психології, педагогіки, інформатики як фундаментальної та прикладної науки, а практико-орієнтованими – методичні надбання, кожне з яких вимагає від майбутнього учителя не тільки об'єднання в єдине ціле складників професійної освіти, але й ініціативності й креативності, набуттю яких сприяє, перш за все: оволодіння професійною методичною термінологією; аналіз конкретних навчально-орієнтованих ситуацій; формулювання цілей і задач вивчення певного розділу шкільного курсу інформатики; забезпечення мотивації вивчення навчального матеріалу та розвиток пізнавального інтересу учнів; обґрунтований добір спеціального програмного забезпечення та сучасних технологій навчання; врахування індивідуальних особливостей учнів та організації освітньої діяльності за різними навчальними програмами з інформатики та з використанням ІКТ, але уникаючи всебічної залежності від цих технологій; створення дидактичних матеріалів, беручи до уваги різні форми навчання; розроблення траєкторії роботи з обдарованими учнями; проектування та розробка дистанційних курсів; використання потенціалу ІКТ для підтримки інноваційної діяльності.



Під час даного дослідження проведено опитування студентів, які здобувають кваліфікацію «вчитель інформатики» за згаданою вище освітньо-професійною програмою (ОПП). Проаналізуємо відповіді майбутніх учителів інформатики на такі два запитання: «Які методи та прийоми навчання ефективні під час формування методичної компетентності на заняттях з методики навчання інформатики?» (рис. 1); «Що є головними складовими частинами успішного формування методичної компетентності у ЗВО?» (рис. 2).

Відповіді на перше запитання були такими: 76% студентів віддали перевагу розв'язуванню методично орієнтованих задач, кожна з яких є змодельованою викладачем діяльністю вчителя й учнів, яка виникає у реальному освітньому процесі; 72% опитаних усвідомлюють значимість у методичній підготовці самонавчання та саморозвитку, 64% – налаштовані на здобуття методичних знань та умінь шляхом виконання науково-дослідної роботи під час вивчення дисциплін професійного

блоку, що сприяє розвитку креативної, пошукової і творчої активності здобувачів освіти при дотриманні психологічних, педагогічних, організаційно-методичних умов навчання; 48% студентів відзначили у своїх відповідях виконання групових та індивідуальних завдань, і лише 36% налаштовані на виконання рефлексивної діяльності, а саме осмислення власних дій методичної діяльності шляхом самоспостереження, самопізнання і критичної самооцінки.

Відповіді на друге запитання такі: 72% здобувачів освіти віддали перевагу практичним аспектам під час вивчення методики навчання інформатики; 56% студентів – поєднанню знань з інформатики як науки та обізнаність з методики її навчання; 52% опитаних відзначили значимість науково-теоретичної підготовки з інформатики; 28% вважають, що дидактично виважене моделювання методичних задач та їх розв'язування під час аудиторних занять сприяє формуванню методичної компетентності.

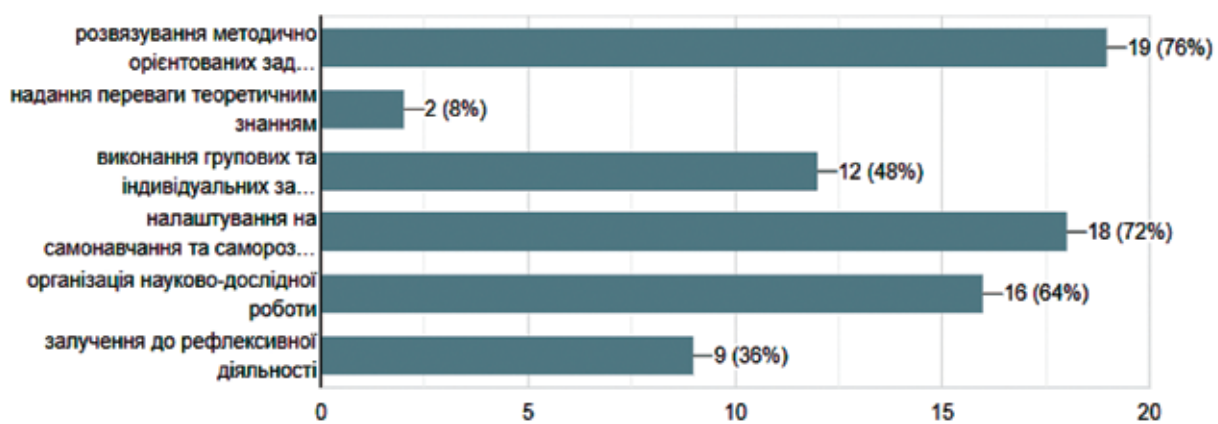


Рис. 1. Результати опитування «Методи та прийоми формування методичної компетентності»

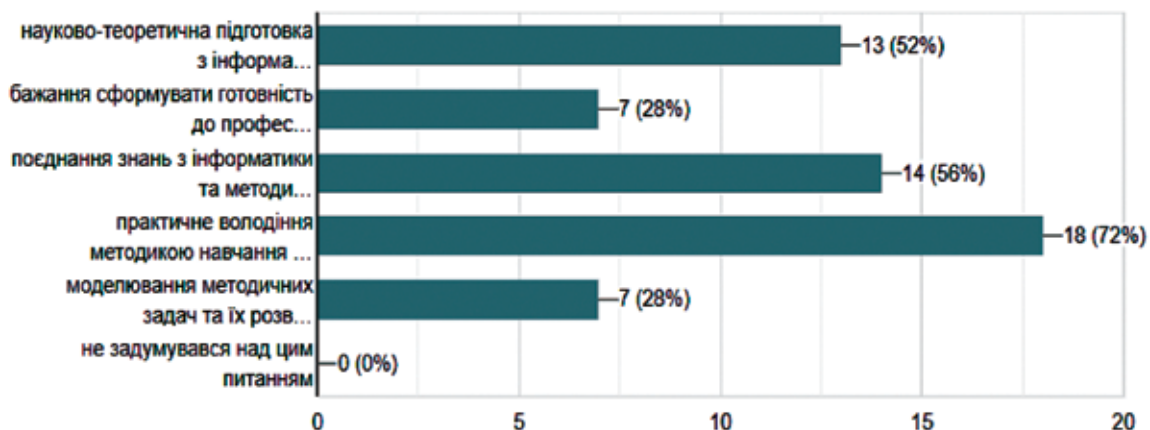


Рис. 2. Результати опитування «Складові формування методичної компетентності у ЗВО»



Висновки

Методичну компетентність майбутнього вчителя інформатики, який здобуває професійну освіту за ОПП Середня освіта (інформатика), досліджуємо як:

- мету і результат методичної підготовки здобувача вищої педагогічної освіти;
- діяльнісну характеристику, що інтегрує предметні, інформаційні, психолого-педагогічні, методичні знання та уміння, набутий досвід, професійно значущі особистісні якості здобувача вищої освіти;
- динамічне особистісне утворення, що сприяє саморозвитку, а також ціннісному ставленню до вдосконалення результатів власної професійної діяльності;
- здатність ефективно конструювати освітній процес з інформатики у ЗЗСО для широкого кола педагогічних ситуацій в контексті шкільної дисципліни і за різноманітними навчальними програмами;
- готовність до самостійного, компетентного й відповідального виконання методичної діяльності, посадових обов'язків вчителя інформатики у ЗЗСО.

Методична компетентність вчителя інформатики не є сталим утворенням у зв'язку з тим, що на її формування впливає низка чинників, серед яких – сучасні освітні тренди та вимоги суспільства до особистості педагога, динамічні темпи розвитку інформатики як науки, оновлення структури та змісту інформатики як шкільної дисципліни. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя є цілісним процесом за ОПП на бакалаврському та магістерському рівнях, який забезпечує єдність предметної, психолого-педагогічної, інформаційної та методичної підготовки, тобто є наскрізним і відображається на усіх етапах здобуття кваліфікації «вчитель інформатики» у ЗВО.

Подальші дослідження будуть спрямовані на конкретизацію змісту таких понять, як «методичні уміння», «методична задача», «методична діяльність», визначення структури методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики та розкриття сутності кожного компоненту на різних етапах навчання у ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагіна Н.О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Рос. госуд. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012. 46 с.
2. Гарифуллина Р.Р. Формирование научно-методической компетентности преподавателей технического вуза в структуре научно-образовательного кластера :

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Казанск. госуд. энерг. ун-т. Казань, 2018. 208 с.

3. Земцова В.И. Формирование методической компетентности студентов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр). *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2014. URL : <https://cutt.ly/Jaz2Z3P> (дата обращения: 21.01.2021).
4. Коробова І.В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу : дис. д-ра пед. наук : 1300.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 572 с.
5. Мінтій І.С. Формування у студентів педагогічних університетів компетентностей з програмування на основі функціонального підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2013. 254 с.
6. Семерня О.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики в процесі практичних занять з методики навчання фізики : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 40 с.
7. Скіба Н.Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терн. нац. пед. ун-т. Тернопіль, 2019. 341 с.
8. Шапран Ю.П. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 44 с.

REFERENCES

1. Vereshhagina N. O. (2012). Metodicheskaja podgotovka bakalavrov i magistrrov v oblasti geograficheskogo obrazovanija [Methodical training of bachelors and masters in the field of geographical education]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Ros. gosud. ped. un-t im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg – Grew up. state ped. un-t them. A.I. Herzen. Saint Petersburg [in Russian].
2. Garifullina R. R. (2018). Formirovanie nauchno-metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelej tehničeskogo vuza v strukture nauchno-obrazovatel'nogo klastera [Formation of scientific-methodical competence of teachers of technical high school in the structure of scientific-educational cluster]: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Kazansk. gosud. jenerg. un-t. Kazan – Kazansk. state energ. un-t. Kazan [in Russian].
3. Zemcova V. I. (2014). Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti studentov po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikacija (stepen) bakalavr). [Formation of methodological competence of students in the direction of preparation 050100 Pedagogical education (qualification (degree) bachelor)] *Vestnik Juzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. – Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. URL: <https://cutt.ly/Jaz2Z3P>. [in Russian].
4. Korobova I. V. (2017). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv fizyky na zasadakh individual'nogo pidkhotu [Formation of methodical competence of future physics teachers on the basis of



individual approach]: dys. d–ra ped. nauk : 1300.02 / *Nats. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kyiv – Nat. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kiev [in Ukrainian].*

5. Mintii I. S. (2013). Formuvannia u studentiv pedahohichnykh universytetiv kompetentnosti z prohramuvannia na osnovi funktsionalnoho pidkhodu [Formation of programming competencies in students of pedagogical universities on the basis of a functional approach]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / *Nats. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kyiv – Nat. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kiev [in Ukrainian].*

6. Semernia O. M. (2017). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky v protsesi praktychnykh zaniat z metodyky navchannia fizyky [Formation of methodical competence of future physics teachers in the process of practical classes on methods of teaching physics]: avtoref. ... d–ra ped. nauk: 13.00.02 / *Nats. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kyiv – Nat. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kiev [in Ukrainian].*

7. Skiba N. Ya. (2019). Intehrovane formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi komunikatyvnoi ta metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy dlia ekonomichnykh spetsialnosti [Integrated formation of foreign language communicative and methodological competencies of future English teachers for economics]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / *Tern. nats. ped. un–t. Ternopil – Turn. nat. ped. un–t. Ternopil [in Ukrainian].*

8. Shapran Yu. P. (2014). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biologii [Theoretical and methodical bases of formation of professional competence of future teachers of biology]: avtoref. .. d–ra ped. nauk : 13.00.04 / *Nats. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kyiv – Nat. ped. un–t im. M. P. Dragomanova. Kiev [in Ukrainian].*

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2021.
The article was received 04 February 2021.*



УДК 373.5.016:[575+576.3]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-16>

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ ГЕНЕТИКИ І ЦИТОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Скрипник Сергій Васильович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри екології та біологічної освіти
Хмельницький національний університет
skrypnyks2@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9296-9745

Забезпечити учнів глибокими, міцними і усвідомленими знаннями з основ генетики та цитології, реалізувати виховні і розвиваючі функції предмета може той учитель, який добре засвоїв у виші основи біологічних наук, вільно володіє змістом навчального матеріалу шкільних підручників. Не менш вагоме значення має і його підготовка в галузі психології, педагогіки і, звичайно, в галузі теорії і методики навчання біології загалом.

У статті розглядаються система біологічної освіти сучасної школи, виховання і розвиток учнів у процесі навчання, методи та методичні прийоми навчання, основні традиційні та інноваційні форми організації навчально-виховного процесу, факультативні та елективні заняття, форми і види позакласної роботи, матеріальна база навчання основ генетики та цитології.

Значною мірою успіх у вирішенні проблем шкільної біологічної освіти в країні визначається методикою викладання біології загалом. Найближчим часом викладачам методики належить вирішити низку завдань, орієнтованих на розвиток шкільної біологічної освіти.

Перше завдання пов'язане з відбором змісту освіти і побудови логіки процесу навчання на основі професійно-кваліфікаційної характеристики вчителя біології та основ генетики та цитології зокрема.

Друге – це організація навчально-пізнавальної діяльності школярів. У практичній діяльності має факт – у разі пояснювально-ілюстративного навчання пізнавальна діяльність учнів, незважаючи на всі спроби її активізації, в основному залишається репродуктивною. Слід готувати майбутніх учителів основ генетики та цитології до роботи у системі організації колективної навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Третя проблема пов'язана з наявністю комп'ютерної техніки і створенням якісних програм, які залежно від конкретних дидактичних завдань можуть бути контролюючими, тренувальними, такими, що моделюють, ігровими та ін.

Але слід пам'ятати, що за всіх можливостей комп'ютерні програми є лише засобом підвищення ефективності діяльності, помічником педагога, що не заміняє самого педагога.

Якщо методиці викладання основ генетики та цитології вдасться успішно впоратися з вирішенням перерахованих проблем, то з'явиться впевненість, що система біологічної освіти буде на передових позиціях, що дозволяють готувати молоде покоління, що володіє біологічним мисленням і готове до практичної діяльності.

Ключові слова: методика, основи генетики та цитології, біологічні науки, школа, учні, навчально-виховний процес.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING THE FUNDAMENTALS OF GENETICS AND CYTOLOGY IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION (METHODOLOGICAL ASPECT)

Skrypnyk Serhii Vasylovych,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Ecology and Biology
Khmelnytskyi National University
skrypnyks2@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9296-9745

Provide students with deep, strong and conscious knowledge of the basics of genetics and cytology, to implement educational and developmental functions of the subject can be a teacher who has mastered the basics of biological sciences in the university, fluent in the content of school textbooks. No less important is his training in psychology, pedagogy and, of course, in the field of theory and methods of teaching biology in general.



The article considers the system of biological education of modern school, education and development of students in the learning process, methods and techniques of teaching, the main traditional and innovative forms of organization of the educational process, optional and elective classes, forms and types of extracurricular activities, material base of genetics and cytology.

To a large extent, success in solving the problems of school biological education in the country is determined by the methods of teaching biology in general. In the near future, teachers of methodology will have to solve a number of problems focused on the development of school biological education.

The first task is related to the selection of the content of education and the construction of the logic of the learning process based on the professional qualifications of the teacher of biology and the basics of genetics and cytology in particular.

The second is the organization of educational and cognitive activities of schoolchildren. In practice, there is a fact – in the explanatory-illustrative learning cognitive activity of students, despite all attempts to intensify it, mostly remains reproductive. It is necessary to prepare future teachers of the basics of genetics and cytology to work in the system of organization of collective educational and cognitive activities of students.

The third problem is related to the availability of computer equipment and the creation of high-quality programs, which, depending on the specific didactic tasks can be control, training, modelling, games, etc.

But it should be remembered that at all costs, computer programs are only a means of improving efficiency, a teacher's assistant, which does not replace the teacher himself.

If the methods of teaching the basics of genetics and cytology can successfully cope with these problems, it will be confident that the system of biological education will be at the forefront, to prepare the younger generation with biological thinking and ready for practice.

Key words: *methodology, basics of genetics and cytology, biological sciences, school, pupils, educational process.*

Вступ

Забезпечити учнів глибокими, міцними та усвідомленими знаннями з основ генетики та цитології, реалізувати виховні і розвиваючі функції предмета може той вчитель, який добре засвоїв у виші основи біологічних наук, вільно володіє змістом навчального матеріалу шкільних підручників. Не менш вагоме значення має і його підготовка в галузі психології, педагогіки і, звичайно, в галузі теорії і методики навчання біології загалом.

У статті розглядаються система біологічної освіти сучасної школи, виховання і розвиток учнів у процесі навчання, методи та методичні прийоми навчання, основні традиційні та інноваційні форми організації навчально-виховного процесу, факультативні та елективні заняття, форми і види позакласної роботи, матеріальна база навчання основ генетики та цитології.

Методика навчання основ генетики та цитології перебуває в постійному пошуку шляхів вдосконалення змісту курсу біології взагалі, форм і методів її вивчення з урахуванням тенденцій у розвитку біологічної науки і змін вимог суспільства до загальної освіти в школі, досягнень у педагогічній науці.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз стану біологічної освіти дозволяє виділити такі проблеми, як:

1) приведення змісту та структури курсів біології у відповідність до змін у сфері суспільних і соціально-економічних відносин, досягнень біологічної науки;

2) вдосконалення методики навчання біології;

3) підготовка і перепідготовка вчителів біології;

4) створення сучасної матеріальної бази;

5) розробка комплектів навчально-методичних матеріалів для організації індивідуально-групової роботи учнів з кожного курсу шкільної біології.

Протягом усієї історії навчання пізнання живої природи школярами служило не тільки для розвитку мислення, логічної думки, сприяло формуванню наукового світогляду, але готувало молоду людину до життя на багато років уперед. Скорочення кількості годин з викладання основ генетики та цитології в школі неминуче призведе до зниження рівня біологічної освіти і, як наслідок, прояву жорстокості з боку молодого покоління. Людина, позбавлена активного пізнання природи, не здатна на співчуття, їй не зрозумілі фарби і процеси природи, вона не усвідомлює власну залежність від природи, їй чуже поняття любові і поваги навіть до самої себе.

Одним з факторів, що впливають на розуміння школярами навчального матеріалу, є тексти шкільних підручників. Ускладнюють розуміння тексти зі складною конструкцією пропозицій, особливо важко доступні підручники з курсу основ генетики та цитології. Потрібне певне коригування не тільки навчальних текстів, а й апарату організації їх засвоєння. Необхідно звернути увагу на співвідношення текстів і графічного оформлення.

Причиною подібного факту є однаковість, стереотипність методів і форм навчання, недооцінка емоцій, незнання вчителем психологічних особливостей віку



школярів, зневага відстеження розвитку учня, орієнтація школярів на механічне заучування навчального матеріалу.

Необхідно зосередити зусилля на вдосконаленні знань учителя. Кожен педагог повинен зрозуміти: найважливішою метою школи є навчання учнів самостійно здобувати знання і формувати вміння використовувати їх в умовах дійсності, що змінюється. Сучасний педагог повинен знати психолого-педагогічну сутність прийомів навчання, методичні умови з навчання учнів прийомів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації; вміти планувати навчальні ситуації з формування прийомів логічного мислення.

Для успішної організації діяльності необхідно дотримуватися низки умов, таких як:

- чітке уявлення учителем рівня вмінь учнів працювати самостійно;
- наявність інструктивної картки із зазначенням послідовності дій учнів під час виконання роботи;
- визначення переліку знань і умінь, якими школярі повинні оволодіти після вивчення певної теми.

2. Методологія та методи

Основні теоретичні положення і загальні закономірності методики навчання основ генетики та цитології розглядаються з урахуванням принципів навчання, встановлених дидактикою і педагогічною психологією, і конкретизуються прикладами їх реалізації в процесі навчання.

3. Результати та дискусії

Метод – це спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність. Навчальний метод (за М.М. Верзіліним, В.М. Корсунською) – спосіб передачі знань учителем і одночасно спосіб засвоєння їх учнями (Лисов, 2014: 1–2).

У практиці склалися різні методи навчання основ генетики та цитології, які можна згрупувати за найбільш істотними загальними ознаками: за джерелами знань, за дидактичними завданнями, за рівнями самостійної активності учнів, характером діяльності вчителя і учнів у процесі навчання.

Найбільш відомою в методиці викладання основ генетики та цитології є класифікація методів М.М. Верзіліна, В.М. Корсунської. Вони виділяють три групи методів навчання: словесні, наочні і практичні (Лисов, 2014: 121–122).

До групи словесних методів належать розповідь, бесіда, пояснення, лекція.

Групу наочних методів являють демонстрації дослідів (або їх результатів), натуральних об'єктів, образотворчих посібників. До практичних методів відносять розпізнавання і визначення об'єктів, спостереження, експеримент.

Така класифікація не охоплює всіх методів навчання основ генетики та цитології, але цілком може бути базою, яка використовується у разі методичного аналізу уроків.

Методичні прийоми – це елементи того чи іншого методу, що виражають окремі дії вчителя і учнів у процесі навчання.

М.М. Верзілін, В.М. Корсунська розділили методичні прийоми на три групи – логічні, організаційні та технічні – і співвіднесли їх по групах методів. Логічними прийомами інтелектуальної діяльності є порівняння, узагальнення, виявлення ознак, висновки, постановка проблеми, доказ. Організаційними прийомами вчитель направляє увагу, сприйняття і роботу учнів. До них належать запис плану, відповідь за планом, відповідь біля дошки, відповідь з місця і т. п. До технічних прийомів належать використання різного обладнання, підсобних засобів і матеріалів, що поліпшують пізнавальну роботу учнів (Лисов, 2014: 123–124).

Натепер триває пошук більш досконалих методів навчання, орієнтованих на розвиток особистості учня і його творчих здібностей.

Словесні методи навчання основ генетики та цитології.

Розповідь. Цей вид словесних методів досить часто застосовується в школі на уроках основ генетики та цитології: під час вивчення біографій учених, знайомства учнів з історією видатних відкриттів у галузі генетики та цитології, описі дивовижних випадків з життя рослинного або тваринного світу. Словесна монологічна форма викладу, як правило, швидко стомлює учнів (Мороз, 2006). Учні 5–7 класів можуть уважно слухати, сприймати і запам'ятовувати розповідь не більше 5–6 хв. У зв'язку з цим учителю важливо продумати зміст і форму викладу, інтонацію, риторичні прийоми, жести. У старших класах розповідь може тривати до 10 хв.

Використовуючи розповідь у навчальному процесі, треба враховувати:

- відповідність фактів, що повідомляються в оповіданні, вимогам програми та науковості їх освітлення;
- новизну матеріалу, що викладається;
- образний і емоційний виклад;
- ясність і виразність мови: визначеність і точність виразів, правильну дикцію;
- використання засобів наочності під час розповіді.

У практиці школи часто використовується розповідь учнів або повідомлення.

Для того щоб повідомлення було грамотно підготовлене і виглядало переконливим, учителю необхідно пам'ятати про такі умови:



- тема повідомлення повинна бути конкретно, не надто широкою;
- час виступу учня має бути обмежений 5–6 хв.;
- повідомлення повинне супроводжуватися наочністю;
- бажано, щоб учень не зачитував, а розповідав матеріал (Кандиба, 2013).

Бесіда. Учасниками бесіди є вчитель і учні. Цілеспрямованість бесіди визначається конкретними питаннями, які необхідно розкрити, залучаючи знання учнів.

Вступна бесіда проводиться на початку великої теми або у разі переходу до нового матеріалу на уроці. Її мета – зацікавити учнів темою уроку, налаштувати на вивчення матеріалу, показати його значимість.

Заклучна бесіда проводиться наприкінці уроку. Її мета – з'ясувати, наскільки учні зрозуміли матеріал, що слід ще раз пояснити. У структурі комбінованого уроку заключна бесіда може збігатися із закріпленням матеріалу поточного уроку.

Перевірочна бесіда може збігатися з поняттям «фронтальне опитування». Її мета – виявити рівень знань учнів.

Крім того, виділяють проблемну, або евристичну, бесіду. Вона характеризується тим, що питання ставиться до незнайомого учням матеріалу.

Вони висловлюють свої припущення, часто неточні, виникає дискусія.

Проблемна бесіда починається з проблемного питання.

У разі проведення бесіди слід спиратися на такі методичні вимоги:

- грамотно і чітко формулювати питання;
- будувати питання так, щоб вони органічно витікали зі змісту досліджуваного матеріалу;
- направляти увагу учнів на засвоєння самого головного, істотного, при цьому залучати знання учнів, отримані на попередніх уроках, а також їх життєвий досвід.

Пояснення часто використовується на уроках основ генетики та цитології та під час екскурсій. Його характеризує чітке, логічне викладення навчального матеріалу на основі аналізу фактів і доказів з подальшим формулюванням висновків.

Шкільна лекція – це усний виклад навчального змісту протягом 45 хв. (старші класи); 25–30 хв. (середня ланка). Лекція включає у себе елементи розповіді, бесіди, пояснення. Зазвичай на лекцію виноситься дуже об'ємний або не досить добре викладений у підручнику матеріал з основ генетики та цитології.

Учням рекомендується робити короткі записи, схеми, малюнки, основні висновки.

Лекції частіше застосовуються у старших класах, у середній ланці, як правило, присутні тільки елементи лекції.

Наочні методи навчання основ генетики та цитології. З наочних методів на уроках основ генетики та цитології зазвичай використовують демонстрації дослідів, натуральну наочність, таблиць, фрагменти навчальних фільмів, динамічний малюнок на дошці і т. п. (Кузнецов, 2001).

Висновки

Під час організації роботи в групах слід виділяти такі ознаки:

- 1) усвідомлення спільної мети діяльності, що вимагає об'єднання зусиль кожного члена групи;
- 2) встановлення відносин взаємної відповідальності і залежності під час виконання роботи;
- 3) здійснення контролю, корекції і оцінки результатів діяльності самими учнями під керівництвом учителя;
- 4) основний процес пізнання, засвоєння навчального матеріалу, його контроль і корекція проходять у ході групової роботи, але оцінка знань, умінь і навичок індивідуальні для кожного учня.

Значною мірою успіх у вирішенні проблем шкільної біологічної освіти в країні визначається методикою викладання біології загалом. Найближчим часом викладачам методики належить вирішити низку завдань, орієнтованих на розвиток шкільної біологічної освіти.

Перше завдання пов'язане з відбором змісту освіти і побудови логіки процесу навчання на основі професійно-кваліфікаційної характеристики вчителя біології та основ генетики та цитології зокрема.

Друге – це організація навчально-пізнавальної діяльності школярів. У практичній діяльності має факт – у разі пояснювально-ілюстративного навчання пізнавальна діяльність учнів, незважаючи на всі спроби її активізації, в основному залишається репродуктивною. Слід готувати майбутніх учителів основ генетики та цитології до роботи у системі організації колективної навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Третя проблема пов'язана з наявністю комп'ютерної техніки і створенням якісних програм, які залежно від конкретних дидактичних завдань можуть бути контролюючими, тренувальними, такими, що моделюють, ігровими та ін.

Але слід пам'ятати, що за всіх можливостей комп'ютерні програми є лише засобом підвищення ефективності діяльності, помічником педагога, що не замінює самого педагога.

Якщо методиці викладання основ генетики та цитології вдасться успішно впровадити з вирішенням перерахованих проблем, то з'явиться впевненість, що система



біологічної освіти буде на передових позиціях, що дозволяють готувати молоде покоління, що володіє біологічним мисленням і готове до практичної діяльності.

Виконання завдань, покладених на сучасну методику основ генетики та цитології, можливо лише, якщо зміст знань, їх структури, методи навчання та форми організації навчання будуть спрямовані на безперервне формування педагогічної культури і педагогічної майстерності майбутніх учителів. Потрібні такі форми організації навчального процесу, які стимулюють до пошуку рішення і формування у них власної позиції, прагнення її висловити і захистити. Організувати такий процес навчання дозволяє індивідуально-колективна форма навчання. Як показав досвід, за такої форми організації навчального процесу всі учні включаються у сприйняття і осмислення навчального змісту, у взаємне обговорення, у вирішення педагогічних завдань. Активізується пізнавальна діяльність, формується вміння спілкуватися один з одним, розвивається самостійність, відповідальне ставлення до навчання. У кілька разів частіше учні викладають свої думки вголос, ніж у разі традиційної організації навчання, що сприяє розвитку комунікабельної особистості. Змінюються функції педагога – він уже не є єдиним джерелом знань, а виконує роль організатора навчальної діяльності та роль консультанта.

Основним критерієм якості підготовки учня повинен бути ступінь відповідності змісту освіти сучасним вимогам, що висувуються суспільством до особистості та професійної діяльності вчителя основ генетики та цитології.

Дослідження досвіду вчителів щодо виконання практичної частини програм показало, що насправді має місце таке явище, як запис тих небагатьох лабораторних і практичних робіт у журналі, а в дійсності в учнівських зошитах відсутні будь-які записи.

Натепер компоненти матеріальної бази викладання, як-от навчально-дослідна ділянка, куточок живої природи, теплиця, відсутні в школах, на основі яких можна організувати виконання практичної частини програм: організувати екскурсії, спостереження та експерименти або заготовити матеріали для проведення лабораторних і практичних робіт.

Слід зазначити специфіку і унікальність основ генетики та цитології як навчального предмета – це тісний зв'язок навчання з практичною діяльністю в природі. Очевидно, що у разі такої постановки питання проблема забезпечення об'єктами при-

роди і розробки методики їх використання у сучасних умовах школи набуває особливого актуальності.

Необхідний центр методики природничих наук, який буде координувати і направляти всіх зацікавлених у розвитку методики, в удосконаленні системи безперервної освіти вчителів.

Серед перспективних напрямів модернізації освіти велика роль відводиться проведеному Єдиного державного іспиту (ЄДІ). ЄДІ виступає як спосіб встановлення єдиних вимог у галузі освіти, покликаний диференціювати випускників школи за рівнем оволодіння біологічними знаннями і вміннями і тим самим сприяти об'єктивному набору абітурієнтів до ВНЗ. Для підготовки ЄДІ слід уникати механічного натаскування учнів на запам'ятовування тестів.

Встановлення єдиних вимог у галузі освіти – це благо. Аналіз практики роботи шкіл показав, що учні одинадцятих класів відчують психологічний стрес – підготовку до ЗНО. Весь навчальний рік спрямований на відпрацювання умінь школярів відповідати за тестами. Рівень шкільної підготовки не великий і батьки, які зацікавлені в хорошій здачі ЄДІ своїх дітей, змушені шукати репетиторів з кількох навчальних предметів (Лішенко, 1994). Страждають від такого навчального процесу інші шкільні предмети, учні просто іноді ігнорують відвідування уроків, не приділяють належної уваги вивченню матеріалу. Крім того, історично вітчизняна школа готувала школярів до розвитку логічного мислення, вміння логічно висловлювати свої думки, доводити свою думку.

Важливою проблемою модернізації біологічної освіти є перехід до профільного навчання, орієнтованого на індивідуалізацію та соціалізацію учнів. У стандарті для старшої школи виділено 2 напрями – базовий і профільний. У базовому напрямі приділяється велика увага пізнанню учнями світоглядних аспектів біологічної освіти. У природничому напрямі передбачено більш глибоке вивчення школярами матеріалів про біологічні системи, тобто основ генетики та цитології.

У практиці навчання низки шкіл спостерігається таке планування курсу основ генетики та цитології, де зміст мало чим відрізняється від вузівських курсів. Однак стандарт орієнтує тільки на розвиток знань і вмінь, отриманих учнями в основній школі.

Необхідно знизити кількісний склад класу, розділити клас на підгрупи під час вивчення профільних предметів; оновити матеріальну базу навчання, натепер вона безнадійно застаріла; провести перепідго-



товку вчителів з метою розширення базових знань з теорії предмета, методики викладання основ генетики та цитології, психології.

Отже, матеріал статті актуалізує перспективи подальшого наукового пошуку у формуванні системно-функціональної (аксіомальної) моделі навчання здобувачів освіти, фундаментом якої повинно бути постійне стимулювання: інтересу до навчання (технологія активного навчання), хвилювання в процесі навчання (технологія емпайерменту), переконання в можливості досягнення позитивного результату в навчанні (технологія «Творча майстерня»), мотивації – рушійної сили в навчанні (технологія проблемного навчання).

ЛІТЕРАТУРА

1. Биология : учебник для 10-го класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Н.Д. Лисов и др. ; под ред. Н.Д. Лисова. Минск : Нар. асвета, 2014. 270 с.
2. Загальна методика навчання біології : навчальний посібник / І.В. Мороз, А.В. Степанюк, О.Д. Гончар та ін. ; за ред. І.В. Мороза. Київ : Либідь, 2006. 592 с.

3. Кандиба Н.М. Генетика: курс лекцій : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2013. 397 с.
4. Кузнецова В.І. Методика викладання біології. Харків : Торсінг, 2001. 176 с.
5. Лишенко І.Д. Генетика з основами селекції. Київ : Вища школа, 1994. 416 с.

REFERENCES

1. Lisov, N.D. (2014). *Biologija: ucheb. dlja 10-go kl. uchrezhdenij obshh. sred. obrazovanija s rus. jaz. obuch.* [Biology: textbook for the 10th grade institutions total secondary education with Russian language training]. Minsk: Nar. asveta, 270 [in Russian].
2. Moroza, I.V. (2006). *Zahalna metodyka navchannia biolohii: navchalnyi posibnyk* [General methods of teaching biology] / I.V. Moroza, A.V. Stepaniuk, O.D. Honchar ta in.; za red. I.V. Moroza. Kyiv: Lybid, 592 p. [in Ukrainian].
3. Kandyba, N.M. (2013). *Henetyka: kurs leksii: navchalnyi posibnyk* [Genetics: a course of lectures: a textbook]. Sumy: Universytetska knyha, 397 p. [in Ukrainian].
4. Kuznetsova, V.I. (2001). *Metodyka vykladannia biolohii* [Methods of teaching biology]. Kharkiv: Torsinh, 176 p. [in Ukrainian].
5. Lyshenko, I.D. (1994). *Henetyka z osnovamy seleksii* [Genetics with the basics of selection]. Kyiv: Vyshcha shkola, 416 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.02.2021.
The article was received 04 February 2021.



УДК 378.4:37.013.43
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-17>

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Скрипнікова Валерія Олегівна,
ад'юнкт кафедри суспільних наук
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
wellsvo087@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0056-7299

Актуальність дослідження зумовлена впровадженням змін та інновацій, переходом на компетентнісну освітню парадигму, що зумовлює зміни напряму розвитку, переорієнтації зі «знаньєвоцентричного» на творчий компонент, посилення технологізації у сфері вищої військової освіти, застосування інтерактивності, інтерсуб'єктності, креативності освітнього процесу під час формування освітньо-професійних програм підготовки майбутніх МВУ. Незважаючи на велику кількість педагогічних і психологічних праць, присвячених дослідженню розвитку міжкультурної компетентності, необхідно констатувати, що в галузі вищої військової освіти так і не запропоновано моделі розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління. У статті презентовано авторську модель розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці; наведено та обгрунтовано основні блоки (структурні компоненти) цієї моделі; окреслено основні фактори, що зумовлюють значення розвитку міжкультурної компетентності в умовах сучасності; визначено засоби та інструменти, що забезпечують максимальну ефективність реалізації моделі.

Метою статті є опис розроблення моделі розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці.

У статті застосовано такі **методи** дослідження, як: системний аналіз психолого-педагогічної та наукової літератури, інформаційних джерел з проблеми дослідження; синтез та узагальнення, моделювання.

Висновки. Розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління сприятимуть поєднання інноваційних, традиційних, інтерактивних технологій, а використання кейс-методу сприятиме саме вдосконаленню «м'яких навичок», наявність яких впливає на ефективність міжкультурної комунікації, але розвитком яких нівелюють у вищих військових навчальних закладах. Досягнення високого рівня розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління та спрямованості до самореалізації сприятиме розроблена авторська модель. Впровадження авторської моделі розвитку міжкультурної компетентності забезпечує перехід від етноцентристського погляду до етнорелятивістського сприйняття інших культур, що базуються на набутті суб'єктами міжкультурної компетентності та здатності взаємодіяти у складному міжкультурному (полікультурному) середовищі.

Знання принципів і основ міжкультурної комунікації, сприйняття відмінностей інших культур, прояв толерантності до їх розуміння, імпровізаційність, застосування комунікативних стратегій, культурна емпатія, усвідомлення різних контекстів прояву емоцій, уміння вести міжкультурний діалог є базовими якостями характеристики майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці. Впровадження такої моделі в системі професійної підготовки майбутніх магістрів військового управління, її апробація в освітньому процесі визначатимуть перспективу подальших досліджень.

Ключові слова: моделювання, модель, модель розвитку міжкультурної компетентності, професійна компетентність, професійна підготовка майбутніх магістрів військового управління, міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація.

THE MODEL OF DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS IN PROFESSIONAL TRAINING

Skrypnikova Valeriia Olehivna,
PhD Student at the Department of Social Sciences
National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
wellsvo087@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0056-7299

The relevance of the study is due to the introduction of changes and innovations, the transition to a competency-based educational paradigm, which causes changes in the direction of development, reorientation from knowledge-centric to the creative component, strengthening technology in higher military education, interactivity, intersubjectivity, creativity educational and professional training programs for future military



management masters. Despite the large number of pedagogical and psychological works devoted to the study of the development of intercultural competence, it should be noted that in the field of higher military education no model of development of intercultural competence of future military management masters has been proposed. The author's model of development of intercultural competence of future military management masters in professional training is presented in the article; the main blocks (structural components) of this model are given and substantiated; outlines the main factors that determine the importance of the development of intercultural competence in modern conditions; the means and tools that ensure the maximum efficiency of the model implementation are identified.

Purpose. The aim of the article is description of development model of intercultural competence of future military management master's in professional training.

Methods. Such methods of research are applied in the article, as: analysis of the systems and scientific literature, informative sources on issue of research; synthesis and generalization, design.

Conclusions. The development of intercultural competence of future military management masters will be facilitated by a combination of innovative, traditional, interactive technologies, and the use of the case method will contribute to the improvement of soft skills that affect the effectiveness of intercultural communication. The developed author's model will contribute to the achievement of a high level of development of intercultural competence of future military management masters and orientation to self-realization. Introduction of the author's model of development of intercultural competence provides transition from ethnocentric view to ethnorelativistic perception of other cultures based on acquisition by subjects of intercultural competence and ability to interact in the difficult intercultural (multicultural) environment.

Knowledge of the principles and foundations of intercultural communication, perception of differences of other cultures, tolerance of their understanding, improvisation, application of communicative strategies, cultural empathy, awareness of different contexts of emotions, ability to conduct intercultural dialogue are the basic characteristics of future military management masters. The introduction of such a model in the system of professional training of future military management masters, its approbation in the educational process will determine the prospects for further research.

Key words: *design, model, model of development of intercultural competence, professional competence, professional preparation of future master's degrees of military management, intercultural competence, intercultural communication.*

Вступ

Сучасний розвиток професійної підготовки майбутніх магістрів військового управління (далі – МВУ) відбувається в умовах раціоналізації національної системи освіти та її кардинальної перебудови, а отже, впливає на якість вищої військової професійної освіти. Вимоги сьогодення потребують розвитку міжкультурної компетентності як якісного атрибута професійного фахівця, інтегративної якості особистості, засобу ведення ефективного міжкультурного діалогу. Володіння іноземними мовами, знання основ і принципів міжкультурної комунікації, розуміння і сприйняття відмінностей інших культур, толерантне ставлення до їх особливостей, перехід від етноцентризму до етнорелятивізму на сьогодні є базовими якостями майбутніх магістрів військового управління.

Зазначені вимоги відображають перетворення, що відбуваються у системі вищої військової освіти, та мають спрямовувати професійну підготовку майбутніх МВУ на дотримання міжнародних стандартів на основі відповідної законодавчої бази, нормативно-правових документів, сприяти впровадженню педагогічних інновацій та поступовій, якісній інтеграції у світовий освітній простір.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У ході вивчення сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, розвідок

було виявлено різні підходи до вирішення проблеми розвитку міжкультурної компетентності. Огляд наявних теорій і моделей міжкультурної компетентності показує відчутний прогрес у їх розвитку та перехід від індивідуалістичних до системних моделей. На сьогодні розрізняють композиційні моделі: «Модель компонентів міжкультурної компетентності» (Н. Hamilton, 1998), «Пірамідальну модель міжкультурної компетентності» (D. Deardorff, 2006). Коорієнтаційні моделі розглядали Б. Шпіцберг і Г. Чанонн, на думку яких коорієнтація є головною у намаганнях концептуалізувати міжкультурну компетентність. Прикладом є «Модель міжкультурної компетентності М. Бірама» (1997). В адаптаційних, причинно-наслідкових моделях саме процес адаптації є показником міжкультурної компетентності, прикладом є «Модель міжкультурної комунікативної компетентності» (Ю. Кім, 1988).

Моделі розвитку ми визначили базовими для нашого дослідження. Саме ці моделі містять важливу характеристику – «час», через яку науковці намагаються відобразити прогрес, що відбувається у процесі набуття міжкультурної компетентності. Синтез «Моделі міжкультурної завершеності» (П. Кінг та М. Бакстер Магольда, 2005) і «Моделі розвитку міжкультурної чуттєвості» (М. Беннет, 1986) на нашу думку сприятиме розвитку якостей, важливих для



нашого дослідження. Зауважимо, що міжкультурна компетентність здатне до самовдосконалення утворення може формуватися, реалізовуватися та розвиватися саме у процесі спілкування з представниками інших культур і вдосконалюватися протягом життя як складова частина онтогенезу людини та її когнітивних та психологічних перетворень.

2. Методологія та методи

Аналіз сучасних наукових досліджень розвитку міжкультурної компетентності показує недостатність приділення уваги розвитку міжкультурної компетентності саме у військово-професійній сфері, тому викликає в нас значний інтерес. Вважаємо за доцільне розробити модель розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці, яка досі не була предметом наукових досліджень у військовій сфері. Така модель дасть змогу концептуалізувати феномен міжкультурної комунікації й визначити теоретичні та прикладні аспекти її формування. Потреба у побудові ефективної моделі розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МВУ у професійній підготовці особливо актуальна в нинішніх умовах, коли Збройні Сили України мають проводити професійну підготовку фахівців з урахуванням процесів інтеграції до європейського освітнього простору і стандартів країн – членів НАТО.

3. Результати та дискусії

Для побудови авторської моделі розвитку міжкультурної компетентності визначимо поняття «моделювання». Як моделювання розуміємо процес, який дає змогу «...по-перше, ... наочно, у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису, охарактеризувати процес, який вивчатимемо; по-друге, на основі використання аналогій, які не лише пояснювальну, а й прогностичну значущість, вивчати явища глибше за їх суттю» (Сучасний словник, 2006:73). Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, конструкції, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (явища), відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта (Кожухов, 2008).

У сучасних дослідженнях наголошено на пріоритетності компетентнісного підходу у вищій військовій школі, цілісності проектування результатів професійної освіти офіцерів, необхідності інтегрування наукових знань з основними видами професійної діяльності, цінностями, способами професійного і наукового мислення,

застосування теоретичних положень для вирішення проблемних питань підготовки військових фахівців на засадах компетентнісного підходу (Осьодло, 2012: 406). Для розроблення авторської моделі ми взяли за основу таке визначення міжкультурної компетентності майбутнього МВУ: це динамічне, інтегративне, складне, професійно-особистісне утворення, що містить синтезовані знання про культуру та її особливості (свою та інших представників), уміння застосовувати на практиці здобуті знання, навички практичного досвіду для вирішення завдань міжкультурної комунікації та самореалізації майбутнього магістра військового управління у процесі взаємодії із представниками інших культур на основі гнучкого і творчого підходу, толерантності та сприйняття відмінностей інших культур (Скрипнікова, 2020: 214).

Наступним кроком у побудові моделі розвитку МК є формулювання відповідних критеріїв, тобто ознак, які характеризують сформованість компонентів міжкультурної компетентності ММВУ, відповідають її сутності і змісту, допомагають її становленню, можуть бути об'єктивно оцінені і вказують на певний рівень розвитку міжкультурної компетентності: підстави для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірила; ознаки, на основі якої можна оцінити якість об'єкта, процесу, мірила такої оцінки; стандарту, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном; якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають змогу дійти висновку про його стан, рівень розвитку та функціонування (Ковальчук, 2005), (Луговий, 2012).

Модель розвитку міжкультурної компетентності визначимо як ідеально створену схему складного динамічного інтегративного процесу, що описує загальний взаємозв'язок організації розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МВУ у професійній підготовці. Створення авторської моделі розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці допоможе сформувати системне враження про процес розвитку міжкультурної компетентності, сприятиме здатності науково міркувати, робити обґрунтовані висновки, реалізовувати дослідницькі результати.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень щодо створення моделей формування або розвитку компетентностей майбутніх магістрів військового управління показує, що зазвичай такі моделі містять ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційний, суб'єктивний, професійний, емоційно-вольовий,



предметно-діяльнісний, рефлексивний та ін. компоненти.

Для дослідження ефективності моделі розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МВУ у професійній підготовці розглянемо структурну схему (рис. 1). Факторами впливу на потребу розвитку міжкультурної обізнаності визначено: світові і суспільні вимоги до підготовки компетентних майбутніх МВУ; низький рівень сформованості та потребу в розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МВУ; нестачу наукових досліджень та навчально-методичного забезпечення для формування міжкультурної компетентності майбутніх МВУ.

Визначення мети педагогічної діяльності можна вважати однією з найважливіших характеристик освітнього процесу. Метою вважаємо розвиток МКК майбутніх магістрів військового управління у процесі здобуття освіти за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю, тобто у професійній підготовці.

Концептуальний блок як керівна ланка в структурі прямо пов'язаний із метою і визначає кінцевий бажаний результат – оптимальний рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх МВУ. Змістова наповненість цього блоку визначається як факторами, так і соціальними потребами, зумовленими вимогами сьогодення. Вибір наукових методологічних підходів зумовлений найефективнішим сприянням розвитку міжкультурної компетентності. Ретельний аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що найефективнішими та найактуальнішими підходами на сьогодні є компетентнісний (І. Зимня, Е. Зеєр, Дж. Равен, А. Вітченко, В. Ягупов) та особистісно-діяльнісний (Л. Виготський, О. Леонтьєв), комунікативно-діяльнісний (П. Гальперін, І. Зимня, С. Рубінштейн), контекстний (М. Боброва, А. Вербицький, О. Ковтун, Ж. Холодов), культурологічний (Є. Бондаревська, Г. Вижлецов, Г. Гайсіна) та знаково-семіотичний (Г. Єлізарова, Ю. Лотман, Ю. Степанов, Х. Пірс).

Розглядаючи розвиток міжкультурної компетентності майбутніх МВУ, ми розуміємо необхідність організації у професійній діяльності МВУ, яка містить необхідну систему, безпосередньо пов'язану із міжкультурним спілкуванням, комунікацією та вирішенням комунікативних завдань у процесі взаємодії з представником іншої культури, визначенням подальшої поведінкової стратегії, тактики уникнення конфліктів, що досягається саме оптимальним рівнем набуття міжкультурної компетентності та вмінням взаємодіяти в певному

середовищі та іншокультурному вимірі на засадах цілеспрямованого навчання і виховання засобами спілкування, тобто за допомогою вивчення та застосування комунікативних навичок і умінь.

Ураховуючи, що розвиток міжкультурної компетентності – явище процесуальне, доцільно звернути увагу на його проміжні результати, оскільки «...основним результатом процесу навчання є не тільки знання й уміння, а й способи мислення і діяльності ціннісно-сміслової орієнтації, які утворюють суб'єктний базис професійної компетентності та особистісного зростання офіцера» (Осьодло, 2012: 411).

У ході дослідження ми визначили структуру міжкультурної компетентності, яка містить ряд компонентів, що визначають її зміст. МКК: особистісний, афективно-когнітивний, комунікативно-діяльнісний, які належать до змістового блоку.

Особистісний компонент відображає індивідуальні навички особистості зі збирання і оцінювання інформації, застосування знань, навичок і умінь в майбутньому, готовність долучитися до процесу міжкультурної взаємодії, вмотивованість до самореалізації, здатність до самоаналізу, саморегуляції, емпатію, мультикультуралізм, ставлення до представників інших культур, відкритість, внутрішньо особистісні комунікаційні здатності, прийняття відмінностей інших культур, поваги до інших, готовності до навчання і професійно-особистісного розвитку, мобільності, самоактуалізації. Прийняття рішень та їх усвідомлення мотиваційно впливають не тільки на навчальну діяльність, а й на правильність прийняття рішень під час міжкультурної взаємодії, можливість досягнення мети співпраці, ефективного застосування знань, що проявляється у процесі зміни мотивів відносин, ціннісних орієнтацій на особистісному рівні, у прагненні до вдосконалення, наполегливості й особистісній ефективності тощо.

Афективно-когнітивний компонент відображає особливості емоційного забарвлення перцепції та апперцепції, усвідомлення своєї ідентичності, знання, розуміння та усвідомлення культурних відмінностей, повагу до відмінностей між культурами, толерантність, схильність до рефлексії, знання відмінностей між культурами, семіотичні знання, знання своєї культури, гнучкість, усвідомлення різних контекстів прояву емоцій, морально-етичні погляди (переконання), володіння мовою, культурологічні, фахові знання, культурну обізнаність, володіння та оперування знаннями з основ міжкультурної комунікації, знання

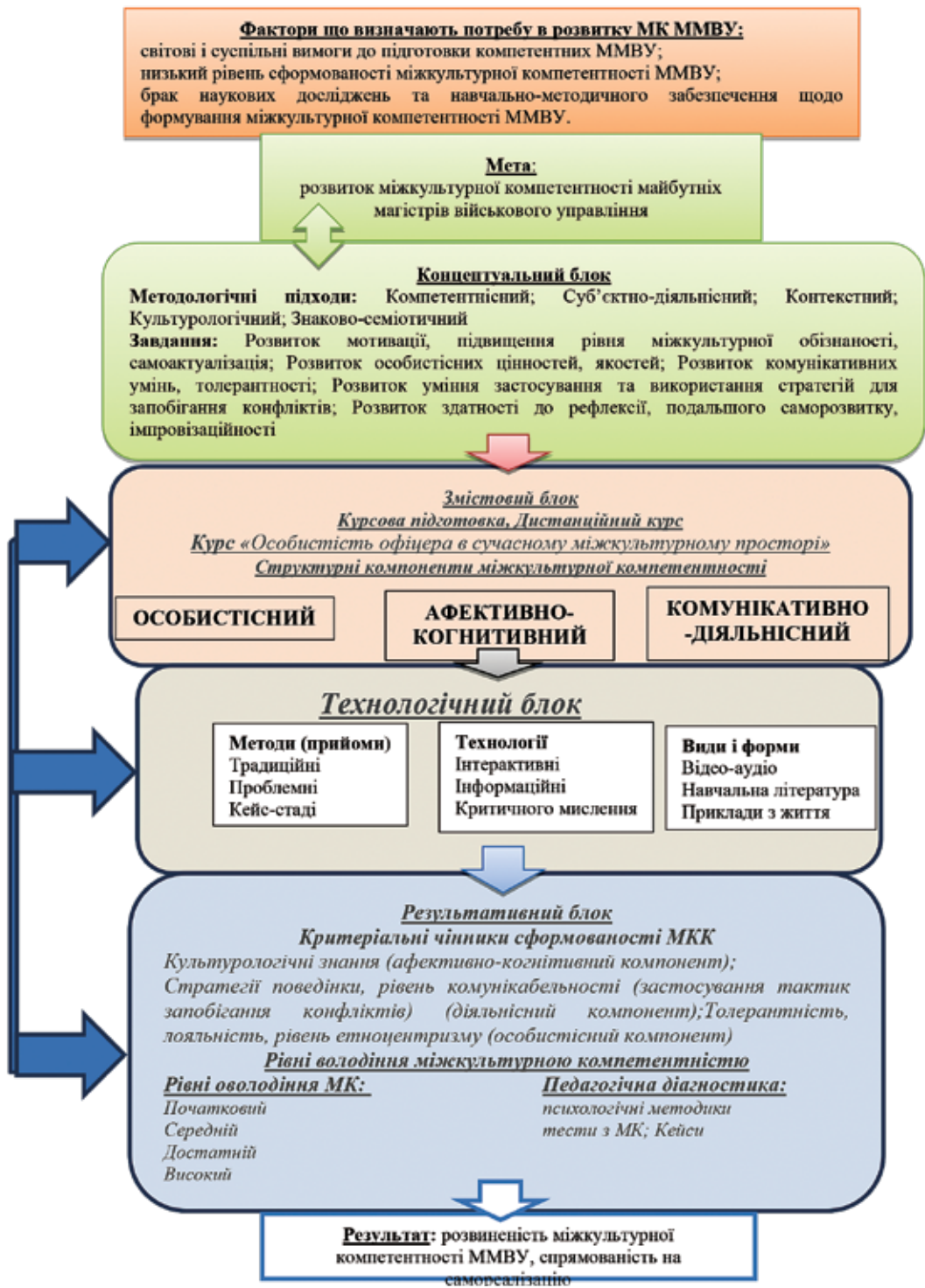


Рис. 1. Модель розвитку МК ММВУ

особливостей культури співрозмовника, обізнаність із проблемами міжкультурного спілкування (помилками, інтерпретаціями), володіння аспектами розуміння повідомлень у різних культурах, володіння міжкультурною чуттєвістю.

Комунікативно-діяльнісний компонент відображає уміння вести діалог, соціолінгвістичні уміння, соціальну ініціативність,

навички застосування мови, володіння та застосування різних комунікативних стратегій поведінки у конкретних ситуаціях, вміння слухати, аналізувати, інтерпретувати, володіння навичками уникнення та запобігання конфліктів.

Таким чином, особистісний та афективно-когнітивний компоненти поєднали ознаки теоретичного змісту професійних



та особистісних якостей, а комунікативно-діяльнісний відповідає практичному, тобто діяльнісному змісту, містить специфічні ознаки сформованості професійності та міжкультурної обізнаності, спрямованості на міжкультурну комунікацію, містить стратегічний і процесуальний сенс.

Також складовою частиною змістового блоку є спеціальний навчальний курс, спрямований на, опанування майбутніми МВУ особливостей спілкування та основ міжкультурної комунікації, розуміння і сприйняття відмінностей між культурами, бар'єрів і помилкових інтерпретацій. Курс поєднує аудиторне навчання (проблемні лекції, практичні заняття), яке ґрунтується на співпраці слухачів та викладачів, що спостерігають за прогресом у розвитку міжкультурної комунікації і забезпечують можливість зворотнього зв'язку, та дистанційну форму навчання (прослуховування теоретичної складової, виконання практичних завдань, надання відповідей на запитання тестів).

Інтерактивна взаємодія під час навчання є невід'ємною складовою частиною розвитку міжкультурної компетентності, що сприяє підвищенню мотивації майбутнього МВУ, його активній співучасті у навчальній діяльності, а також отриманню відчуття задоволення та самовдосконалення від досягнутих результатів. Вивчення курсу сприяє поглибленню знань стосовно порівняння двох культур, правильному застосуванню стратегій поведінки, важливих для швидкого орієнтування в будь-яких умовах, розгляду міжкультурних конфліктних ситуацій і тактик їх запобігання, ознайомлює із ситуаціями контактування культур, які описують міжкультурну взаємодію і види інтеракцій (необов'язково конфліктні), допомагає створити під час інтерактивного навчання, наприклад, ситуацій конфлікту, щоб зрозуміти його та обговорити про стратегії подолання проблем міжкультурної комунікації.

У процесі проходження курсу майбутні МВУ набувають здатності розуміти мислення, специфічну систему сприйняття, поведінки та цінностей представника іншої культури та готовності застосовувати здобутий досвід для інтегрування знань у власну систему орієнтування. На думку науковця О. Томаса, після проходження курсу майбутні МВУ мають здобути такі вміння: «розпізнавати норми, які регулюють соціальну ситуацію; проникати в роліві структури залежно від культури; знати про Я – концепцію певної особи; відчувати неправильну, небажану поведінку в соціальних інтеракціях; володіти інформацією про умови та вплив поведінки

партнерів – представників різних культур; застосовувати навички розпізнавання та розуміння різниці у поведінці відносно простору і часу; розуміти зв'язки між власними цілями з одного боку, і нормативною поведінкою – з іншого боку; знати відповідні норми поведінки в соціальних ситуаціях» (Thomas, 1989: 283).

Метою опанування спеціального навчального курсу «Особистість офіцера у сучасному міжкультурному просторі» є розвиток у майбутніх МВУ основних компонентів міжкультурної компетентності, а також підготовка до успішної військово-професійної діяльності в міжкультурному або полікультурному середовищі.

Змістовий блок передбачає врахування потреб, пов'язаних із системою цілей та забезпечення професійного розвитку майбутніх МВУ у процесі набуття міжкультурної компетентності. Відповідно навчальні заняття з міжкультурної комунікації мають бути спрямовані на розвиток та набуття міжкультурної компетентності майбутніх МВУ, сприяти зростанню мотивації особистості та індивідуальних можливостей, орієнтувати на самореалізацію та самовдосконалення.

Змістовий блок враховує мету освітнього процесу, вирішує завдання розвитку міжкультурної компетентності з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх МВУ. Зміст цього блоку спрямований на виконання таких завдань: дотримання вимог нормативних документів; наголошення на значущості дисципліни (курсу) в освітньому процесі; врахування андрагогічних особливостей підготовки майбутніх МВУ, детермінованих наявністю певного досвіду, віком, ступенем розвиненості інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знаннями, вміннями, навичками до навчання, ставленням до нього, життєвим досвідом спілкування у міжкультурному просторі.

Інструментарій, за допомогою якого відбувається процес розвитку міжкультурної компетентності майбутнього МВУ, відображено безпосередньо у технологічному блоці: методи та прийоми викладання (традиційні, інноваційні), технології навчання (інтерактивні, інформаційні), засоби (відео, аудіо, літературні джерела), які сприяють викладанню основ міжкультурної комунікації та набуттю практичних навичок міжкультурного спілкування.

Етапи і рівні розвитку міжкультурної компетентності (складові рівнів розвитку) відображено в результативному блоці. Для визначення рівнів розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МВУ застосовують такі критерії:



1) культурологічні та мовленнєві знання і вміння (знання мови представника іншої культури, цінностей, відмінностей від культури своєї країни, начитаність, ерудованість, допитливість, поглиблення власних культурологічних знань, вміння адекватно сприймати семіотичні значення та мовленнєві обороти іншої культури), (когнітивна складова афективно-когнітивного компоненту);

2) толерантність – відсутність упередженого ставлення, тактовність, уникнення стереотипного мислення (афективна складова афективно-когнітивного компоненту);

3) комунікабельність – уміння створювати та підтримувати атмосферу довіри, уникати конфліктів, застосовувати невербальну поведінку відповідно до культури партнера, комунікативні засоби, невербальне спілкування, готовність і бажання контактувати із представниками країн світу (особистісний компонент);

4) рефлексія – вміння усвідомлювати свою поведінку, вчинки, визнавати помилки (особистісний компонент);

5) професійна мотивація – професійні домагання, інтернальність у сфері професійних досягнень, професійні інтереси і цінності, життєві цілі (особистісний компонент);

6) імпровізаційність – здатність урахувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, зовнішні обставини під час вибору стратегій поведінки, невимушеність, уміння застосувати наявний досвід комунікації (комунікативно-діяльнісний компонент).

Для адаптації навчального курсу до стандартів національної освіти ми визначили чотири етапи та відповідних рівнів володіння міжкультурною компетентністю. Зважаючи на те, що сучасні тенденції глобалізації суспільства зумовлюють певний рівень сформованості міжкультурної компетентності, рівень необізнаності, на якому відбувається ігнорування іншокультурних особливостей та відмежування від міжкультурної комунікації ми виключаємо з обігу. На підставі результатів анкетування вважаємо, що майбутні МВУ вже перебувають на етапі захисту або прийняття (мінімізації), тобто на початковому або середньому рівнях.

Початковому рівню міжкультурної компетентності відповідає етап захисту від культурних відмінностей: йому притаманні критичне сприйняття інших культур, зміна полюсів на «ми» – «вони», «свої» – «чужі», намагання захиститися від існуючих культурних відмінностей. Для цього етапу характерні недостатня обізнаність про основи міжкультурної комунікації, наявність міжкультурних бар'єрів, поодинокі спроби міжкультурної комунікації, схильність до прояву етноцентризму, конфліктності.

Етап (прийняття) культурних відмінностей, відповідає (середньому) рівню міжкультурної обізнаності, на якому відбувається мінімізація культурних відмінностей, визначених на етапі захисту. Цей етап характеризується помірною включеністю у процес міжкультурної комунікації, пошуком міжкультурної схожості, що сприяє розвитку толерантності, виходом з етноцентричного стану, появою інтересу, відкритості до інших культур, розуміння, що інші культури мають такі ж складні структури, як і своя, активною включеністю в інформаційний обмін у міжкультурному середовищі та вмінням налагоджувати міжкультурні зв'язки.

Достатньому рівню міжкультурної компетентності відповідає етап адаптації до культурних відмінностей. Для цього етапу характерні процеси збереження ідентичності, необхідність вирішення проблеми істинності своєї культури, можливість конструктивної комунікації в міжкультурному середовищі, здатність систематично підтримувати комунікативні зв'язки.

Оптимальному (високому) рівню міжкультурної компетентності відповідає етап інтеграції. Для цього етапу характерні інтеграція культурних відмінностей, культурна лімінальність, що передбачає побудову певних міжкультурних мостів, міжкультурного діалогу та міжкультурного посередництва. На етапі інтеграції відбувається акумуляція досвіду продуктивної взаємодії реалізуються затребуваність та самоактуалізація, критичне усвідомлення культури, вміння критично і на основі певних критеріїв оцінювати світогляд, діяльність і результати діяльності, притаманні власній та чужій культурі.

Викладений опис відповідності етапів та рівнів відповідає результативному блоку авторської педагогічної моделі розвитку міжкультурної компетентності для розуміння сутності процесу розвитку досліджуваної компетентності майбутніх МВУ. У моделі використано якісні критерії (рівень культурологічних знань, толерантності, вмотивованості до самореалізації, комунікабельності, вміння запобігати конфліктам, імпровізаційність) для виявлення рівнів набуття міжкультурної компетентності майбутніми МВУ та розуміння, на якому етапі розвитку міжкультурної компетентності перебуває майбутній магістр військового управління, щоб мати змогу вдосконалити або скорегувати отриманий результат. Очікуваний результат від реалізації зазначеної моделі є досягнення достатнього рівня розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх МВУ.



У процесі навчання особистість, що володіє міжкультурною компетентністю, набуває таких якостей:

- здатність побачити зовнішні і внутрішні відмінності у взаємовідносинах між людьми, які є представниками різних культур;
- здатність бути медіатором культур, інтерпретувати одну культуру в термінах іншої;
- спроможність критично аналізувати власну та іншу культуру;
- усвідомлення власного погляду на світ, власної ідентичності, розуміння, що мислення співрозмовника детерміновано власною культурою, світогляд і розуміння є природними, одночасно адекватно сприймати відмінності іншої культури.

Висновки

Отже, дослідження феномену міжкультурної компетентності та її концептуалізації дало змогу обґрунтувати і розробити модель розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці та дійти до таких висновків.

1. Авторська модель розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МВУ є цілісним поєднанням концептуального, змістового, технологічного та результативного блоків, що зумовлює формування наукового завдання – розвивати і навчати майбутніх магістрів військового управління (офіцерів, курсантів) основам міжкультурної взаємодії, комунікації, формувати у них навички міжкультурного спілкування на засадах проблемно-діяльнісного, комунікативного та інтерактивного пізнання, взаємодії, що спрямовує на досягнення успіху, розвитку здатності і готовності до продуктивної участі у міжкультурному середовищі, буттю міжкультурного досвіду та самоактуалізації.

2. Для розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці необхідно створити відповідне освітнє середовище, у якому будуть поєднані традиційні, інноваційні та інтерактивні технології в дистанційному, аудиторному і позааудиторному навчанні.

Застосування проблемного та кейс-методу як найперспективнішого напрямку розвитку творчості та імпровізованості на сьогодні є ефективним для розвитку практичної професійної спрямованості. Інтерактивний формат кейс-методу допоможе вирішити проблемне питання розвитку конкретних навичок для вдосконалення «м'яких навичок» (soft skills), розвитку яких зазвичай не приділяють уваги у вищих військових навчальних закладах, однак вони є вкрай важливими у професійній діяльності під час міжкультурної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М. Основи наукових досліджень : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Професіонал, 2005. 240 с.
2. Кожухов К.Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя : на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2008. 184 с.
3. Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць у 5 т.* Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 1. Загальна педагогіка та філософія освіти. С. 23–38.
4. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : ПП «Золоті ворота», 2012. С. 406–411.
5. Пришляк О. Класифікація моделей міжкультурної компетентності у зарубіжних наукових дослідженнях. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогіка*, 2019. № 4.
6. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
7. Скрипнікова В.О. Поняття міжкультурна компетентність: сутність та зміст. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, серія «Педагогіка та психологія», збірник наукових праць*. 2020. № 1(11). 214 с.
8. Bennet M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, p. 179–196. URL : <https://www.idrinstitute.org/resources/a-developmental-approach-to-training-for-intercultural-sensitivity/> (date of access: 21.01.2021).
9. Bennet M.J. Becoming interculturally competent. The Intercultural Development Research Institute. Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism A reader in multicultural education*. Newton, MA Intercultural Resource Corporation, 2004. P. 2
10. King P. M., Baxter Magolda M.B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, P. 571–592.
11. Thomas Aleksander Interkulturelle Handlungstrainer in der Managerausbildung. In *Wirtschaftswissenschaftliches Studium* H.6.-Munchen, 1989 S. 281–287.

REFERENCES

1. Kovalchuk V. V. & Moisieiev L. M. (2005) *Osnovy naukovykh doslidzhen: navch. posib. 3-tie vyd., pererob. i dop. [Basics of the scientific research]*. Kyiv: *Profesional-Professional*. [in Ukrainian].
2. Kozhuhov K. Ju. (2008) *Pedagogicheskaja model' primeneniya distancionnyh tehnologij v processe formirovanija metodicheskoi kompetentnosti budushhego uchitelja: na materiale discipliny "Teorija i metodika obuchenija inostrannym jazykam"* [Pedagogical model of removal of distant technologies in the process of formation of methodical competence of a future teacher: on the maintenance of disciplines "Theory and method of



engagement in the artistic languages"]: *Candidate's thesis*. Kursk [in Russian].

3. Luhovyi V. I., Sliusarenko O. M. & Talanova Zh. V. (2012). Kliuchovi poniattia suchasnoi pedahohiky: navchalnyi rezultat, kompetentnist, kvalifikatsiia. [Key concepts of modern pedagogy: educational outcome, competence, qualification]. Pedahohichna i psykhologichna nauky v Ukraini, Kyiv: Pedahohichna dumka. Zahalna pedahohika ta filosofii osvity [Pedagogical opinion. General pedagogy and philosophy of education]1, 23–38 [in Ukrainian].

4. Osodlo V. I. (2012) Psykhologhiia profesiinoho stanovlennia ofitsera: monohrafiia [Psychology of professional formation of an officer: monograph]. Kyiv: PP «Zoloti vorota» [in Ukrainian].

5. Pryshliak O. (2019) Klasyfikatsiia modelei mizhkulturnoi kompetentnosti u zarubizhnykh naukovykh doslidzhenniakh [Classification of models of intercultural competence in foreign scientific research] / Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohika [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogy] 4 [in Ukrainian].

6. Skopnenko O. I. & Tsymbaliuk T. V. (2006) Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv [Modern dictionary of foreign words] Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

7. Skrypnikova V. (2020) Poniattia mizhkulturna kompetentnist: sutnist ta zmist [Concept Intercultural Competence: essence and content] Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu [Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy Psychology] Retrieved from <https://www.idrinstitute.org/resources/a-developmental-approach-to-training-for-intercultural-sensitivity/> 1(11), 210-215[in Ukrainian].

9. Bennet M. J. (2004) Becoming intercultural competent. The Intercultural Development Research Institute. Becoming intercultural competent. In J.S. Wurzel (Ed.) Toward multiculturalism A reader in multicultural education. Newton, MA Intercultural Resource Corporation. P.2 [in English].

10. King P. M. & Baxter Magolda M.B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. Journal of College Student Development, 46, 571-592 [in English].

11. Thomas Aleksander (1989) Interkulturelle Handlungstrainer in der Managerausbildung. In Wirtschaftswissenschaftliches Studium H.6.-Munchen 281-287 [in German].

Стаття надійшла до редакції 05.02.2021.
The article was received 05 February 2021.



УДК 378.147: 373.3 – 051

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-18>

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Черненко Галина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
chernenko.galyna@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2080-3946

У статті розкрито проблему формування предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів закладів початкової освіти. Доведено актуальність такої проблеми, що підтверджується прогресивним реформуванням освіти в усіх її сферах.

Доведено ефективність використання науково-педагогічних методів дослідження (аналіз і синтез, структурно-системний, педагогічне спостереження), які дозволили здійснити аналіз нормативних документів, змодельовати освітній процес вивчення дисциплін теоретичного та методичного спрямування, виявити сформованість предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів закладів початкової освіти.

Здійснено аналіз професійного стандарту вчителя. Визначено мету професійної діяльності вчителя початкової школи, яка полягає в організації та здійсненні освітньої діяльності учнів, процесі формування у них ключових компетентностей, загальнолюдських та національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, необхідних для здійснення успішної самореалізації.

Обґрунтовано складники предметно-методичної компетентності, отже, варто: моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання; формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння; здійснювати інтегроване навчання, добирати і використовувати ефективні методики та технології навчання і виховання учнів; розвивати критичне мислення; здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання на засадах компетентнісного підходу; формувати ціннісні ставлення в учнів.

Розкрито процес формування предметно-методичної компетентності у студентів у разі вивчення дисциплін: «Дидактика», «Методика навчання літературного читання», «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики», «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Технологічна освітня галузь з методикою навчання», «Здоров'язбережувальна освітня галузь з методикою навчання», «Образотворче мистецтво з методикою навчання», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Методика навчання інформатики в початковій школі», «Новітні освітні технології», «Інноваційні технології у початковій освіті».

Отримано результати дослідження, що свідчать про ефективність формування предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення педагогічних дисциплін професійного циклу підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, майбутні вчителі, початкова школа, професійний стандарт учителя.

FORMATION OF SUBJECT-METHODOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Chernenko Halyna Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Theory and Methodology of Primary Education
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
chernenko.galyna@gmail.com
orcid.org / 0000-0003-2080-3946

The article reveals the problem of forming subject-methodological competence in future teachers of primary educational institutions. The urgency of this problem is proved, which is confirmed by the progressive reforming of education in all its spheres.

The effectiveness of scientific and pedagogical methods of research (analysis and synthesis, structural-systemic, pedagogical observation), which allowed to carry out the analysis of regulatory documents, to simulate the educational process of studying the disciplines of theoretical and methodological direction, to identify the formation of subject-methodological competence of future teachers of primary education institutions, has been proved.



The analysis of the professional standard of the teacher was carried out. The objectives of the professional activity of a primary school teacher have been defined, which consists in the organization and implementation of educational activities of students, the process of formation of their key competencies, human and national values, as well as the development of intellectual and creative abilities necessary to implement successful self-realization.

The components of subject-methodological competence have been justified, namely the ability to model educational content in accordance with compulsory learning outcomes, shape and develop students' key competencies and skills, implement integrated teaching, select and use effective methods and technologies for teaching and educating students, develop critical thinking, assess and monitor students' learning outcomes based on a competency-based approach, shape students' value attitudes.

This study reveals the process of formation of students' subject-methodological competence in the study of such disciplines as: "Didactics", "The methodology of teaching literary reading", "The methodology of teaching the Ukrainian language", "The methodology of teaching mathematics", "The methodology of teaching an integrated course "I explore the world", "Technological educational branch of methodology of teaching", "Health-preserving education branch with the methodology of teaching", "Fine arts with the methodology of teaching", "Music art with the methodology of teaching", "The methodology of teaching informatics at primary school", "The newest educational technologies", "Innovative technologies in primary education".

We obtained the results of the study indicating the effectiveness of the formation of subject-methodological competence of future primary school teachers in the study of pedagogical disciplines of the professional training cycle.

Key words: professional training, competence, future teachers, primary school, professional teacher standard.

Вступ

Прогресивний розвиток суспільства нині потребує таких фахівців у галузі освіти, які б мали сформовані професійні компетентності, вміли навчатися упродовж життя, ставити цілі та досягати їх, приймати самостійні рішення, креативно й критично мислити, працювати в команді, вирішувати конфлікти, спілкуватися у багатокультурному середовищі, володіти та використовувати інформаційно-комунікативні технології, орієнтуватися на ринку праці тощо. Це все й зумовило значні реформування у галузі освіти.

Тому якість освіти набуває особливої уваги і залежить від учителя, який нині повинен виконувати роль коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, взмозі реалізувати завдання Нової української школи, а саме: сформувати всебічно розвинену особистість, здатну до критичного мислення; сформувати патріота з активною позицією, який діятиме згідно з морально-етичними принципами і буде здатний приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини; сформувати інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці. Вчитися впродовж життя зможе лише такий учитель, якому будуть притаманні професійні компетентності (Нова українська школа, 2016). На сьогодні актуальними питаннями є: яким повинен бути вчитель і які трудові функції повинен виконувати, щоб досягти реалізації основних завдань Нової української школи.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблема підготовки майбутніх учителів закладів початкової освіти була і залишається актуальною. Аналізуючи сучасні дослі-

дження такої проблеми, переконуємося у їх різноманітності. Натепер досліджено теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на компетентнісній основі; підготовку в контексті сучасних освітніх парадигм; формування професійних компетентностей для здійснення освітньої діяльності тощо. Однак зауважимо, що Нова українська школа диктує нові вимоги до сучасного вчителя. Це і зумовило вибір теми дослідження, **мета** якого полягає у визначенні та обґрунтуванні сутності предметно-методичної компетентності, яку необхідно сформувати у майбутніх учителів закладів початкової освіти для реалізації ними мети і завдань Нової української школи.

2. Методологія та методи

У процесі дослідження такої проблеми нами були використані науково-педагогічні методи: аналіз і синтез допомогли здійснити аналіз нормативних документів щодо формування професійних компетентностей у майбутніх учителів закладів початкової освіти; структурно-системний метод дозволив змодельювати освітній процес у закладах вищої освіти з метою формування предметно-методичної компетентності у студентів; педагогічне спостереження слугувало для виявлення сформованості предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів закладів початкової освіти.

3. Результати та дискусії

Реформування системи освіти в Україні вимагає постійного оновлення нормативно-правових документів. Значним досягненням у галузі освіти є затвердження 23 грудня 2020 року «Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів



закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», у якому представлено основні трудові функції та загальні й професійні компетентності вчителя (Професійний стандарт за професіями, 2020).

У цьому нормативному документі зазначено, що «мета професійної діяльності вчителя полягає в організації та вихованні учнів під час здобуття ними повної загальної освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» (Професійний стандарт за професіями, 2020). Досить добре виділено та обґрунтовано загальні компетентності й трудові функції (професійні компетентності, що входять до них), які повинні бути притаманні вчителю. Однією із важливих компетентностей, на нашу думку, є предметно-методична компетентність.

У своєму дослідженні предметно-методичну компетентність ми розглядаємо як одну зі складових частин професійної компетентності, яка проявляється у здатностях здійснювати освітній процес у закладах початкової освіти на основі знань, умінь, навичок та практичного досвіду.

Як зазначено в професійному стандарті, предметно-методична компетентність охоплює у собі:

– *здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання* (знати вимоги до результатів навчання за державними стандартами та новими освітніми програмами, мати ґрунтовні знання освітньої галузі (навчального предмета), можливості інтеграції з іншими освітніми галузями; знати методики і технології моделювання змісту навчання; уміти визначати предметний зміст і послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту освіти та типових освітніх програм; формувати уявлення про освітню галузь, застосовувати сучасні методики і технології моделювання змісту навчання учнів предметів) (Професійний стандарт за професіями, 2020);

– *здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей* (знати ключові компетентності учнів та уміння, спільні для всіх компетентностей, відповідно до державних стандартів освіти; знати вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів і рівнів сформованості їх компетентностей; уміти розвивати в учнів

ключові компетентності; формувати готовність до їх застосування у позанавчальній діяльності) (Професійний стандарт за професіями, 2020);

– *здатність здійснювати інтегроване навчання* (знати види інтеграції та основні підходи до інтегрованого навчання; уміти застосовувати міжпредметні зв'язки та здійснювати інтеграцію змісту різних навчальних предметів; формувати в учнів розуміння зв'язків різних процесів; уміти систематизувати знання з різних освітніх галузей для вирішування практичних завдань; розвивати системне мислення) (Професійний стандарт за професіями, 2020);

– *здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів* (знати форми, методи і засоби навчання, сучасні технології навчання, виховання і розвитку учнів, зміст і особливості технологій і методик особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів; уміти добирати доцільні методи, форми і засоби навчання відповідно до вікових і індивідуальних особливостей учнів; застосовувати інноваційні технології навчання різних предметів; упроваджувати технології та методики особистісного, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів) (Професійний стандарт за професіями, 2020);

– *здатність розвивати критичне мислення* (знати технології розвитку критичного мислення; уміти формувати уміння аналізувати, обґрунтовувати, доводити власну думку, висловлювати власні припущення; уміти застосовувати технології розвитку критичного мислення; розвивати в учнів здатність протистояти інформаційному тиску) (Професійний стандарт за професіями, 2020);

– *здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу* (знати компетентнісний підхід до оцінювання результатів навчання учнів; уміти оцінювати результати навчання і здійснювати їх моніторинг на засадах компетентнісного підходу) (Професійний стандарт за професіями, 2020);

– *здатність формувати ціннісні ставлення в учнів* (знати підходи до формування ціннісного ставлення учнів; уміти формувати ціннісні ставлення в учнів у процесі їхнього навчання, виховання і розвитку) (Професійний стандарт за професіями, 2020).

Розглянемо, як здійснюється процес формування предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів закладів початкової освіти.



Формування здатності моделювати зміст навчання у студентів здійснюється насамперед у процесі вивчення дисципліни «Дидактика», яка передбачає вивчення сутності освітнього процесу, його теоретичні та методологічні основи, вивчення змісту освіти в його науково-педагогічній основі (навчальний план, освітні програми, структура та принципи їх побудови, методи, засоби й організаційні форми навчання, контроль і корекція очікуваних результатів діяльності учнів). Варто зазначити, що дидактика, як окрема навчальна дисципліна, має взаємозв'язок практично з усіма науками. Найбільший її зв'язок зі спеціальними методиками, які досліджують особливості навчання учнів окремих предметів. Дидактика з методиками викладання окремих предметів пов'язана як *теорія з теорією* (це дві взаємодіючі системи теоретичних знань у галузі педагогіки, які мають спільний об'єкт наукового дослідження – навчальний процес, хоча дидактика досліджує закономірності навчання, які є спільними для різних навчальних предметів, а методика виділяє у цьому об'єкті те, що специфічне для вивчення кожного навчального предмета зокрема) і *теорія з практикою* (дидактика може плідно розвиватися, лише спираючись на результати досліджень окремих методик, оскільки методика конкретизує на навчальному матеріалі основні категорії дидактики – цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання) (Опанасенко, 2019). Тобто дидактика завжди виступає теоретичною дисципліною стосовно часткових методик. Тому переконуємося, що формування здатності моделювати зміст навчання продовжуватиметься безпосередньо і у процесі вивчення методичних дисциплін.

Формування у майбутніх учителів початкової освіти здатності формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння передбачає насамперед знання таких компетентностей. У Державному стандарті початкової освіти передбачений компетентнісний підхід до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, а саме: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, математична компетентність, компетентність у галузі природничих наук, техніки і технології, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікативна, навчання упродовж життя, громадянська і соціальна компетентність, культурна, підприємливість та фінансова грамотність (Державний стандарт, 2018: 92–93). Під час вивчення дисципліни «Школознавство» студенти вивчають нормативні документи,

детально аналізують Державний стандарт початкової освіти, ознайомлюючись із ключовими компетентностями, які необхідно сформувати у молодших школярів. Детальний аналіз та глибоке вивчення Типових освітніх програм (за редакцією Р. Шияна та О. Савченко) здійснюється студентами у разі вивчення методик (за навчальним планом підготовки бакалаврів: «Методика навчання літературного читання», «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики», «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Технологічна освітня галузь з методикою навчання», «Здоров'язбережувальна освітня галузь з методикою навчання», «Методика навчання фізичної культури», «Образотворче мистецтво з методикою навчання», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Методика навчання інформатики в початковій школі»). Компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі забезпечує формування всіх ключових компетентностей. Вивчення дисциплін методичного характеру, без сумніву, формує у студентів знання про компетентності та процес їх формування.

Здатність студентів здійснювати інтегроване навчання передбачає знання про повну і часткову інтеграцію різних освітніх галузей, інтеграцію та перерозподіл кількості навчальних годин, інтеграцію компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси (інтеграція змісту природничої, соціальної, здоров'язбережувальної, громадянської і історичної, технологічної, інформативної освітніх галузей). Знання про інтегроване навчання студенти здобувають у процесі вивчення всіх методичних дисциплін. У разі вивчення дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» студенти більш глибоко вивчають процеси інтеграції в освітній діяльності закладів початкової освіти, вчать визначати тему, мету та структуру інтегрованого уроку, підбирають методичний матеріал та розробляють плани-конспекти інтегрованих уроків.

Здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів у майбутніх учителів формується під час вивчення дисципліни «Дидактика». Програмою такого курсу передбачено вивчення методів навчання, їх структура, різні підходи до класифікації, вибір методів навчання залежно від різних умов (мети уроку, виучуваного матеріалу, діяльності учнів, джерела інформації, вікових та навчальних можливостей і ін.) (Опанасенко, 2019). Знання про сучасні та ефективні методики і технології навчання студенти здобувають під час



вивчення дисциплін «Новітні освітні технології» та «Інноваційні технології у початковій освіті». У процесі вивчення цих предметів студенти вчать вміло підбирати та впроваджувати ті чи інші ефективні методики та сучасні технології навчання.

Здатність розвивати критичне мислення у молодших школярів залежить від знання учителя технології критичного мислення. Учитель повинен навчити учнів працювати з джерелами соціальної та історичної інформації, аналізувати зміст, критично оцінювати його; критично оцінювати математичні дані, процес та результат розв'язання практичних завдань; критично оцінювати факти для розв'язання проблем природничого характеру, висловлювати докази правильних суджень тощо (Типові освітні програми, 2018). Здатність розвивати критичне мислення формується у майбутніх учителів початкової освіти під час вивчення дисципліни «Інноваційні технології у початковій освіті». У змісті такого курсу однією із важливих є технологія критичного мислення. Студенти вивчають зміст та особливості такої технології та упроваджують її елементи у розробці планів-конспектів уроків.

Формування здатності здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу у майбутніх учителів відбувається у процесі вивчення дисципліни «Дидактика» (здобувають теоретичні знання про контроль, корекцію, діагностику, оцінювання результатів діяльності учнів та сформованості у них ключових компетентностей), а також предметів методичного характеру (ознайомлюються з обов'язковими результатами навчання здобувачів початкової освіти з кожної освітньої галузі) (Опанасенко, 2019).

Складником предметно-методичної компетентності є здатність формувати ціннісні ставлення в учнів. Зазначимо, що в Концепції Нової української школи чітко визначено ціннісні ставлення, які повинні бути сформовані у здобувачів освіти. Це такі *морально-етичні* цінності, як: гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей; та *соціально-політичні*: свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність (Нова українська школа, 2016: 19). Здатність формувати ціннісні ставлення у майбутніх учителів початкової освіти формується під час вивчення всіх дисциплін професійного циклу підготовки.

Зазначимо, що за допомогою методу педагогічного спостереження нами було

перевірено ефективність процесу формування предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів початкової освіти. Переконаливо можна стверджувати, що у студентів у процесі вивчення вищезазначених дисциплін досить добре формується предметно-методична компетентність. Студенти досить вміло володіють всіма здатностями предметно-методичної компетентності. У разі моделювання планів-конспектів уроків чітко і конкретно формулюють мету уроку, вказують компетентності, які передбачені такими освітніми галузями, вміло визначають очікувані результати навчання. Будуючи змістове наповнення конспектів уроків, студенти використовують ефективні методики навчання, сучасні інноваційні технології, елементи критичного мислення, підбирають різноманітні завдання для реалізації мети та досягнення очікуваних результатів. Варто зазначити, що сформована предметно-методична компетентність удосконалюється у майбутніх учителів закладів початкової освіти під час проходження педагогічних практик.

Висновки

Отже, переконуємося, що в Україні натеper стрімко здійснюється процес реформування та вдосконалення освіти на всіх її рівнях. Подальша ефективність цього процесу буде залежати від висококваліфікованих учителів, які нині повною мірою забезпечують вимоги Нової української школи. Сучасному вчителю повинні бути притаманні сформовані загальні та професійні компетентності, які передбачені професійним стандартом учителя. Однією з основних є предметно-методична компетентність. Вищевикладений матеріал переконує в тому, що предметно-методична компетентність ефективно формується у майбутніх учителів закладів початкової освіти в процесі вивчення педагогічних дисциплін теоретичного та методичного спрямування. На нашу думку, саме притаманна предметно-методична компетентність дозволить учителю сформувати освічених українців, всебічно розвинених, відповідальних громадян і патріотів, здатних до ризику й інновацій, які працюватимуть на розвиток української держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 класи*. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР», 2018. С. 91–121.
2. Нова Українська школа. *Концептуальні засади реформування середньої школи / загальна ред.* М. Грищенко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/>



media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 26.01.2021).

3. Опанасенко Н.І. Дидактика початкової освіти : навчально-методичний посібник. Київ : Гуляєва В.М., 2019. 176 с.

4. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 29.01.2021).

5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1–2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР», 2018. 240 с.

6. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

REFERENCES

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (2018). *Typovi osvichni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity 1–2 klasy* [State Standard for Primary Education. Model Educational Programmes for General Secondary Education Institutions. Grades 1–2]. Kyiv: TD “OSVITA-TSENTR” [in Ukrainian].

2. Nova Ukrainka shkola (2016). *Kontseptualni zasady reformuvannia seredn'oyi shkoły* [The New Ukrainian School. Conceptual Foundations of Secondary School Reform] / zahal'na red. M. Hryshchenka. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20>

serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

3. Opanasenko, N.I. (2019). *Dydaktyka pochatkovoї osvity: navchal'no-metodychnyi posibnyk* [Didactics of primary education: a training manual]. Kyiv: Gulyaeva V.M. [in Ukrainian].

4. Profesiinyi standart za profesiiami (2020). “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)” [The professional standard for the professions “Primary school teacher of general secondary educational institution”, “Teacher of general secondary educational institution”, “Teacher of primary education (with an associate diploma)”]. Retrieved from: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf [in Ukrainian].

5. Typovi osvichni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. 1–2 klasy (2018). [Typical education programmes for general secondary education institutions. Grades 1–2]. Kyiv: TD “OSVITA-TSENTR” [in Ukrainian].

6. Typovi osvichni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 ta 3–4 klasy (2019). [Typical education programmes for general secondary education institutions. Grades 1–2 and grades 3–4]. Kyiv: Vydavnytstvo “Svitoch” [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.02.2021.

The article was received 04 February 2021.



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

UDC 378.091.33-028.17:81'243:004.77

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-19>**TEACHING AUDING TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES USING THE "FLIPPED CLASSROOM" MODEL**

Lazarenko Tetyana Vasylivna,
Senior Teacher at the Department of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
tlazarenko2011@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4099-5319

The listening comprehension process is complex and multifaceted. The effectiveness of understanding a foreign spoken language is determined by many factors of physiology, psychology, psycholinguistics, linguistics. According to practicing teachers, training listening comprehension is always a more difficult task than training other types of language activities. The lack of a foreign language environment makes it extremely difficult to develop the listening skills, as it requires some willpower, mental and intellectual effort, and therefore does not usually provoke positive emotions. The article highlights the most important problems of teaching listening to students of non-linguistic specialties of higher education institutions. It contains a list of skills that the students of non-language specialties must have in accordance with the requirements of language competence in listening. The difficulties that students face during the process of listening are pointed out. Ways to control the comprehension of the information they had heard are offered. The criteria for selecting material for listening are given. It is emphasized that training listening should be based on a large amount of authentic texts. Another important methodological issue that arises when it comes to teaching listening is the use of technical teaching aids. There is no doubt about the expediency of using Internet resources during training listening in higher educational establishments. The main purpose of using the World Wide Web for the formation of speech competence is to create modern learning conditions for students, develop their interest in learning a foreign language, encourage them, expand their knowledge and experience. Therefore, the article supports the feasibility and possibility of using blended learning technology, namely the model "flipped classroom" for teaching listening in distance education. The essence of this model, ways of its realization, stages of use are described. Examples of tasks that should prepare students for listening and tasks to test comprehension of the material that has been heard are given. The advantages of using this model in training listening in both traditional classroom and distance learning are indicated. Some difficulties in its use are also listed. It is shown that the "flipped classroom" model can be effectively used not only in lecture courses, but also in teaching more communicative disciplines, such as foreign languages, and more specifically for training listening skills. In order to help teachers in the selection of listening materials, recommendations are given on the use of some useful Internet platforms. Prospects for further scientific and practical research on this topic are identified.

Key words: *auding, listening comprehension, distance learning, inverted classroom, flipped classroom, authentic materials, students' independent work, technology in education.*

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МОДЕЛІ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС»

Лазаренко Тетяна Василівна,
старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківський національний університет імені Семена Кузнеця
tlazarenko2011@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4099-5319

Процес аудіювання складний і багатогранний. Ефективність розуміння іншомовного усного мовлення зумовлюється багатьма факторами фізіології, психології, психолінгвістики, лінгвістики. Як свідчать викладачі-практики, навчити аудіювання завжди складніше, ніж інших видів мовленнєвої діяльності. У разі відсутності іншомовного середовища аудіювання є найважчим для опанування, оскільки вимагає певних вольових, психічних, розумових зусиль, а тому й, зазвичай, не викликає позитивних емоцій. У статті висвітлено найбільш важливі проблеми навчання аудіювання студентів нелінгвістичних



спеціальностей закладів вищої освіти. Наведено перелік умінь, якими відповідно до вимог мовленнєвої компетентності щодо навичок прослуховування мають володіти студенти немовних спеціальностей. Вказано на труднощі, з якими стикаються студенти під час аудіювання. Запропоновано способи контролю розуміння прослуханого повідомлення. Наведено критерії відбору матеріалу для прослуховування. Наголошується на тому, що навчання аудіювання слід будувати на значних за обсягом автентичних текстах. Ще одним важливим методичним питанням, яке постає, коли мова заходить про навчання аудіювання, є питання про використання технічних засобів навчання. Доцільність застосування інтернет-ресурсів під час навчання аудіювання у ЗВО не викликає жодних сумнівів. Основна мета використання всевітньої мережі для формування мовленнєвої компетенції полягає в тому, щоб створити сучасні умови для навчання для студентів, зацікавити їх, спонукати до вивчення іноземної мови, розширити свої знання та досвід. Тому в статті обґрунтовується доцільність та можливості використання технології змішаного навчання, а саме моделі «flipped classroom» для навчання аудіювання за умов дистанційної освіти. Описано сутність цієї моделі, способи її реалізації, етапи використання. Наведено приклади завдань, які мають підготувати студентів до прослуховування, і завдань на перевірку розуміння прослуханого матеріалу. Вказано на переваги використання цієї моделі під час навчання аудіювання як у традиційному класі, так і за умов дистанційного навчання. Також перелічено деякі труднощі в її застосуванні. Показано, що модель «flipped classroom» може ефективно використовуватись не лише в межах лекційних курсів, а й під час навчання більш комунікативних дисциплін, зокрема й іноземних мов, і більш конкретно для тренування навичок прослуховування. Задля допомоги викладачам у підборі матеріалів для прослуховування даються рекомендації щодо використання деяких корисних платформ Інтернету. Визначено перспективи подальших науково-практичних розвідок із цієї теми.

Ключові слова: аудіювання, сприйняття на слух, дистанційне навчання, перевернутий клас, змішане навчання, автентичні матеріали, самостійна робота студентів, технічні засоби навчання.

Introduction

The significant expansion of international cooperation, the globalization of the world economy and the rapid growth of student, scientific and professional mobility have led to the fact that today we cannot speak about the competitiveness of a university graduates in the labor market if they do not speak at least one foreign language and especially the language of the specialty. This is equally applicable to specialists of any profile and industry.

Therefore, interest in the studying and teaching of foreign languages for special purposes has recently grown significantly. It is essential for linguists, educators and methodologists to develop research in this field in order to provide a thorough language training for future technicians, lawyers and economists. Ukrainian non-linguistic universities have accumulated vast practical experience in training students in foreign languages in accordance with generally accepted European levels of foreign language knowledge.

The purpose of this article is to consider some aspects of teaching listening comprehension in a foreign language in a non-linguistic university that are related to the choice of teaching methods and the selection of didactic materials.

The purpose of the discipline “Foreign language for professional communication” in a non-linguistic university is to develop professionally oriented foreign language communicative competence of students, which will allow them to integrate into the international and professional environment and use a foreign language as a means of business, professional and intercultural communication. Since

the number of tutorial hours allocated by curricula for learning a foreign language is very limited (2–4 hours a week), it is necessary to look for ways of intensifying teaching. The teachers are required to use the latest achievements in the field of methods of teaching foreign languages in the education process. These achievements could include the use of video materials and new methods of working with them. Compared to other teaching aids, such as audio, textbooks, or the familiar blackboard, video is a relatively new medium for foreign language teachers. However, many students and even teachers are not very well aware of how to use these resources to improve their language proficiency.

The world events of 2020 have made significant adjustments to all areas of human activity, including the professional activities of university teachers. Almost all educational institutions have switched to distance learning. In this situation, both teachers and students were forced to change the traditional full-time education format to the unusual distance learning. The new format dictated the search for other methods of work, which in the given conditions would be the most optimal and effective.

After having studied the current trends in teaching foreign languages, the authors of the article decided to apply the “flipped classroom” model, which is very popular and widely used in many countries.

1. Theoretical substantiation of the problem

Mastering a foreign language as a communication tool means mastering four types of linguistic activity - listening, speaking, reading and writing, that are on various grounds interconnected and interdependent.



The term *auding* was introduced by the American psychologist Brown and has started to use in the methodological literature only recently, in the 1960s. The term *auding* (from the Latin *audire* to hear) is a receptive type of linguistic activity, which means the simultaneous perception of the language form and understanding of the meaning of an oral statement.

The issues of listening comprehension training are covered in the works of I.L. Bim, N.D. Galskova, I.A. Zimnyaya, N.V. Yelukhina, etc. The works of S.V. Gaponova, O.G. Kvasova, O.B. Tarnapolsky describe a variety of tools, methods and techniques of teaching listening comprehension, and identify certain difficulties and ways to overcome them. However, the peculiarities of training listening in non-language universities are discussed in just a few works, in particular in recent studies by G.V. Gavrilova, V.A. Yakovleva.

The study of methodological and linguistic sources has shown that training listening comprehension is one of the least developed sections of foreign language teaching methods and until recently was not considered as a subject of study or as a separate objective in foreign language teaching.

In contrast to the recent past, modern domestic and foreign foreign language programs/courses have specific requirements for the level of listening skills. But experience shows that in practical classes the listening skills development is often not given due attention. Listening comprehension is still a weak point in foreign language teaching. Therefore, teachers and methodologists face an urgent task – to study the problematic issues of the formation of speech competence in listening and organize the process so that this training was effective.

Renovation of the content of education at the present stage of development of society is not least associated with innovative processes in the organization of foreign language teaching. The changes taking place in all spheres of life require that the education system keep pace with the times. Today it is impossible to imagine a lesson without technical aids.

Analysis of recent research and publications on e-learning tools shows the increased attention of both domestic and foreign scientists to the problem of creating an informational education environment for the training of future professionals in universities. Scientists, teachers and methodologists consider the issues of networking in the educational process (I. Gurevich, D. Bergman, E. Polat, etc.); use of cloud technologies in the field of education (S. Litvinova, G. Tka-

chuk, G. Sagitova, etc.); smart technologies of learning (V. Abramov, G. Bonch-Bruevich, G. Kosenko, etc.); use of elements of distance learning during classes and in individual work of students (B. Roman, R. Kukharchuk); integration of distance and blended learning into the learning process of foreign languages (V. Kukharenko, O. Kvashnina). Theoretical and applied aspects of the use of blended learning technology in the educational process are considered in the works of such foreign and domestic authors as V. Kukharenko, M. Nikitina, O. Krivonos, D. Painter, C. Graham, R. Shank, M. Horn.

2. Methodology and methods

Significant changes are taking place in teaching methods. Scientists R. Gurevich, M. Kademiya, V. Umanets emphasize a significant improvement in the quality of learning through the large-scale introduction of digital technologies, as this is a potential for initiating distance learning and various modern learning models: e-learning, m-learning, blended-learning, flipped-learning, ubiquitous learning. Electronic learning (e-learning) is learning with the help of multimedia tools and the Internet. E-learning is synonymous with distance learning, network learning, virtual learning as all of them use information and communication technologies. The availability of electronic technologies creates appropriate conditions for the transition from book content to electronic one, enables students to study subjects independently or to follow a blended learning technology using the techniques of flipped classroom.

3. Results and discussions

The listening comprehension process is complex and multifaceted. The effectiveness of understanding a foreign spoken language is determined by many factors of physiology, psychology, psycholinguistics, linguistics. According to practicing teachers, training listening comprehension is always a more difficult task than training other types of language activities. The lack of a foreign language environment makes it extremely difficult to develop the listening skills, as it requires some willpower, mental and intellectual effort, and therefore does not usually provoke positive emotions.

The method of forming listening comprehension competence is based on a scientifically sound experiment and experimental training. In the term of methodology, listening comprehension training is a specially organized program of actions with learning material that is perceived by the ear.

Auding is of great importance in the methods of teaching foreign languages, because the perception of a foreign language



by ear is a complex process that requires maximum attention and commitment from the student, and consistent preparation for the development of this type of activity from the teacher. In this regard, there is the urgent question of the methodological organization of listening comprehension training and proper planning of the process, so that the level of listening skills of students of non-linguistic specialties could meet the demands of the modern information society.

In practical foreign language classes, students must learn:

- to understand spoken language directly from the voice and in the recording (audio, video, etc.);
- to grasp and keep in mind the essence of what has been heard;
- to understand speech at different speeds;
- to take information as a whole without omissions;
- to separate important from minor;
- to understand the general content in the presence of unfamiliar words;
- to determine the subject of the message;
- to divide the text into meaningful groups;
- to establish logical connections;
- to determine the main idea;
- to understand different texts: narrative, descriptive, fable;
- to understand monothematic and multifaceted texts;
- to understand the learned material in various combinations (at different levels) (Gavrilova, 2006).

It should be recalled that listening is a receptive type of language activity, which is a simultaneous listening comprehension and understanding of speech. Therefore, it is necessary to focus on the difficulties the students of non-linguistic faculties face while listening. This is a failure to process the information perceived by the ear quickly and adequately, lack of experience in listening to a spoken foreign language, a failure to overcome difficulties when listening. Thus, a foreign language teacher at a non-linguistic faculty must set specific tasks for teaching listening. (Elukhina, 1977: 20–23).

Before listening, the student must be given clear, precise assignment on how to perform the task. This worksheet directs him to the listening and understanding of audiotext. There must not be just “listen” or “listen to the text” instructions, as such guidance will not involve the students in the listening process. They must know clearly the purpose of the listening. At the same time the assignments must not be formulated in the way when they follow the chronological course of the audio material.

Control of comprehension can be done orally or/and in writing. Test tasks in listening usually involve selective answers (alternative, single-element and multiple choice), as well as tasks - classification, filling in tables/diagrams, tasks to restore the missing elements of the sentence, conversation on audio text, its translation and/or retelling, etc. (Tarnapolskiy, 2006).

Among many methodological issues that are usually considered when discussing teaching listening comprehension is the question of choosing the right texts to listen to. In our opinion, the teaching of professionally-oriented listening in non-linguistic higher educational establishments should be based on larger authentic texts. The material for listening must be authentic to illustrate examples of live speech. By authentic audio and video materials we mean recordings that were made for native speakers and that include linguistic and extralinguistic information from such areas of society that are related to the professional activities of future professionals and demonstrate the functioning of language as a means of professional communication in the environment.

Another important methodological issue that arises when it comes to teaching listening is the issue of using technical teaching aids. There is no doubt about the feasibility of using Internet resources while teaching listening in higher educational establishments. The main purpose of using the World Wide Web for building linguistic competence is to create up-to-date learning environment for students, motivate them, encourage them to learn a foreign language, increase their knowledge and experience.

Thus, after getting acquainted with modern trends in foreign language teaching, as well as taking into account the peculiarities of students' perception of new material under the conditions of distance learning, we decided to use the model “flipped classroom” for teaching listening. This model enables the promotion of new technologies without abandoning conventional teaching methods. In this sense, the “flipped classroom” model involves the replacement of some traditional learning activities with various types of educational interaction in the electronic environment.

When referring to the model of “flipped learning”, one should remember its four main elements (the four pillars): Flexible environment, Learning culture (new learning model), Intentional content (conscious approach to the learning model) and Professional educator (qualified teacher), the English abbreviation is FLIP.



Flexible environment means creating conditions in which students can choose by themselves where and when they will study. Hence, while watching video lectures, they can choose how many times they will watch it in full or watch some specific parts of it. The new learning model (Learning culture) means that the role of the teacher as a primary source of information (teacher-centered approach) is also changing. He/she becomes a consultant, a “knowledge leader”, a facilitator who provides the students with the materials of electronic educational and methodological complex, helps to understand problematic issues. It also means that the teacher must choose the right material, both for videos and for work in the classroom, taking into account the different levels of foreign language skills of the students and the complexity of the material reviewed. A qualified educator (Professional educator) means that the teacher plays an even more important role in the “inverted classroom” than in the regular one.

The idea of the model is that the teacher places on a specially organized resource (website, page in a social network, page on an educational platform) of the Internet, a video that he/she prepared individually or borrowed from the Internet on the topic related to the studies and gives the students a task to see and analyze it. And students watch this video at a convenient time and in a convenient place, and thus prepare for the next class, in which they together with the teacher briefly discuss the theory and perform a large number of practical tasks. (Paimakova, 2020).

A concise overview of the process can be presented as follows:

Traditional Class	“Flipped classroom” Model
1. Work in class	1. Work at home
To study theoretical material ->	To study theoretical material ->
to do assignments and train the material learned	to do assignments and train the material learned
<u>2. Work at home</u>	<u>2. Work in class</u>
To do assignments and train the material learned	To practice the theory and do cognitive tasks

This technology opens up the possibility to free up a large amount of time in a practical class for the extensive development of students’ professional competencies, such as: the ability to communicate actively in a foreign language in scientific, industrial and social spheres, readiness for social mobility.

There are various ways to implement this learning model, but all of them are based on one basic principle: direct learning is carried

out outside the classroom, and practice and application in the class itself. This means that students perform lower levels of cognitive activity (such as gaining knowledge) outside the classroom, and focus on understanding higher forms of cognitive activity (application, analysis, synthesis, assessment) directly in the classroom. Thus, it becomes possible to use classroom time for group sessions, where the students can discuss key aspects of the material viewed at home, test their knowledge and interact with each other, doing practical work. That is, the inverted classroom model is a cycle of “pre-class work – class work – post-class work”. (Kvashnina, 2016)

Obviously, the inverted classroom model can be most effectively applied in lecture courses. But our experience shows that it can be successfully applied in teaching more communicative disciplines, in particular in teaching foreign languages, and more specifically for training listening skills. So, within the framework of this model, a fairly large amount of material can be presented. These include: the presentation of some theoretical grammar material for subsequent training in a traditional class; video or audio recordings, podcasts for further analysis and class discussion; instructions and assignments for writing written works.

When working with the inverted classroom model, the following structure of stages is most commonly used: 1) watching training video; 2) interactive work in the classroom; 3) observation – feedback – evaluation. In turn, as the personal experience of the author of the article shows, it is better to divide work with video into stages as well.

The first stage is preliminary. It can take place in a traditional classroom session, or in on-line Zoom or Skype classes. At this stage, it is necessary to draw the students’ attention to the topic of the video (for example, with the help of leading questions or an invitation to discuss the statement of a famous person on this topic). If the teacher assumes that the students may have difficulties in perceiving authentic material of a linguistic or sociocultural nature, then it is necessary to provide appropriate explanations. Or, this step can be included in the assessment worksheet in the form of appropriate assignments to help remove possible difficulties. Then, if the teacher is planning to work with a videofilm in the next class, the students receive an assignment that includes a list of new vocabulary on the topic to remove difficulties in understanding the authentic videofilm, a set of pre-text tasks, a link to a video, and tasks to check understanding of the content of the video.



The next stage is the stage of direct work with the video material. Students do a self-study of the material at home at an individual pace involving necessary support resources and watch the video listen to the audiotrack as many times as necessary for understanding. Some videos offer captioned viewing. Then, while watching, students can combine two types of language activity – reading and listening and correlate what they see with what they hear.

At the stage of discussion, the degree of understanding of what was seen and heard is checked. Some of the tasks are completed by students at home. These can be tasks of multiple choice, tasks for filling in gaps in the text or for completing sentences, tasks such as choosing the correct answer from two. Whether these assignments are successful must be checked in the classroom as well. Students participate in the discussion using new vocabulary, express their attitude to the topic and plot of the video. Receptive skills (the ability to extract the most significant information, the ability to understand the content of what was seen/heard), cognitive skills (the ability to observe, analyze, compare), reproductive skills (the ability to reproduce the main content), of speech etiquette (start/end a conversation, express an opinion, express agreement/disagreement, etc.) are being developed at this stage.

When we applied the flipped classroom model in teaching listening, we took into account its key points.

1. Students should be able to access the material they study prior to the traditional classroom learning. In our case, we used the Moodle learning environment, which is actively used in our university not only for distance learning, but also in traditional classes. It allows the teacher to download the necessary assignments (educational, test, additional) for both classroom and extracurricular individual work of students. At the same time, the main language material is emphasized with the help of small tasks for audio and video films.

2. Audio and video materials should motivate students to prepare for the traditional class. One of the simplest and most effective ways to motivate is to give points, i.e. evaluation. The teacher should inform students in advance that the quality of the assignments that will be presented to them in the classroom depends on their thorough preliminary preparation online.

3. It is necessary to develop tasks to check the understanding of the content by students and their assessment (multiple choice tests, correct/incorrect statements, filling in the gaps in the text with the necessary information, written answers to the questions posed,

etc.). Then, in a traditional class, the teacher is able to direct the students' attention to the most important points, to check how well they understand the content and engage with the material, to provide the training in the use of certain lexical and grammatical units, i.e. to prepare students for more productive and cognitive work. Here it should be mentioned that Moodle educational environment has technical facilities to develop automatic tests. It's a time consuming process but if you are planning to use the test in a large group and not for once than it is a good solution.

4. Assignments performed in traditional classroom activities should include higher-level cognitive activities. In turn, assignments previously completed by students individually should provide sufficient preparation for the relevant activities in the classroom.

As you can see, the use of the "flipped classroom" model in teaching a foreign language in general and teaching listening in particular, in addition to the obvious advantages, has some difficulties.

Firstly, in order to be able to quickly and easily provide all participants of the educational process with video and audio materials and assignments for them, students and teachers must work in a single educational environment.

Secondly, use of this technology significantly increases the amount of work for the teacher. After all, the teacher has to distribute educational material for students' individual work at home and in a traditional class, select the necessary audio and video material, that is required for the curriculum, comprehensible, suitable in duration, and interesting and motivating as well. In addition, for each video and audio track, it is necessary to develop interesting and informative tasks for work in the classroom. And, of course, the first challenge is to develop detailed instructions and tests that will help to check whether the students understand the content of the videofilm or audiotrack and whether they did the assignment at all.

Certainly, the implementation of innovations in the educational process requires teacher's effort, energy and time. However, we hope that the efforts invested in the "flipped classroom" in the current year will make the work easier next year, since the most part of the materials can be used again. Although here it should be remembered that some materials may become out of date or completely disappear from the Internet.

In conclusion, I would like to recommend the following platforms where you can find educational and entertaining videos: Ted



Talks and Ted-Ed, engVid, Show-English, British Council, BBC, BBC Documentary, Multimedia-English, Fenglish, CNN, English with Lucy, Rachel's English, CrashCourse.

Online magazines for economists:

Forbes is a famous financial magazine. *Forbes* has e-books, podcasts and video-interviews with entrepreneurs and materials about the richest people on the planet.

The Economist is a British economic magazine with many videos and podcasts.

Harvard Business Review is a business and economics magazine. The magazine has regular webinars and its own podcasts, as well as a video collection that consists of interviews, mini-lectures and animated videos.

Conclusions

Listening is an active creative process that requires all due attention in foreign language classes. Mastering the listening skills together with speaking makes it possible to communicate in a foreign language and sets a number of basic methodological tasks for the teacher:

- to develop students' skills to listening to a foreign speech and understand it;
- to expand and enrich the students' vocabulary;
- to form and develop grammatical skills;
- to develop speaking and writing skills;
- to develop professional communication skills of future specialists.

The success in these tasks depends to a certain extent on the use of modern teaching equipment and educational technologies. Of course, when studying a foreign language, the use of even the most modern technology cannot replace the educational process provided by the program, but it can be an effective complement to it. The use of modern technologies encourages the teacher to be creative in finding opportunities to adapt them to any curriculum and to find materials for students with different levels of language and professional training. Teachers need to clearly articulate not just the principles of teaching listening, but the principles of teaching listening using the Internet.

One of the useful tools that can be successfully used not only in traditional teaching classes in a foreign language, but also in distance learning, is blended learning technology, namely the "inverted classroom" model. It is in full conformity with the idea of computerization of education, the purpose of which is to improve its quality. The combination of self-directed online education and instructor-led classroom learning helps bring the learning process closer to the needs of each student. The "flipped classroom"

model really solves the problem of creating a situation of open communication in the classroom, allows each student to show initiative and activity, independence, provides conditions for independent, meaningful study of the topic; helps in analyzing and evaluating new knowledge.

Despite the large amount of scientific research in the field of digital learning environment, we believe that it is necessary to continue work in this direction, as new problems constantly arise concerning the use of developing information technologies for teaching a foreign language in higher education institutions. We also see prospects for further research in the introduction of other blended learning models in the process of professional training of future specialists.

BIBLIOGRAPHY

1. Гаврилова А.В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 182 с.
2. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. *Иностранные языки в школе*. 1977. № 1. С. 18.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1991. 206 с.
4. Квашнина О.С., Ажель Ю.П. Анализ педагогической модели «Перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе. *Вестник высшей школы «Научные сообщения»*. 2016. № 6. URL: https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Alma%20mater_2016_6_108.pdf (дата обращения: 17.01.2021).
5. Кострубина О.В. Аудіотекст та етапи роботи з ним у процесі розвитку аудиторних умінь і навичок студентів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти: зб. наук. праць. Вип. 11. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. С. 170–175.
6. Лазаренко К.А. Основы методики навчання іноземним мовам. Київ : Вища школа, 1997. 230 с.
7. Маркова О.В., Шматок Т.Г. Перевернуте навчання як один із методів покращення вивчення іноземної мови в сучасному економічному вузі. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ (15 березня 2018 р/). Київ: КНЕУ, 2018. С. 256–262. URL: <http://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/25078> (дата звернення: 17.01.2021).
8. Мельникова О.К., Благовещенская А.А. Применение метода «перевернутого класса» в преподавании английского языка в вузе. *Успехи современной науки*. 2017. № 1, Том 1. С. 96–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28386158> (дата обращения: 17.01.2021).
9. Паймакова Е.А., Вострикова О.В. Применение модели «Перевернутый класс» в преподавании английской грамматики в период дистанционного обучения. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2020 № 4, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN420.pdf> (дата обращения: 17.01.2021).



10. Гарнапольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти : навчальний посібник. Київ : Фірма «ІНК ОС», 2006. 248 с.

11. Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л., Олійник Н.Ю., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г., Столяревська А.Л. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / за ред. В.М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.

12. O.S. Kvashina, E.A. Martynko Analyzing the potential of flipped classroom in ESL teaching // International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 2016. Volume 11, Issue 03, P. 71–73 <http://www.i-jet.org> (Date of access: 17.01.2021)

REFERENCES

1. Gavrilova, A. V. (2006). Obuchenie audirovaniyu inoyazychnoy rechi v usloviyah neyazykovogo vuza: (na materiale angliyskogo yazyka): [Teaching listening to a foreign language speech in a non-linguistic university: (on the material of the English language)]: dis. Cand. ped. Sciences: 13.00.02. SPb [in Russian].

2. N.V. Elukhina (1977). Osnovniye trudnosti audirovaniya i puti ih preodoleniya [The main difficulties of listening and ways to overcome them]. Inostranniye yazyki v shkolye, 1, 18-23 [in Russian].

3. Zimnyaya, I.A. (1991) Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam [Psychology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

4. Kvashina, O.S., Azhel Yu.P. (2016) Analiz pedagogicheskoy modeli «Perevernutiy klass» v prepodavanii angliyskogo yazyka kak inostrannogo v tehničeskom vuze [Analysis of the pedagogical model "Inverted classroom" in teaching English as a foreign language in a technical university]. Vestnik vysshei shkoly Nauchniyee soobshcheniya, 6. URL https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Alma%20mater_2016_6_108.pdf [in Russian].

5. Kostrubina, O.V (2007) Audiotekst ta etapi roboti z nim u protsesi rozvitku auditivnih umin i navichok studentiv [Audiotext and the stages of work with it in the process of developing students' auditory skills]. Vikladannya mov u vishchih navchalnih zakladah osviti: zb. Nauk. prats. Vip. 11. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina. [in Ukrainian.]

6. Kukharenko, V. M. (2016). Teoriya i praktyka zmishanogo navchannya [Theory and practice of blended learning]. Kharkiv: "Miskdruk", NTU KhPI". [in Ukrainian].

7. Kvashina O.S., Martynko E.A. Analyzing the potential of flipped classroom in ESL teaching // International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 2016. Volume 11, Issue 03, - P. 71-73 <http://www.i-jet.org> (date of access 17.01.2021). [in English].

8. Lazarenko, K.A. (1997) Osnovi metodiki navchannya inozemnim movam [Fundamentals of the technique of teaching foreign languages]. Kyiv: Vishcha shkola. [in Ukrainian].

9. Markova, O. V., Shmatok, T. G. (2018) Perevernutye navchannya yak odin iz metodiv pokrashchennya vivchennya inozemnoi movi v suchasnomu ekonomichnomu vuzi. [Inverted learning as a means to improve mastering a foreign language in a modern university of economics]. [Electronic resource]: Access mode: <http://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/25078> [in Ukrainian].

10. Melnikova, O.K., Blagoveshchenskaya, A.A. (2017) Primeneniye metoda "perevernutogo klassa" v obuchenii angliiskomu yazyku v vysshey shkole [Application of the "flipped classroom" method in teaching English at a university]. Uspehi sovremennoy nauki, 1, 1, 96-99 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28386158> (date of access 17.01.2021). [in Russian]

11. Paimakova, E.A., Vostrikova, O.V. (2020). Primeneniye modeli "Perevernutiy class" pri obuchenii angliyskoy grammatike v period distantsionnogo obucheniya [Use of the "inverted classroom" model in teaching English grammar during distance learning]. World of Science. Pedagogy and Psychology, 4 URL <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN420.pdf> (free access). Title from the screen. [in Russian].

12. Tarnapolskiy, O.B (2006). Metodologiya navchannya inshomovnoyi movlennevoi diyalnosti u vishchomu navchalnomu zakladi osviti: navch. posibnik. [Methods of teaching foreign language activity in an establishment of higher learning]. Kyiv: Firma "INK OS". [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2021.
The article was received 03 February 2021.*



UDC 378.147:81'243

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-20>

FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMPETENCIES OF FUTURE ENGINEERS

Lomakina Larysa Volodymyrivna,
Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
lv85@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3449-8121

The article reveals the conceptual approaches to improving the content and organization of professional foreign language teaching in technical higher educational establishments.

The purpose of the study is to consider the role of information technology and to determine the psychological and pedagogical conditions in the formation of professional foreign language speech competencies of future technical specialists.

Research methods: method of theoretical analysis of normative educational documents and scientific-methodical works on problematic issues of pedagogy teaching methods; synthesis of educational and methodical ideas; generalization of own pedagogical experience; methods of generalization, systematization for formulating of scientific research conclusions.

Results. The main attention of the publication focuses on theoretical and practical aspects of professional foreign language teaching of future technical specialists, the formation of professional foreign-language speech competencies on its basis.

The views of psychologists and teachers on the problem of introducing information technologies into the process of teaching a foreign language for professional purposes are studied. The study of the peculiarities of the formation of professional foreign language speech competencies by means of modern information technologies is conditioned by the search for effective methods of teaching a foreign language in technical higher educational establishments. In the process of learning a foreign language with the use of information technologies, important psychological and pedagogical conditions for the formation of professional foreign language speech competencies are identified. Besides, the main linguodidactic objectives have been defined, the solution of which is facilitated by the introduction of information technologies in the process of foreign language learning. Changes in traditional teaching model of the process of professional foreign language training using information technologies are considered. It is noted that the essence of learning in the new model is not the transfer of information, but the students' ability to independently acquire knowledge, form and improve their speech competencies, communication skills and habits.

Conclusions. The content of foreign language training for future specialists in technical higher educational establishments is the formation of professional foreign language speech communication competencies that contribute to the development of professionally oriented speaking skills, mastering the profession, increase labor efficiency and positively affect business relations.

Key words: *linguodidactic objectives, teaching model, information technologies, psychological and pedagogical conditions, professional foreign language speech competencies.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Ломакіна Лариса Володимирівна,
старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
lv85@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3449-8121

У статті розкрито концептуальні підходи до вдосконалення змісту й організації навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти технічного профілю.

Мета дослідження – розглянути роль інформаційних технологій та визначити психолого-педагогічні умови під час формування професійних іншомовних мовленнєвих компетентностей майбутніх фахівців технічного профілю.

Методи дослідження: метод теоретичного аналізу нормативних освітніх документів і науково-методичних праць із проблемних питань методики викладання педагогіки; синтез навчально-методичних



ідей; узагальнення власного педагогічного досвіду; методи узагальнення, систематизації для формування висновків наукового дослідження.

Результати. Основна увага публікації зосереджується на теоретичних і практичних аспектах навчання іноземної мови професійного спрямування майбутніх фахівців технічного профілю, формуванні на його основі професійних іншомовних мовленнєвих компетентностей. Досліджено погляди вчених-психологів і педагогів на проблему впровадження інформаційних технологій у процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Дослідження особливостей формування професійних іншомовних мовленнєвих компетентностей засобами сучасних інформаційних технологій зумовлене пошуком ефективних методик викладання іноземної мови у закладах вищої освіти технічного профілю. У процесі навчання іноземної мови з використанням інформаційних технологій визначені важливі психолого-педагогічні умови формування професійних іншомовних мовленнєвих компетентностей. Визначено основні лінгводидактичні завдання, вирішенню яких сприяє впровадження інформаційних технологій у процес іншомовної освіти. Розглянуто зміни в моделі процесу навчання іноземної мови за професійним спрямуванням під час використання інформаційних технологій. Під час побудови нової моделі навчання сутністю навчання стає не передача інформації, а вміння студента самостійно здобувати знання, формувати та вдосконалювати свої мовленнєві компетентності, комунікативні вміння та навички.

Висновки. Зміст навчання іноземної мови майбутніх фахівців у закладах вищої освіти технічного профілю полягає у формуванні професійних іншомовних мовленнєвих комунікативних компетентностей, які сприяють розвитку професійно зорієнтованого мовлення, оволодінню фахом, підвищують ефективність праці та позитивно впливають на ділові стосунки.

Ключові слова: лінгводидактичні завдання, модель навчання, інформаційні технології, психолого-педагогічні умови, професійні іншомовні мовленнєві компетентності.

Introduction

The priority task of higher education in Ukraine, in accordance with the Pan-European Recommendations on Language Education, the National Doctrine of Education Development, the Law "On Higher Education", the State Standard of Higher Education and language education concepts, is to train a competent specialist – language personality with professional foreign language skills.

The process of training specialists in technical universities involves the formation of professionally oriented foreign language speech competencies that will increase their competitiveness and mobility in the labor market, and the ability to establish business contacts.

The analysis of scientific and methodological research and practical experience encourages the search for new approaches in the formation of speech competencies and the introduction of innovative achievements in the process of teaching a foreign language to students of technical higher educational establishments. At the same time, it is important to clarify the essence of the definitions of basic concepts: "competence", "speech competence", "professional foreign language speech competence".

Many teachers, linguodidactists, psychologists, and linguists have been working to find out the essence of these concepts. Despite the pluralism of interpretations, scholars agree that competence cannot be equated only with knowledge, skills and habits, this concept is much broader.

By the concept of "competence" we mean the synthesis of cognitive, practical, values, motivational and personal components and interpret it as a personal result of edu-

cational activity; practical experience of successful use of relevant knowledge and skills in various life situations; the ability to effectively use the acquired knowledge in speech activity; as an useful application of personal knowledge and skills in accordance with certain educational standards, etc.

Consideration of such concepts as "language competence", "speech competence" and their components contributed to the understanding of the main tasks of foreign language teaching in technical higher educational establishments: the formation of foreign language competence of students, which requires knowledge of foreign language system and skills in analyzing facts and phenomena of a foreign language, the formation of self-assessment and self-analysis skills; the improvement of speech competence: the ability to use language tools for creating their own statements and texts; the improvement of communicative competence, which involves mastering different types of speech activities in different communication areas, personal development and formation in students their communicative culture.

The competencies mentioned above give students the opportunity to use language knowledge as a means of effective communication, and in the future will assist their professional communication. Future technical specialists will have to communicate with colleagues, employers, managers; be able to use appropriate language in the practice of live communication; participate in discussions, formal talks, negotiations, round tables; make reports, lectures, speeches; analyze the texts of specialized publications, online publications, advertisements, memos, newspapers



and magazines; create and edit texts; know the basics of maintaining business documents in a foreign language, conduct business correspondence; be able to use modern information technologies in communication, etc.

Taking into account the importance of a foreign language in the development of a student's personality, the formation of linguistic, speech and communicative competence is a prerequisite for the expansion of linguistic erudition, cognition of a foreign language as a social phenomenon, the formation of socio-cultural competence, as well as future professional speech competencies.

Thus, the clarification of the essence of the basic concepts of research: "competence", "language competence", "speech competence" – helped to substantiate the conceptual approaches for improving the content and organization of foreign language training in technical higher educational establishments.

The content of teaching a foreign language in technical higher educational establishments is the formation of a foreign language communicative competence of students, as well as the development of professionally oriented speech.

A university graduate will be able to successfully realize himself in the future as a technical specialist and personality, if he has all necessary foreign language skills, has a large active vocabulary, which can be naturally transformed into his own statements and which are built according to the norms and traditions of a modern literary foreign language.

The formation of professional speech competencies involves: deep professional knowledge, mastering of the conceptual and categorical apparatus of the professional sphere and the corresponding system of terms; knowledge of a modern foreign literary language; professional use of language styles and genres in accordance with the place, time, circumstances; knowledge of etiquette speech formulas, ability to use them in professional communication; ability to work with different types of texts; ability to analyze and use professional information; possession of the basics of rhetorical knowledge and skills; ability to assess the communicative situation, make decisions at a high professional level and plan communicative actions; be able to independently acquire knowledge using a variety of sources; analyze and synthesize the obtained educational material.

Professional speech competence of an individual is an indicator of the formation of a professional knowledge system, communication skills, and general humanitarian culture and speech culture necessary for professional activity.

The main goal of teaching a foreign language in technical higher educational establishments is: to improve the speech skills acquired in secondary school; formation of the ability to competently, clearly and fully express ideas about future professional activity; developing skills for communicatively justified use of language means; improving spelling skills; deepening professionally significant knowledge of a foreign language; mastering knowledge about the peculiarities of foreign language styles in accordance with the requirements of the culture of oral and written speech, the basics of practical rhetoric; to teach future specialists to logically build and argue their own judgments during public speech or presentation of their own professional speech.

In modern educational establishments there is a revision of the approaches used for foreign language teaching in the professional field, as well as the search for innovative methods based on new information technologies, which meets the tasks of humanization and humanitarization of education (*Concept of implementation of media education in Ukraine, 2020*).

Education is an informational process and therefore the use of modern information technologies is especially important. Thanks to the intensive development of technologies, primarily computer technologies, modern students better perceive and assimilate information from computer information sources.

The use of information technologies in the process of forming speech competencies when learning a foreign language of professional communication makes it possible to create a familiar environment for young people and makes the learning process easy and interesting. Moreover, the use of information technologies allows diversifying the work and makes the process of learning a foreign language continuous, helps to organize students' independent study, gives wide access to educational, methodical and scientific information, modeling of scientific research activities, conducting virtual real-time training sessions (seminars, lectures), which activates students' cognitive activity. It should be emphasized that it is thanks to multimedia resources that students have an increased desire and need to learn a foreign language, which significantly affects the effectiveness of education.

However, at present, there is no comprehensive study of the psychological and pedagogical conditions for the formation of professional foreign language speech competencies of technical specialists using information technologies, which determined the relevance of this study.



1. Theoretical substantiation of the problem

The scientific literature widely presents works on the problems of studying speech as the main factor in the formation of consciousness and communicative culture of specialists of various profiles, the formation of specialists' speech competencies in various types of professional activities, the use of information technologies for training future specialists in various fields. The analysis of modern scientific research shows that the problem of using information technologies in the educational process is considered in the general context of education system reforming in Ukraine.

Scientific research in this area is carried out in various directions: the peculiarities of using information technologies in the educational process are investigated by B. Hlinskyi, G. Kovalchuk, V. Martynyuk, S. Symonovych and others; the works of L. Babenko, R. Williams, B. Kolodiaznyi, V. Lapinskyi, D. Jacobsen and others are devoted to the study of information technologies in secondary and higher schools; various aspects of the implementation of information and communication technologies in the educational process are researched by M. Diachenko, Yu. Zhuk, I. Moroz, T. Oliinyk, Yu. Ramskyi, and others; psychological and pedagogical aspects of the use of new information technologies in the educational process are investigated by Yu. Branovskiy, M. Zhaldak, V. Zinchenko, N. Pak, I. Robert, and others; issues of organizing classes using information technologies are developed by G. Hurevych, V. Kukharenko, P. Stefanenko, T. Poiasok, and others; the informatization process of the education system and the introduction of new information technologies in the educational process are studied by scientists A. Nisimchuk, A. Padalka, I. Pidlasyi, V. Shakhov and others; N. Pak, N. Yankelovych, P. Sysoiev and others devoted their works to the study of the use of information technologies in the process of teaching of certain academic disciplines.

However, all the problems associated with the use of information technologies in language learning have not yet found a systemic solution (Sysoyev, 2013: p. 264).

In particular, the problem of the formation of professional foreign language speech competencies of future technical specialists using information technologies still remains highlighted, which determined the topic choice of this research.

The purpose of the article is to determine the psychological and pedagogical conditions for the formation of foreign language speech competencies using information technologies and to consider the role of information

technologies in the formation of professional and general foreign language speech culture of future technical specialists.

Research objectives: to characterize the psychological and pedagogical conditions of speech activity of future engineers in the process of learning a foreign language; to reveal changes in the learning model and to consider the components of the process of professional foreign language teaching with using information technologies; to outline the main linguodidactic tasks solved as a result of the introduction of information technologies in the process of professionally oriented foreign language teaching.

2. Methodology and methods

A number of scientific methods were used to solve this goal: analysis of scientific and methodological works on problematic issues, synthesis of educational and methodological ideas; generalization of own pedagogical experience; analysis of the influence of educational information technologies on foreign speech activities of students in technical universities.

3. Results and discussions

In scientific research on pedagogy under the term "psychological and pedagogical conditions" such authors as Yu. Boichuk, E. Hanin, L. Horbatiuk, S. Melnyk, I. Moroz, P. Oliinyk, I. Pidliasnyi, I. Shymko, etc. understand the complex of organizational and material conditions of education, which are based on individual psychological and socio-psychological characteristics of students.

Under the psychological and pedagogical conditions of professional foreign language training of future engineers we understand a set of interrelated elements of the educational environment – factors that are determined and realized by participants in the educational process, implemented in the pedagogical interaction of teachers and students, encourage them to intensify their activities in order to increase the effectiveness of the process of forming professional foreign language speech competencies.

This research concretizes the psychological and pedagogical conditions for using of information technologies in the professional foreign language speech training of future technicians.

The creation of information and educational environment. The creation of information and educational environment using information technologies is a necessary psychological and pedagogical condition for the formation of speech competencies in the foreign language training of future engineers. Students have at their disposal the most modern mobile phones, which combine functions



of a mobile phone and a personal computer, feel free on the Internet, and easily navigate various search programs. Therefore, an important and necessary condition for professional foreign language teaching in higher educational establishment is the use of various means of modern information technologies in classes.

Psychologists refer to the necessary psychological prerequisites for the assimilation of knowledge and the formation of speech competencies, communication skills and habits: a positive attitude to the learning process (interest in the subject, constant attention, high rate of learning); processes of direct sensual acquaintance with the material (schematic visualization, interactive learning technologies); the process of thinking (activation of concrete and abstract, conceptual and artistic thinking, perception, comprehension and understanding of the material), memorization and preservation of received information, the ability to its reproduction with identification of individual speech abilities.

It is these prerequisites that contribute to the emergence of learning motives; encourage students to assimilate linguistic theory and active speech activity, ensuring the development of a linguistic personality.

University students have a developed cognitive need. Psychologists pay attention to the fact that the activity of cognitive need is possible due to the associated positive emotional state – the pleasure from mental stress. If the student feels faith in his abilities, it will stimulate his self-development; he will really assess his own capabilities and see the ultimate goal of his activity (Zakharova, 2013: 63). Working in an information environment, familiar to modern students, makes the process of professional foreign language teaching easier and more interesting.

The optimal choice of forms and methods of training. Among the methods of teaching students, search and research, as well as independent study should dominate. Control over students' learning should stimulate in-depth study, systematization and classification of learning material, transferring of knowledge to new situations, and the development of creative elements in learning. Moreover, homework should be creative and contribute to the development of thinking and speech. It is the use of information technologies that makes it possible to improve students' knowledge skills, to diversify work, makes the process of learning a foreign language effective and continuous, and helps to organize students' independent study, encourages students to search and research, increases the success of mastering academic disci-

plines. Besides, thanks to the use of multimedia resources, students' desire and need to learn a foreign language in various aspects of its application are activated, which significantly affects the effectiveness of learning process.

For the development of students' professional foreign language speech, didactic material used in classes is of great importance. Exercises and tasks for the development of coherent speech should not only contribute to the ability to recognize linguistic phenomena and concepts, reproduce language units, but also should develop speech practice skills, promote the creation of their own texts of different types, styles, genres, that is, contribute to the development of their creative potential.

Information technologies give the teacher a wide opportunity to choose interesting and necessary didactic material, using various media resources and educational programs in the process of professional foreign language teaching.

It is important to use active forms and methods of teaching that reject monotony, increase interest in learning discipline, develop creative, productive thinking, teach a culture of communication and improve interpersonal relationships.

The creation of an effective learning process. The creation of an effective learning process using information technologies is the next psychological and pedagogical condition for the formation of speech competencies in foreign language training of future engineers.

Psychologists consider the educational process to be the most effective, during which optimal conditions of learning are created: results are achieved with minimal effort and time. To create such conditions, it is necessary to select the most effective ways of mastering educational material (Abdalova, 2014: 50).

As evidenced by the research of many scientists, the development of personal professional competencies in modern conditions is significantly influenced by the introduction of new information technologies in the process of learning. Scientists define the following main tasks of using information technologies: formation of cognitive qualities; improving the effectiveness of the educational process; formation of information culture of future specialists; ensuring the development of students' personal qualities; optimization of the learning process; the providing of creative, research activities; diversification of content and teaching methods; intensification of training.

Students develop speech skills in foreign language classes in the process of thinking,



comprehending facts, comparing, generalizing, abstracting and specifying them, which contributes to the development of mental abilities, as well as ensures the assimilation of knowledge, the formation of required skills (Leontiev, Leontiev, Sokolova, 2005: 19).

Creative interaction of a teacher and students. The teacher is in charge of the learning process: he chooses the appropriate forms of its organization, selects learning materials, applies certain methods of work, develops the interest and motives of learning activities, and ensures the educational impact of training.

The teacher's interaction with students should be built taking into account the following psychological and pedagogical principles: the formation of relationships based on creative cooperation; organization of training on the basis of the students' personal interest, their individual interests and abilities (promotes the formation of cognitive subjective activity of a person based on his/her internal preferences); the prevalence of ideas for overcoming difficulties, achieving joint goals, students' independent study (helps to educate strong natures capable of showing perseverance, discipline); free choice of forms, directions, methods of activity (contributes to the development of creative thinking and the desire to independently solve increasingly complex tasks); development of systemic, intuitive thinking, ability to "fold" and detail information (disciplines the student's mind, forms creative, non-standard thinking); recognition of the person's dignity (Fitsula, 2006: 229).

Intensification of the educational process. Intensification of training is the achievement of the necessary results due to qualitative factors, that is, due to the strain of person's mental capabilities. After all, in the learning process under the extensive approach, the brain's capabilities are used only by 15-20 percent. Therefore, the effective use of brain capabilities is the most important prerequisite for the intensification of the learning process (Semenikhina, 2020).

It should be stressed that intensification of training involves an increase in the amount of work that students spend over a certain period of time. The more actively they worked in a foreign language lesson, the higher their productivity. The teacher's ability to involve students in the performance of cognitive, practical and creative tasks greatly contributes to the intensification of the learning process. Moreover, the use of information technologies in the process of professional foreign language teaching significantly contributes to the intensification of the learning process, attracts students to work with language material and increases the learning productivity.

Maximum involvement of students in speech activity using information technologies in professional foreign language training. Practice shows that an important condition for the successful professional activity of future engineers is foreign language speech communication, which is considered as one of the main components of the profession, necessary for success in professional communication and specialist's self-realization, as well as for creative style of speech behavior, etc.

The basic component of speech activity in a foreign language is lexical competence, on which the richness and diversity of a person's speech largely depends. However, as the researchers note, the lexical training of foreign language speakers needs to be improved. In order to form lexical competence at a qualitatively new level, it is necessary to use electronic learning resources (Kucheruk, 2018: 47).

Changing the traditional teaching model using information technologies. The introduction of information technologies in the process of language training allows us to significantly change the teaching model. The traditional model of teaching a foreign language assumes that the teacher is at the center of learning, and students play a passive role, the essence of learning in this way is the transfer of specific knowledge and facts, the basis of educational activities is often competition between students. In the learning model using information technologies, students are at the center of learning process and they are actively involved in this process, the essence of learning – to master the ability to independently obtain the necessary knowledge, develop skills, and the basis of educational activity – the cooperation between a teacher and students. Training with the use of information technologies is the provision of the most accessible educational information that contributes to the disclosure of the student's creative abilities, giving impetus to independent cognitive activity. Thanks to information technologies, there is a significant increase in the efficiency of the learning process, as it becomes more personalized.

The use of interactive technologies in classes changes the student's usual learning situation, puts him in another position: the student ceases to be a passive recipient of knowledge, and becomes an active participant in training. Computer technologies are characterized by the basic didactic principles of the educational process: visibility, accessibility, scientific character, consistency, practical orientation (Ponomaryova, 2013: 282).

Thus, it is important to define the main linguodidactic tasks, the solution of which is facilitated by the introduction of information



technologies in the process of foreign language training: increasing the motivation for learning a foreign language; the formation of sustainable motivation of cognitive activity; development of abilities and readiness for independent study of a foreign language; promoting the development of self-esteem among students; individualization of training; intensification of training; increasing the students' activity in the process of learning a foreign language; formation and development of skills in all types of speech activity (reading, speaking, listening and writing); the ability to perceive and understand texts, analyze them, the ability to convey information in coherent and reasoned statements in compliance with spelling, punctuation, lexical, morphological, syntactic and stylistic norms of the target language.

Professional foreign language training using information technologies includes: professionally oriented language material (professional publications, news, etc.); text computer editors, electronic dictionaries and encyclopedias; language learning tools (online applications and programs) for learning phonetics, pronunciation, vocabulary, grammar and sentence analysis; game forms of training; an online environment for students to communicate with each other and with the teacher (via e-mail, social networks, voice or video conferencing).

It should be mentioned that professional foreign language training using information technologies is carried out in two modes: independent study; classroom study under the teacher's guidance. The functions of traditional training and training with the use of information technologies are separated; working with computer programs does not replace working with a teacher, because it is only a means of computer support for learning. The effectiveness of the use of information technologies in the educational process depends on the success of solving problems of a methodological nature related to their content and method of use (Bobrytska, Prot-ska, 2017: 59). In addition to traditional forms, the methodological system should contain purposeful, intensive and controlled independent work of the student, who can study in a convenient place, according to an individual schedule, comprehensively using educational aids and be able to contact the teacher.

It is important for modern teachers to constantly improve their knowledge of foreign language teaching methods, to introduce the latest educational concepts into their pedagogical practice, to be aware of recent events.

In practice, in the process of learning a foreign language using information technology, the analyzed psychological and pedagogical conditions are the main selection criteria in

determining the innovative effective methods of teaching a foreign language in technical higher education establishments. They, as a set of interconnected elements of the educational environment which are determined and realized by the participants of the educational process, are implemented in the pedagogical interaction of teachers and students, encourage them to intensify their activities in order to improve the efficiency of the process of forming professional cultural and speech competencies.

The use of information technologies in the process of professional foreign language training in higher educational establishments helps to solve problems of humanization of the learning process, significantly increases its effectiveness through intensification and differentiation; contributes to adaptation of presentation rate of learning information to the speed of its assimilation, by introducing innovative methods and means of training.

Conclusions

The article highlights the main psychological and pedagogical conditions for the formation of speech competencies of future technical specialists, which are realized in the pedagogical interaction of teachers and students, encourage them to intensify their activities in order to increase the effectiveness of professional cultural and speech competencies.

The introduction of information technologies in the process of formation of foreign language speech competencies of technical university students helps to solve the main linguodidactic tasks: formation and development of skills in various types of speech activities (reading, speaking, listening and writing); individualization of training; increasing motivation of students' educational activities; development of students' abilities and readiness for independent study of a foreign language; increasing the activity of students in the process of learning a foreign language; intensification of training.

The use of information technologies in teaching a foreign language in technical higher educational establishments contributes to the construction of a new learning model, in which the essence of learning is not the transfer of information, but the students' ability to independently acquire knowledge, to form and improve their language competencies, communication skills and habits. The dominant place in such a model belongs to the student, and the training is based on the cooperation of the teacher and the student.

The prospect of the research is seen in the further study of the linguodidactic potential of modern information technologies, a detailed analysis of the peculiarities of using each specific IT tool in the process of



teaching various aspects of a foreign language for professional purposes and the formation of skills in various types of speech activity.

BIBLIOGRAPHY

1. Абдалова О.И. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе. *Дистанц. и виртуал. обучение*, 2014. № 12. С. 50–55.
2. Бобрицька В.І., Процька С.М. Формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 58. № 2. С. 59–66.
3. Захарова Г.Б. Використання інформаційних технологій як інноваційний вектор розвитку дидактики вищої школи. *Наукові праці. Педагогіка*. 2013. С. 63–66.
4. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. URL : http://www.ispp.org.ua/news_44.htm (дата звернення: 05.10.2020).
5. Кучерук О.А. Формування лексичної компетентності учнів засобами комп'ютерних ігор у навчанні української мови. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 63. № 1. С. 47–55.
6. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Предисловие. Москва : Смысл. 2005. С. 19.
7. Пономарьова Г.Ф. Нові педагогічні технології : навчально-методичний посібник. Харків, 2013.
8. Семеніхіна О.В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до Smart-суспільства. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13sovpds.pdf> (дата звернення: 10.11.2020).
9. Сысоев П.В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании. Москва : Книжный дом Либроком, 2013.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Академвидав. 2006. С. 229–232.

REFERENCES

1. Abdalova, O. I. (2014). *Ispolzovanie tehnologiy elektronnoogo obucheniya v uchebnoy protsesse* [Usage

of e-learning technologies in the educational process]. Moscow. [in Russian]

2. Bobrytska V. I., Protska S. M. (2017). *Formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh filolohiv zasobamy kompiuterno orientovanykh tekhnolohii* [Formation of professional competences of future philologists by means of computer-oriented technologies] *Information Technologies and Learning Tools*, 58(2), pp. 59 – 66. [in Ukrainian]
3. Zakharova, H. B. (2013). *Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii yak innovatsiinyi vector rozvytku dydaktyky vyshchoi shkoly* [The use of information technology as an innovative vector of higher education's didactics]. Mykolaiv. [in Ukrainian]
4. *Concept of implementation of media education in Ukraine*. (n.d). Retrieved October 05, 2020 from http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
5. Kucheruk, O. A. (2018). *Formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv zasobamy kompiuternykh ihor u navchanni ukrainskoi movy* [Formation of pupils' lexical competence by means of computer games in Ukrainian language teaching]. *Information Technologies and Learning Tools*, 63(1), 47–55. [in Ukrainian]
6. Leontiev A. A., Leontiev D. A., Sokolova E. E. (2005). *Predislovie* [Foreword]. Moscow. [in Russian]
7. Ponomaryova, G. F. (2013). *Novi pedahohichni tekhnolohii: navchalno-metodychiy posibnyk* [New pedagogical technologies: teaching aids]. Kharkiv. [in Ukrainian]
8. Semenikhina, O. V. (2020). *New Paradigms in the field of education in the conditions of the transition to the « smart» society*. Retrieved November 10, 2020 from <http://nvd.luguniv.edu.ua / archiv / NN23 / 13sovpds.pdf>.
9. Sysoyev, P. V. (2013). *Informatsionnyie i kommunikativnyie tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and communicative technologies in linguistic education]. Moscow. [in Russian]
10. Fitsula, M. M. (2006). *Pedahohika: Navchalnyi posibnyk* [Pedagogy: Textbook]. Kyiv. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 05.02.2021.
The article was received 05 February 2021.



УДК 378.091.39:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-21>

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Нагрибельна Інна Анатоліївна,
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
та інноваційної педагогіки

Херсонська державна морська академія
innanagribelna@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6393-3754

У дослідженні актуалізовано потребу застосування цифрових інструментів не тільки як прогресивної дидактичної категорії, а і як ефективного засобу змішаного або виключно дистанційного навчання.

Мета статті полягає в аналізі цифрових інструментів та репрезентації їх у процесі навчання української мови майбутніх фахівців морської галузі.

У процесі дослідження застосовано **методи** аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції.

Результати наукової розвідки визначають сутність поняття «цифрові інструменти» як ключової категорії дослідження. У статті проаналізовано видове різноманіття сучасних цифрових інструментів та їх функціональне призначення, зокрема таких, як Zoom, Skype, Webex, Google Meet, Classtime, Moodle, Learning Apps, Canva, Genially, Storyboardthat. Обґрунтовано доцільність та ефективність застосування платформи LMS MOODLE під час опанування української мови здобувачами вищої освіти спеціальності «Річковий та морський транспорт». Із цією ж метою розроблено та репрезентовано на базі інформаційного середовища MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) у вебсистемі Херсонської державної академії (LMS MOODLE KSMA) контент курсу «Сучасне українське наукове мовлення» для майбутніх фахівців морської галузі. Описано складники розробленого контенту, параметри їх налаштувань та можливості цифрового інструменту під час роботи з теоретичним матеріалом курсу, в процесі діагностувального тестування з теми або під час виконання практичних завдань. Одним із результатів дослідження є презентація вправ і завдань для розвитку наукового мовлення майбутніх судноводіїв та формування у них дослідницької компетентності в процесі роботи з джерельною базою та науковими текстами.

Висновки. З'ясовано, що сучасне освітньо-цифрове середовище активно розвивається, має великий потенціал та оперує набором різноманітних сервісів, які мають свої технічні характеристики та параметри. Практичне застосування їх в освітньому процесі вищої школи стає нормою та констатує синергію цифровізації та словесних методів навчання. Саме тому викладач вишу нині має широкі практичні можливості для ефективної роботи в умовах дистанційного або змішаного навчання.

Ключові слова: українське наукове мовлення, цифрові інструменти, платформа LMS MOODLE, контент курсу «Сучасне українське наукове мовлення», освітньо-цифрове середовище.

TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE TO FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY BY MEANS OF DIGITALIZATION

Nahrybelna Inna Anatoliivna,
Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor,
Professor at the Department of Social Sciences and Humanities
and Innovative Pedagogy

Kherson State Maritime Academy
innanagribelna@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6393-3754

The study highlights the need to use digital tools not only as a progressive didactic tool, but also as an effective means of blended or exclusively distance learning.

The purpose of the article is to analyze digital tools and their representation in the process of teaching the Ukrainian language to future specialists in the maritime industry.

In the process of research the **methods** of analysis, synthesis, generalization, induction, deduction were applied.

Results. The author defines the essence of the concept of “digital tools” as a key category of research. The types of variety of modern digital tools and their functional purpose are analyzed, in particular, such as



Zoom, Skype, Webex, Google Meet, Classtime, Moodle, Learning Apps, Canva, Genially, Storyboardthat. The expediency and efficiency of using the LMS MOODLE platform during mastering the Ukrainian language by higher education students majoring in “River and Sea Transport” are substantiated. For the same purpose, the content of the course “Modern Ukrainian Scientific Broadcasting” for future specialists in the maritime field was developed and presented on the basis of the information environment MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) in the web system of Kherson State Academy (LMS MOODLE KSMA). In the process of research the methods of analysis, synthesis, generalization, induction, deduction were applied. Describes the components of the developed content, the parameters of their settings and the capabilities of the digital tool when working with the theoretical material of the course; in the process of diagnostic testing on the topic or practical tasks. One of the results of the research is the presentation of exercises and tasks for the development of scientific speech of future drivers and the formation of their research competence in the process of working with scientific sources and texts.

Conclusions. It was found that the modern educational and digital environment is actively developing, has great potential and operates a set of various services that have their own technical characteristics and parameters. Their practical application in the educational process of higher education is becoming the norm and states the synergy of digitalization and verbal teaching methods. That is why a university teacher now has ample practical opportunities for effective work in distance or blended learning.

Key words: *Ukrainian scientific broadcasting, digital tools, LMS MOODLE platform, course content, educational and digital environment.*

Вступ

Динамічні зміни в сучасному освітньому середовищі вищої школи зумовлені різноманітними чинниками: соціальними потребами, стрімким розвитком ІТ-галузі, оновленням змісту знань та їх відповідністю сьогоденню, вимогами суспільства до підготовки конкурентних фахівців тощо. Вплив пандемії COVID-19 актуалізував процес трансформації методів і технологій навчання у вищій школі. Окреслилася потреба в застосуванні цифрових інструментів не тільки як прогресивної дидактичної категорії, а і як ефективного засобу змішаного або виключно дистанційного навчання здобувачів вищої освіти.

У професійній підготовці майбутніх фахівців морської галузі напрацьовано практичний досвід застосування цифрових інструментів, що зумовлено специфікою їх спеціальності. Водночас використання таких засобів у мовній освіті фахівців морської галузі менш популярне, що й визначає новизну наукового пошуку в контексті навчання української мови.

З огляду на це, підсилюється актуальність проблеми застосування цифрових інструментів у процесі навчання української мови майбутніх фахівців морської галузі.

Мета дослідження полягає в аналізі цифрових інструментів та репрезентації їх у процесі навчання української мови майбутніх фахівців морської галузі.

Логіка аналізу порушеної проблеми та окреслена мета дослідження передбачають розв'язання таких завдань:

- проаналізувати сутність ключових категорій дослідження;
- з'ясувати функціональні можливості цифрових інструментів;
- розробити та презентувати види роботи з курсу «Сучасне українське нау-

кове мовлення» з використанням цифрових інструментів для здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальності «Річковий та морський транспорт».

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Процес модернізації вищої освіти акцентував увагу на необхідності увідповіднення змісту та засобів навчання в процесі фахової підготовки здобувача освіти. Нині оновлення знань відбувається дуже стрімко, тому засоби навчання давно не обмежуються тільки пояснювальною або пояснювально-ілюстративною формами викладу. На думку вчених, «...за своїм змістовим наповненням, методичним інструментарієм та формами роботи освіта ніколи не була статичною. Це зумовлено її реагуванням на динаміку соціуму, виклики цивілізації та перспективу людського розвитку» (Нагрибельна, 2020: 110).

Наразі свою практичну значущість та ефективність активно доводять цифрові інструменти, що використовуються в освітньому просторі: Zoom, Skype, Webex, Google Meet, Classtime, Moodle, Learning Apps, Canva, Genially, Storyboardthat.

Теоретичні та практичні засади проблеми цифровізації освіти знаходимо в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. У науковому доробку вчених репрезентовано такі аспекти порушеної проблеми, як вплив інновацій на когнітивні здібності здобувача освіти (Д'юї, 2003); проблеми застосування цифрових інструментів під час дистанційного навчання (Іванюк, 2020); створення хмар (тегів) слів засобом цифрових інструментів (Нагрибельна, 2020); використання платформи LMS MOODLE в освітньому процесі вищої школи (Нагрибельна та ін., 2020); роль інформаційно-комунікаційних інструментів



навчання під час епідемій (Осадча, 2020); цифрові інструменти розвитку, критичного мислення в умовах дистанційного навчання (Milthorpe, Clarke, 2021).

Аналіз репрезентованого науково-практичного досвіду сприяє розробленню контенту курсу «Сучасне наукове мовлення» для майбутніх фахівців морської галузі засобом цифрових інструментів. Окреслений курс спрямований на формування у здобувачів освіти науково-дослідницької компетентності в процесі роботи з джерельною базою та науковими текстами. Зазначену методичну ідею представимо в межах нашого дослідження.

2. Методологія та методи

Методологічною основою дослідження слугувало філософське вчення про мову як засіб спілкування, збереження й передавання інформації; студії про організацію дистанційного навчання; закони України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, концептуальні положення наукових досліджень у галузі лінгводидактики. Реалізації поставленої мети та завдань дослідження сприяло застосування методів аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції.

3. Результати та дискусії

У науковій площині категорії «цифровізація», «цифрові інструменти» набувають поширення та тлумачаться дослідниками з огляду на їх функціональне призначення. Нам імпонує трактування, в якому цифрові інструменти розглядаються як «...педагогічні програмні та електронні засоби, різні за цільовим дидактичним призначенням і рівнем складності використання онлайн-сервіси, які застосовуються для організації навчального процесу» (Лотоцька, Пасічник, 2020). У практиці застосування елементів

цифровізації в освіті використовуються ресурси, що мають різний навчальний потенціал, функційне призначення та передбачають диференціацію в підготовці користувача. Саме тому в осіб, які не мають відповідної кваліфікації, але є фахівцями в інших галузях освіти, виникають труднощі щодо застосування та практичного впровадження конкретних ресурсів.

З огляду на окреслені чинники, різноманітності в науковій площині цифрових номінацій та постійне оновлення цифрових інструментів, ми здійснили спробу їх узагальнити та надалі виокремити, що доцільно застосовувати в процесі навчання української мови у виші.

Групування цифрових інструментів відбувалося за типами, видами та функціональним призначенням (табл. 1). Наведений матеріал є спробою узагальнення теоретичних та практичних розвідок в освітньо-цифровій площині (Kukhareenko, Milthorpe, Clarke, Fletcher, Moore).

Отже, сучасне цифрове освітнє середовище має широкий арсенал інструментів, що сприятимуть успішному опануванню навчального матеріалу здобувачами вищої освіти. Водночас процес вивчення української мови майбутніми фахівцями морської галузі з використанням цифрових інструментів має відповідати специфіці предмета. Вона полягає в комплексному забезпеченні можливостей комунікації учасників освітнього процесу, ефективній роботі з навчальним матеріалом, зокрема й текстами, організації різних форм контролю з боку викладача та самоконтролю здобувача освіти. Студювання наукової літератури з теми дослідження, власний викладацький досвід дозволяють стверджувати, що окресленим вимогам відповідає освітня платформа LMS MOODLE

Таблиця 1

Класифікація цифрових інструментів та їх призначення

Тип	Вид	Функціональне призначення
Онлайн-сервіси для комунікації	Webex, GoogleMeet, Zoom, Skype	сервіси для комунікації учасників освітнього процесу в режимі реального часу
Платформи для роботи з навчальним матеріалом	онлайн-дошки (Padlet)	сервіси для роботи з різним навчальним матеріалом
Платформи для роботи з навчальним матеріалом та комунікації	Moodle, LearningApps, Classtime	сервіси для організації інтерактивної діяльності учасників освітнього процесу
Онлайн-сервіс для упорядкування матеріалів	Tagxedo, iMindMap	інструменти для систематизації навчального матеріалу
Онлайн-сервіс для творчості	Canva, Genially, Storyboardthat	додатки для розвитку цифрової творчості



(Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Цілком правильним є аналіз характеристик цієї платформи: «...привабливість виявляється не тільки в інтуїтивно зрозумілій системі (навіть не для спеціалістів) інструментів для впровадження комп'ютерного навчання та в докладних інструкціях щодо їх застосування, а й у пристосованості до сучасних освітніх потреб. Так, можливості інформаційного середовища MOODLE дозволяють ефективно організовувати взаємодію викладача й студента в умовах дистанційного навчання за допомогою форуму, чату, розвиненої системи коментування й оцінювання теоретичних та практичних завдань, а інструменти автоматичної перевірки суттєво економлять час викладача та звільняють від рутинної роботи. Відкритість його форми дає можливість додавати нові модулі й блоки, а також постійно вдосконалювати навчальний матеріал» (Нагрибельна та ін., 2020).

У межах дистанційної роботи з курсу «Сучасне українське наукове мовлення» для здобувачів другого рівня вищої освіти-майбутніх фахівців морської галузі, зокрема судноводіїв, було розроблено комплексний

контент на базі інформаційного середовища MOODLE у вебсистемі Херсонської державної морської академії (LMS MOODLE KSMA).

Структура розробленого курсу передбачала такі рубрики:

1) навігація курсу/панель управління (силабус освітнього компонента, методичні рекомендації до самостійної, практичної роботи тощо);

2) матеріал до виучуваної теми (теоретичний матеріал лекційного заняття; діагностувальне тестування за матеріалом лекції; розроблений контент практичного заняття, що містить проблемні питання з теми, комплекс вправ і завдань; корисні покликання, що знадобляться здобувачам освіти в процесі самостійної підготовки тощо);

3) параметри контролю та оцінювання (журнал оцінювання, таблиця повного звіту діяльності здобувача освіти тощо).

Навчальний матеріал курсу може оновлюватися, доповнюватися відповідно до теми, звісно, в межах робочої навчальної програми. Викладач має можливість відстежити те, коли здобувач опрацював теоретичний матеріал, зафіксувати рівень прогресу в роботі з тестами тощо. Візуалізуємо це на прикладі рис. 1.

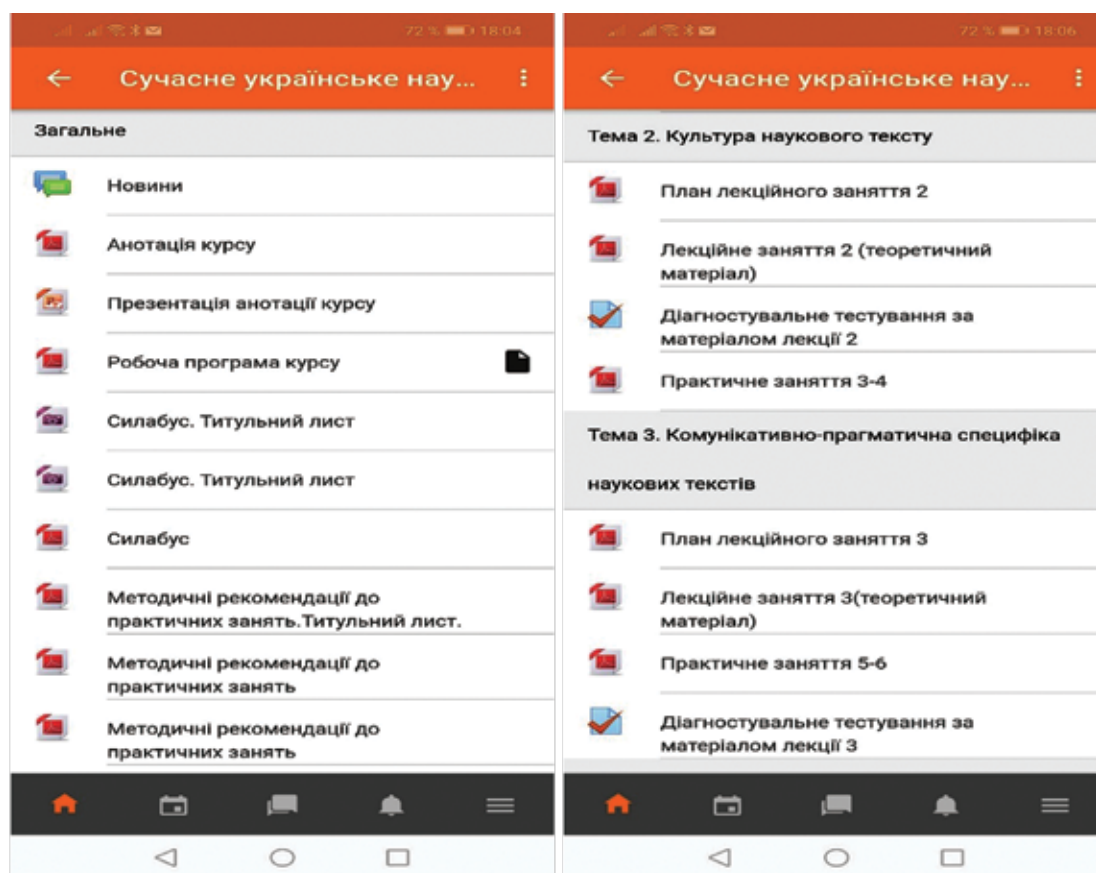


Рис. 1. Приклади фрагментів контенту курсу «Сучасне українське наукове мовлення» на LMS MOODLE KSMA



У дослідженні репрезентуємо приклади фрагментів контенту курсу «Сучасне українське наукове мовлення». До практичного заняття з теми «Наукова мовна культура – основа професійної діяльності здобувача вищої освіти» було розроблено та запропоновано завдання, яке засобом цифрових інструментів також було розміщено на платформі MOODLE. Завдання мають науково-дослідницький складник та передбачають пошук інформації та роботу в інтернет-середовищі.

1. За допомогою інтернет-ресурсів та ключових слів «наукова мова», «усне і писемне наукове мовлення», «мовна комунікація», «вербальна комунікація»

(англ. «*speech communication*», «*verbal communication*») знайдіть не менше п'яти сайтів, присвячених науковому мовленню. Яку інформацію ви знайшли? Заповніть запропоновану таблицю.

Сайт	Проблематика

2. Відвідайте електронні репозитарії бібліотек провідних українських вишів, ознайомтеся з дисертаційними дослідженнями сучасних науковців, присвячених вивченню наукової комунікації. Спираючись на отриману інформацію, заповніть таблицю.

Автор	Назва дисертації	Місце	Рік	Мова, на матеріалі якої здійснено наукове дослідження	Предмет і мета дослідження

3. Доберіть текст наукового стилю, пов'язаний із вашою діяльністю. Опрацюйте його. Обґрунтуйте належність обраного тексту до наукового мовлення, спираючись на рубрики з поданої таблиці «Загальна характеристика наукового стилю мовлення».

4. Аргументуйте свою відповідь розлогими та конкретними прикладами.

Перевагою є те, що параметри керування курсом на платформі LMS MOODLE KSMA передбачають можливості для інтерактивної лекції, самоконтролю рівня засвоєння теоретичного матеріалу, тестування з теми, виконання практичних завдань та «прикріплення» їх здобувачем для перевірки тощо.

Акцентуємо увагу на організації контролю у формі тестування на сервісі. З цією метою було розроблено діагностуальне тестування за матеріалом кожної виучува-

ної теми та налаштовано параметри «прохідний бал», «кількість спроб виконання», «метод оцінювання» тощо.

Контроль за результатами діагностувального тестування реалізується за допомогою параметра «Журнал оцінок», де відбувається автоматичне оцінювання, а здобувач має можливість ознайомитися зі своїми результатами. Такий підхід створює об'єктивні умови для усвідомлення власного рівня підготовки, визначення подальшої навчальної стратегії та усунення суб'єктивних чинників в оцінюванні.

Візуалізуємо цей вид роботи на прикладі (рис. 2).

Важливу роль відіграє й допоміжний матеріал до конкретної теми. У сучасного здобувача освіти нині є широка альтернатива пошуку потрібної інформації, проте часто він губиться в інформаційному

Таблиця 2

Загальна характеристика наукового стилю мовлення

Сфера застосування	Наука, техніка, виробничі відносини
Характерні ознаки	Офіційний характер стосунків учасників мовлення, підготовленість мовлення, переважно писемна форма мовлення у вигляді монологу, логічна послідовність викладу, однозначність, точність, стислість за інформативною насиченістю змісту, конкретність, об'єктивність викладу
Специфіка	Насиченість термінами, наукова фразеологія, превалювання абстрактної лексики, застосування форми однини у значенні множини, вживання переважно іменників, багатокomпонентних складних речень
Функція	Наукове спілкування
Тип мовлення	Міркування; використання опису і розповіді як способи аргументації в міркуванні



просторі. З огляду на зазначене, корисними будуть покликання на потрібний ресурс або певні матеріали, що дібрав та розмістив викладач. У процесі опанування українського наукового мовлення майбутніми судноводіями такі покликання є доцільними. Оскільки цей курс не є фаховим у закладі морського профілю і викликає певні труднощі, то й здобувачам освіти зручніше орієнтуватися в рекомендованому науковому просторі, що містить необхідну інформацію.

Додатковий науково-навчальний матеріал добирається відповідно до теми, що вивчається здобувачами освіти. Так, під час опанування теми «Презентація наукового виступу» курсанти не тільки ознайомлюються зі способами презентації наукового тексту, а й навчаються його правильно оформлювати (як усно, так і письмово). На цьому етапі їм допоможуть вимоги до оформлення використаних джерел.

Комунікаційні можливості платформи LMS MOODLE реалізуються через параметри «Форум», «Чат», «Приватні повідом-

лення» тощо. Це дозволяє встановити контакт між учасниками освітнього процесу, отримати консультацію викладача, вирішити організаційні питання.

Репрезентований матеріал засвідчує, що технічні параметри окресленого цифрового інструменту дозволяють ефективно застосовувати методіку дистанційного (змішаного) навчання у процесі опанування курсу «Сучасне українське наукове мовлення» здобувачами вищої освіти спеціальності «Річковий та морський транспорт».

Висновки

Студіювання проблеми цифровізації освіти дозволяє стверджувати, що сучасне освітньо-цифрове середовище має великий потенціал та оперує набором різноманітних сервісів. У дослідженні з'ясовано сутність дефініції «цифрові інструменти», проаналізовано їх типи й види, окреслено функціональне призначення популярних ресурсів.

Обґрунтовано доцільність застосування сервісу LMS MOODLE, окреслено його

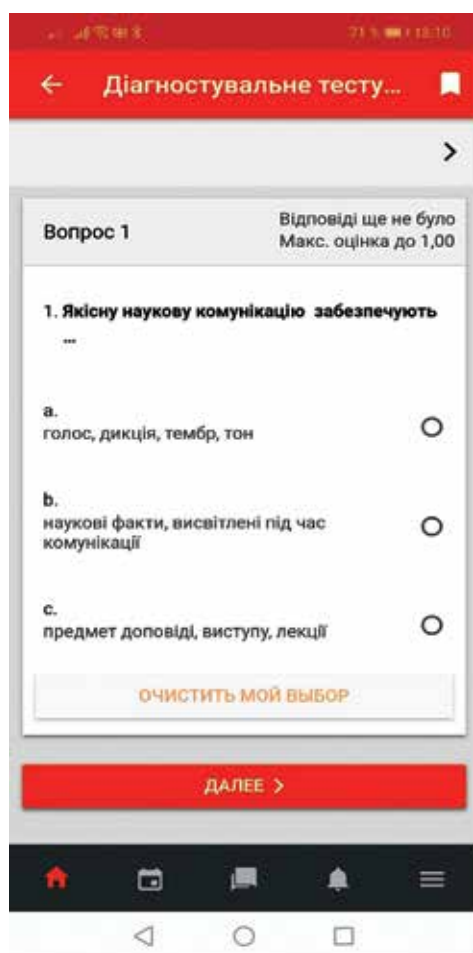


Рис. 2. Діагностувальне тестування за матеріалом вивченої теми

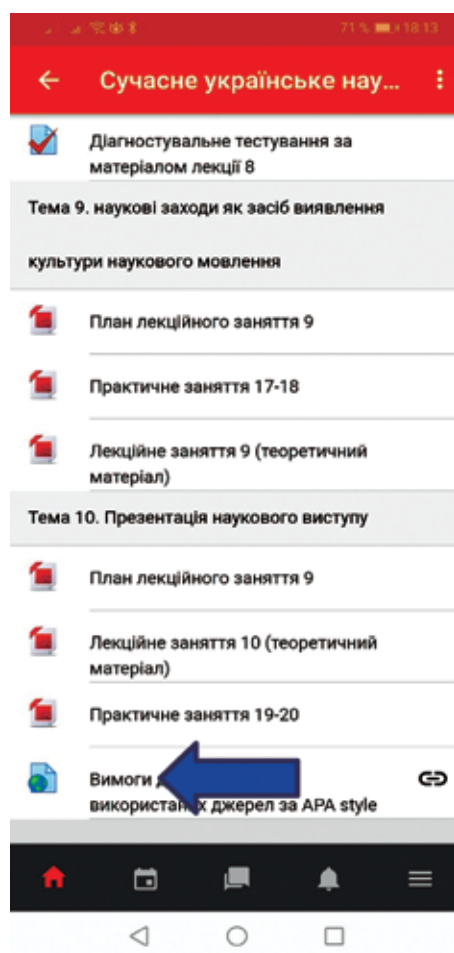


Рис. 3. Візуалізація корисних покликань



основні параметри, освітні можливості та переваги для опанування курсу «Сучасне українське наукове мовлення».

Розроблено та репрезентовано контент курсу «Сучасне українське наукове мовлення» для здобувачів вищої освіти спеціальності «Річковий та морський транспорт» із використанням цифрових інструментів. Таке практичне впровадження є однією зі спроб адаптації сервісу LMS MOODLE для формування та вдосконалення наукового мовлення сучасних випускників вишу морського профілю.

Проведене дослідження не вичерпує порушену проблему, а є одним із її актуальних напрямів. Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в цифровізації курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для майбутніх фахівців морської галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про дистанційне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 24.01.2021)
2. Кухаренко В.М. Перешкоди впровадженню дистанційного навчання. Дистанційна освіта: реалії та перспективи : матеріали 1-ї Всеукраїнської наук.-практ. конф., 12 грудня 2018 р. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2018. С. 35–38.
3. Blended English: Technology-enhanced teaching and learning in English literary studies / N. Milthorpe, R. Clarke, L. Fletcher, R. Moore, H. Stark et al. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2018. № 17. С. 345–365.
4. The COVID-19 outbreak is also a major education crisis / UNESCO. 2020. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> (date of access: 24.01.2021).
5. Нагрибельна І. Методична інноватика в навчанні початкового курсу української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дро-

гобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Том 6. С. 110–11.

6. Нагрибельна І.А., Сугейко Л.Г., Мельничук Ю.Ю. Упровадження дистанційного курсу з методики навчання української мови на основі системи MOODLE. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 2020. 162–174. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.2759> (дата звернення: 24.01.2021).

REFERENCES

1. Polozhennia pro dystantsiine navchannia (2020) [Distance learning regulations] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
2. Kukharenko V. M. (2018). Obstacles to the introduction of distance learning. *Distance Education: Realities and Prospects: Materials of the 1st All-Ukrainian Scientific-Practical.*, December 12, 35–38. <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/39602>. [in Ukrainian].
3. Milthorpe, N., Clarke, R., Fletcher, L., Moore, R., & Stark, H. (2018). Blended English: Technology-enhanced teaching and learning in English literary studies. *Arts and Humanities in Higher Education*, 17(3), 345–365.
4. The COVID-19 outbreak is also a major education crisis. (2020). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
5. Nahrybelna, I., (2020) *Metodychna innovatyka v navchanni pochatkovoho kursu ukraïnskoi movy. [Methodical innovation in teaching the initial course of the Ukrainian language.] Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2020. Vyp. 27. Tom 6. S. 110-11 [in Ukrainian].*
6. Nahrybelna, I. A., Suheiko, L. H., & Melnychuk, Yu. Yu. (2020). Uprovadzhenia dystantsiinoho kursu z metodyky navchannia ukraïnskoi movy na osnovi systemy moodle. *[The implementation of the distance course on teaching the ukrainian language by means of lms MOODLE]* *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 77(3), 162-174. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.2759> [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.
The article was received 02 February 2021.*



УДК 378.14:004

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-22>

ГЕОМЕТРО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА В ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Райковська Галина Олексіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри «Механічна інженерія»
Державний університет «Житомирська політехніка»
G_A_Raykovskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1755-9516

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні і розробленні моделі геометро-графічної підготовки майбутніх інженерно-технічних фахівців у ЗВО; формуванні професійних компетентностей засобами САПР. Розробкою інноваційних методик використання спеціалізованих програмних продуктів САПР у професійній підготовці майбутніх інженерно-технічних фахівців досить широко займалися і продовжують досліджувати науковці, викладачі-практики з різних областей технічних знань. У статті описано **методологію** й техніку наукового дослідження геометро-графічної підготовки в закладах вищої освіти засобами САПР.

Результати. Аналіз і оцінка початкових фактів привели нас до визначення основних напрямків дослідження, що передбачало аналіз структури і змісту підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Високотехнологічний комп'ютерний інжиніринг» першого рівня «бакалавр», за галуззю знань 13 «Механічна інженерія». Особливість геометро-графічної підготовки обумовлена різноманітними професійно-технічними задачами, що висувуються перед фахівцями у сфері їх діяльності. Передусім це вміння розв'язувати комплексні науково-технічні, технічні та інші функціональні задачі; системно, алгоритмічно і асоціативно мислити; чітко планувати структуру дій, необхідних для досягнення заданої мети; уміння візуально представляти результат своєї діяльності. **Наукова новизна** нашого дослідження полягає в побудові моделі вдосконалення освітнього процесу на основі наскрізного використання спеціальних програмних засобів САПР; забезпеченні міждисциплінарного зв'язку, починаючи з першого курсу і до випускної роботи. Головною ідеєю повного циклу геометро-графічної підготовки є: використання єдиної системи автоматизованого проектування – SolidWorks. **Висновки.** Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що найбільш ефективним є підхід наскрізної комплексної геометро-графічної підготовки майбутніх фахівців, який дозволяє зрозуміти суть повного циклу виробництва продукції засобами САПР.

Ключові слова: геометро-графічна підготовка, геометричне моделювання, конструювання, програмне забезпечення.

GEOMETRICAL-GRAPHIC PREPARATION IN TECHNICAL ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION

Raykovska Halyna Oleksiivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Mechanical Engineering
Zhytomyr Polytechnic State University
G_A_Raykovskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1755-9516

The purpose of the article consists in a theoretical ground and development of model geometrical-graphic preparations of future inzheneer-tekhnichal specialists in ZVO; forming of SAPR professional jurisdiction facilities. In professional preparation of future inzheneer-tekhnichal specialists research workers, practical teachers-workers, were widely enough engaged in development of innovative methods of the use of the specialized software products of SAPR and continue probing from the different areas of technical knowledges. In the article **methodology** and technique of scientific research is described geometrical-graphic preparation in establishments of higher education by facilities of SAPR.

Results. An analysis and estimation of initial facts brought us over to determination of basic directions of research which foresaw the analysis of structure and maintenance of preparation of bread-winners of higher education after educationally professional by the program “the highly Technological computer engineering” the first level “bachelor”, after the area of knowledges 13 the “Mechanical engineering”. Feature geometrical-graphic preparations conditioned various professional-tekhnichal tasks which are pulled out before specialists in



the sphere of their activity. Foremost this ability to decide complex scientific and technical, technical and other functional tasks; system, algorithmically and associative to think; expressly to plan the structure of actions, necessary for achievement of the set purpose; ability by sight to present the result of the activity. **The scientific novelty** of our research consists in the construction of model of perfection of educational process on the basis of the through use of the special programmatic facilities of SAPR; providing of intersubject connection, beginning from the first course and to final work. By the main idea of complete cycle geometrical-graphic preparations are: use of the unique computer-aided design – Solidworks. **Conclusions.** The conducted research grounds to assert that most effective is approach of through complex geometro-graphic preparations of future specialists, which allows to understand essence of complete cycle of production of goods facilities of SAPR.

Key words: *geometrical-graphic preparation, geometrical design, constructing, software.*

Вступ

XXI століття обумовило суттєві зміни у виробничій сфері, зокрема, сучасне виробництво перейшло до інформаційної епохи свого розвитку і широкого використання інформаційних систем управління, проектування, переробки інформації умовно графічного характеру, суттєво зросла значимість таких складових частин інженерного мислення, як динамізм, образність. Зазначені зміни сприяли підвищенню технічного рівня виробництва, що зумовило глобальні процеси технологізації та інформатизації, а це вимагає забезпечення практично-орієнтованими фахівцями, які б ефективно сполучали інтелектуальну і практичну діяльність, мали б достатній об'єм фундаментальних знань і багатофункціональні вміння.

Безумовно, важливу роль у цих умовах відіграє фундаментальна професійна підготовка майбутнього інженерно-технічного фахівця галузі знань 13 «Механічна інженерія». Суттєва частка цієї підготовки відводиться геометричному моделюванню засобами САПР, роль і місце геометричного моделювання у процесі професійної підготовки бакалаврів і магістрів із спеціальності 131 «Прикладна механіка» і 133 «Галузеве машинобудування» визначається різноманітними професійно-технічними задачами, що висувуються перед фахівцями в сфері їх діяльності. Передусім це вміння розв'язувати комплексні науково-технічні, технічні та інші функціональні задачі; системно, алгоритмічно і асоціативно мислити; чітко планувати структуру дій, необхідних для досягнення заданої мети; уміння візуально представляти результат своєї діяльності. Для вирішення інженерних проектно-технічних задач на сучасному рівні вимагається геометро-графічна освіта в середовищі спеціального забезпечення САПР. Вона включає в себе нарисну геометрію, інженерну графіку, комп'ютерну графіку (САПР – CAD/CAM/CAE), загально-інженерні дисципліни.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Дослідниками науковцями, практиками (Р. Горбатюк, Ю. Дорошенко, В. Головня, М. Козяр, О. Парфенюк, Г. Райковська,

А. Соловйов та інші) достатньо довгий час ведуть дослідження аспектів комп'ютерної графіки, геометричного моделювання як її складової в сучасній інженерно-технічній підготовці.

Розробкою інноваційних методик використання спеціалізованих програмних продуктів САПР у професійній підготовці майбутніх інженерно-технічних фахівців досить широко займалися і продовжують досліджувати науковці, викладачі-практики з різних областей технічних знань: М. Деревянчук, О. Джеджула, В. Головня, М. Козяр, І. Кулик, О. Парфенюк, С. Подлесний, Г. Райковська, А. Силонюк, М. Хожило, А. Шостачук та інші.

Слід відмітити, що науковці більшою мірою досліджували і продовжують займатись пошуком інноваційних методик, технологій запровадження спеціальних програмних засобів САПР до базової графічної підготовки. Отже, сьогодні склалась ситуація, що стрімко запроваджуються інноваційні технології, методики навчання курсу зі графічної підготовки спеціальними засобами САПР, геометричного моделювання, але зміст її вже багато десятир'ять залишається без змін, який потребує перегляду, узгодженості, запровадження наскрізної геометро-графічної підготовки в технічних закладах вищої освіти.

Вища технічна освіта повинна враховувати особливості сучасного високорозвинутого виробництва, принцип системної інтеграції, який повинен працювати у двох напрямках: по-перше, удосконалення засобів навчання, заміна застарілих традиційних на інноваційні – інформаційні; по-друге – об'єднання знань за різними дисциплінами, що закладається в мету професійної підготовки – побудову цілісної картини світу у здобувачів вищої технічної освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні і розробленні моделі геометро-графічної підготовки майбутніх інженерно-технічних фахівців у ЗВО; формуванні професійних компетентностей засобами САПР.

2. Методологія та методи

Побудова моделі геометро-графічної підготовки фахівця зі галузі знань



13 «Механічна інженерія» потребує застосування методів теоретичного аналізу й порівняння; обґрунтування та систематизації наукових розвідок із досліджуваної тематики й узагальнення результатів дослідження.

3. Результати та дискусії

Якщо проаналізувати стан промисловості в Україні та за кордоном, кожен сучасний фахівець з механічної інженерії повинен вільно володіти професійними здібностями, і в першу чергу це володіння усім необхідним набором систем автоматизованого проектування, тобто йдеться про здатність працювати як у будь-якому місці в процесі наскрізного моделювання, так і на будь-якій конкретній позиції виробничого ланцюга.

У виробничих умовах під час виконання проектних робіт використовуються апробовані прикладні програми, які забезпечують отримання коректних результатів за умови введення вірогідних даних. Тому в процесі загальноінженерної підготовки бакалаврів і магістрів із механічної інженерії необхідно створити умови для оволодіння знаннями та навичками вирішення прикладних задач із використанням сучасних програмних продуктів САПР.

Найвагомішою особливістю сучасної системи освіти є співвідношення двох стратегій організації освітнього процесу – традиційної та інформаційної. Традиційне навчання – це нормативне навчання, а інформаційне навчання доповнює традиційне навчання, надає йому динамічних змін за рахунок розвитку здібностей особистості до творчості, різноманітних форм мислення.

Науковці-дослідники (Болюбаш, 2019; Бойчук, Горбатюк, Кучер, 2019) акцентують свою увагу на тому, що запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес суттєво розширює арсенал засобів, спрямованих на ефективне формування професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів. Отже, неможливо не погодитись із думкою, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в сучасному освітньому процесі є важливою ланкою у компетентностях сучасного фахівця.

Р. Горбатюк зазначає, що інформатизація і комп'ютеризація освіти, зокрема педагогічної, відкрила нові перспективи для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, проте впровадження в інженерну підготовку сучасних комп'ютерних технологій призвело до дефіциту часу на вивчення дисциплін традиційного графічного циклу (Горбатюк, 2008).

І. Юрчишиним та Т. Органістою було розроблено модель комплексної автоматиза-

ції інженерної підготовки виробництва ДП «Завод «Полімер-Електрон» (м. Львів) на базі інтегрованого програмного комплексу АСКОН (Російська Федерація). Запропонована модель зазначає основні принципи автоматизації інженерних бізнес-процесів сучасного підприємства, створюючи в організації єдиного інформаційного простору підприємства (Юрчишин, Органіста, 2012). Безумовно, дана модель заслуговує на увагу і має практичне значення, зокрема, це вказує на необхідність запровадження наскрізної геометро-графічної підготовки майбутніх інженерно-технічних фахівців засобами САПР у ЗВО.

Закласти фундамент професійних знань, умінь і навичок майбутнього інженерно-технічного фахівця покладено на курс базової графічної підготовки, включаючи геометричне моделювання засобами САПР. Інженерна та комп'ютерна графіка – це комплексна дисципліна, яка потребує узгодження змісту навчання, особливості комп'ютерної графіки і спеціального програмного забезпечення САПР.

Опанування графічними знаннями і вміннями починається зі шкільного курсу «Креслення», а надалі отримує більш цілеспрямований характер у технічних закладах вищої освіти.

В інженерній та комп'ютерній графіці ми часто зустрічаємося з геометричними моделями у вигляді креслеників. Кресленик є засобом спілкування людей в їхній виробничій діяльності. Інженерна графіка є навчальною дисципліною, що включає елементи як нарисної геометрії, так і технічного креслення. Комп'ютерна графіка – це спеціальна область інформатики, що вивчає методи і засоби створення зберігання і обробки зображень за допомогою програмно-апаратних обчислювальних комплексів.

Ураховуючи, що професійна діяльність за галуззю знань 13 «Механічна інженерія» в більшості випадків пов'язана саме з конструкторською діяльністю засобами САПР, це дає підстави стверджувати, що навчальний процес необхідно зосереджувати саме на вивченні систем CAD, CAM та CAE.

CAD/CAM/CAE – системи призначені для комплексної автоматизації проектування, конструювання та виготовлення продукції: система для автоматизації двота тривимірною геометричного проектування – computer-aided design (CAD), засіб автоматизації інженерних розрахунків, аналізу та симуляції фізичних процесів – computer-aided engineering (CAE), система технологічної підготовки виробництва – computer-aided manufacturing



(CAM), а також система управління даними про виріб – product data management (PDM) (Саєнко, Нечипоренко, 2017).

За даними дослідження встановлено, що одним із найбільш поширених САПР, які використовуються для моделювання, як на виробництві так і в професійній підготовці інженерно-технічних фахівців, є програмний комплекс SolidWorks компанії Dassault Systèmes (Райковська, Соловійов, Мельник, 2018; Соколовський, Борецька, Рожок, 2014; Парфенюк, Козя, 2019; Воронцов, 2019), і КОМПАС-3D (Юрчишин, Органіста, 2012; Бойко, 2016; Головня, Райковська, Шостачук, 2019).

Щодо переваг використання програмного комплексу SolidWorks, то слід відмітити: в окремих галузях промисловості дозволяє уникнути довготривалих циклів виробництва типу «проекування – виготовлення – випробування», програмний пакет активно використовується в машинобудуванні на підприємствах розвинутих країн; дозволяє більш глибоко засвоїти основи важливих технічних дисциплін. КОМПАС – містить інструменти для колективного проектування виробів і об'єктів будівельного проектування будь-якої міри складності і дозволяє підготувати повноцінну електронну модель виробу, будівлі і споруди.

Серед спеціальних програмних продуктів САПР найбільш поширеними у використанні є CAD-системи, на основі яких виконується основна робота з геометричного моделювання продукції (Головня, 2015; Бойко, 2016; Дорошенко, 2007; Парфенюк, Козя, 2019; Райковська, Соловійов, 2019). Науковці акцентують увагу на тому, що постійно розширюється область застосування геометричних знань в різних сферах виробничої діяльності. І це пов'язано, перш за все, з тим, що в комп'ютерних технологіях проектування важливе місце займає електронна геометрична модель, яка є початковим етапом у проектуванні, виготовленні та експлуатації виробів, інженерних споруд та інших конструктивних систем.

Геометричне моделювання вивчає методи побудови числових моделей геометрії реальних чи уявних об'єктів, а також методи управління цими моделями.

М. Голованов зазначає, що геометричне моделювання вивчає методи побудови математичної моделі, яка описує геометричні властивості предметів навколишнього світу. Вона базується на аналітичній і диференційованій геометрії, обліковій математиці і, найголовніше, розробляє власні методи математичного моделю-

вання (Голованов, 2016). І з цим неможливо не погодитись, оскільки всі ці характеристики притаманні нарисній геометрії, яка є теоретичною основою конструювання і моделювання.

Прості геометричні властивості предметів, такі як точка, пряма, площина, дозволяють описувати їх геометричні властивості, створювати математичні моделі та досліджувати шляхом проведення різноманітних розрахунків та численних експериментальних досліджень. За потреби ми можемо завжди моделювати об'єкти та будувати їх графічне відображення за допомогою спеціального програмного забезпечення САПР. Основи геометричного моделювання враховують сучасні досягнення в цій галузі. Широко застосовуються методи опису і перетворення інформації, загальні принципи опису і виконання основних перетворень геометричного моделювання закладено в САПР – CAD системах, побудова двовимірних (2D) і тривимірних (3D) зображень.

Не менш важливими є системи, що в цілому формують повний цикл виробництва на основі САПР. Йдеться про так звані життєвий цикл продукції (PLM), в рамках якого забезпечується оптимізація виробничого процесу. Науковці А. Сліпчук, О. Стенін та інші відмічають, що основною складовою частиною PLM-технологій є використання одного пакету САПР для оптимізації моделювання конструкторським та технологічним підрозділами підприємств (Сліпчук, 2015; Стенін, 2010). Упровадження в інженерну практику методів автоматизації проектування дозволяє перейти від традиційних методів проектування до моделювання за допомогою CAD/CAM/CAE-систем (Райковська, Соловійов, 2017).

У Державному університеті «Житомирська політехніка» викладання дисциплін ведеться з використанням сучасного комп'ютерного та демонстраційного обладнання. Активно впроваджуються в навчальний процес пакети спеціалізованих програмних продуктів для розв'язання інженерних задач САПР. Освоєння сучасних програмних засобів для вирішення завдань автоматизації тривимірного проектування, конструкторсько-технологічної підготовки виробництва будь-якої складності в різних галузях промисловості дозволяє випускникам бути конкурентоздатними у професійному плані на ринку праці.

Якщо розглядати загально-інженерну підготовку, то сьогодні після теоретичної підготовки та здобуття практичних навичок із розв'язання задач окремих етап



підготовки представляє собою отримання студентами навичок користування прикладними програмами САМ, САЕ. Серед таких задач слід відмітити: виконання робочих та складальних креслеників технологічних та транспортних машин, розрахунки конструкцій і машин на міцність, жорсткість, коливання, визначення кінематичних характеристик, теплові розрахунки, задачі оптимізації тощо.

Автоматизація проектування технологічних процесів охоплює основні науково-методологічні аспекти інформатизації найважливіших функцій конструкторської і технологічної підготовки виробництва, включаючи проектування процесів виготовлення деталей і складання машин, оскільки це невід'ємна складова сучасного науково-технічного прогресу.

Проектування технічних об'єктів без автоматизації потребує надмірно великих витрат часу та людських ресурсів. Проекти найбільш складних об'єктів створюються з обов'язковим використанням САПР.

Аналіз і оцінка початкових фактів привели нас до визначення основних напрямків дослідження, що передбачало аналіз структури і змісту підготовки здобувачів вищої освіти за спеціалізацію «Високотехнологічний комп'ютерний інжиніринг», «Комп'ютерне конструювання і моделювання» першого ступеня «бакалавр», галузрю знань 13 «Механічна інженерія». Інтегральна компетентність передбачає – здатність розв'язувати спеціалізовані практичні завдання машинобудівного напрямку, що передбачає застосовування певних теорій і методів механічної інженерії та має ознаки комплексності й невизначеності умов.

Суть нашого дослідження полягала в побудові моделі вдосконалення освітнього процесу на основі наскрізного використання спеціальних програмних засобів САПР; забезпечення міждисциплінарного зв'язку, починаючи з першого курсу і до випускної роботи. Головною ідеєю повного циклу геометро-графічної підготовки є використання єдиної системи автоматизованого проектування (рис. 1).

Таким чином, перший блок – опанування САД-систем, створення геометричних моделей виробу (твердотільних, тривимірних складових частин), а також геометричне і імітаційне моделювання у SolidWorks.

Другий блок передбачає виконання базових виробничих операцій; надання конструкторам, інженерам, дизайнерам і технологам можливості повністю досліджувати виріб ще на етапі проектування.

Характерною особливістю даного блоку є інтерактивна робота із тривимірною моделлю в САМ-системі (визначення траєкторії руху різального інструменту по заготівлі виробу). Побудова систем для спільної роботи в САПР пов'язана з об'єднанням різного типу способів комунікації в режимі реального часу. Крім того, проводиться ознайомлення із принципами роботи в САЕ-модулях.

Заключним етапом інжинірингової підготовки фахівців із механічної інженерії є імітаційне моделювання, що проводиться безпосередньо під час курсового та/або дипломного проектування на 4 курсі. У даному випадку відбувається створення тривимірної моделі механізму чи машини, що відповідає фізичним та експлуатаційним характеристикам реального продукту. Відповідно, проводиться повноцінний аналіз на основі створеної імітаційної моделі, а також усі необхідні дослідження.

На нашу думку, вищевказаний зміст геометро-графічної підготовки не є оптимальним у сучасних умовах ринку праці. Існує необхідність у підготовці універсального фахівця, який матиме змогу швидко пристосуватися до наскрізного типу виробництва, тобто створення продукту в межах САПР з використанням систем САД, САМ та САЕ та допоміжних інструментів. Зокрема, головною ідеєю повного циклу виробництва продукції засобами комп'ютерного інжинірингу є саме використання єдиної системи автоматизованого проектування.

Висновки

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що найбільш ефективним є підхід наскрізної комплексної геометро-графічної підготовки майбутніх фахівців, який дозволяє зрозуміти суть повного циклу виробництва продукції засобами САПР.

Одним із основних аспектів комп'ютеризації освітнього середовища є чітко виражена тенденція, яка полягає в навчанні майбутніх фахівців практичним аспектам нових інформаційних технологій, а також їх використання в майбутньому під час професійної діяльності.

Комп'ютерний інжиніринг не обмежується лише використанням систем САД, САМ та САЕ. Важливою складовою частиною комп'ютеризації, на наш погляд, є використання хмарних технологій, що дозволяє суттєво спрощувати деякі аспекти навчального процесу, і це є перспективою удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців із механічної інженерії.

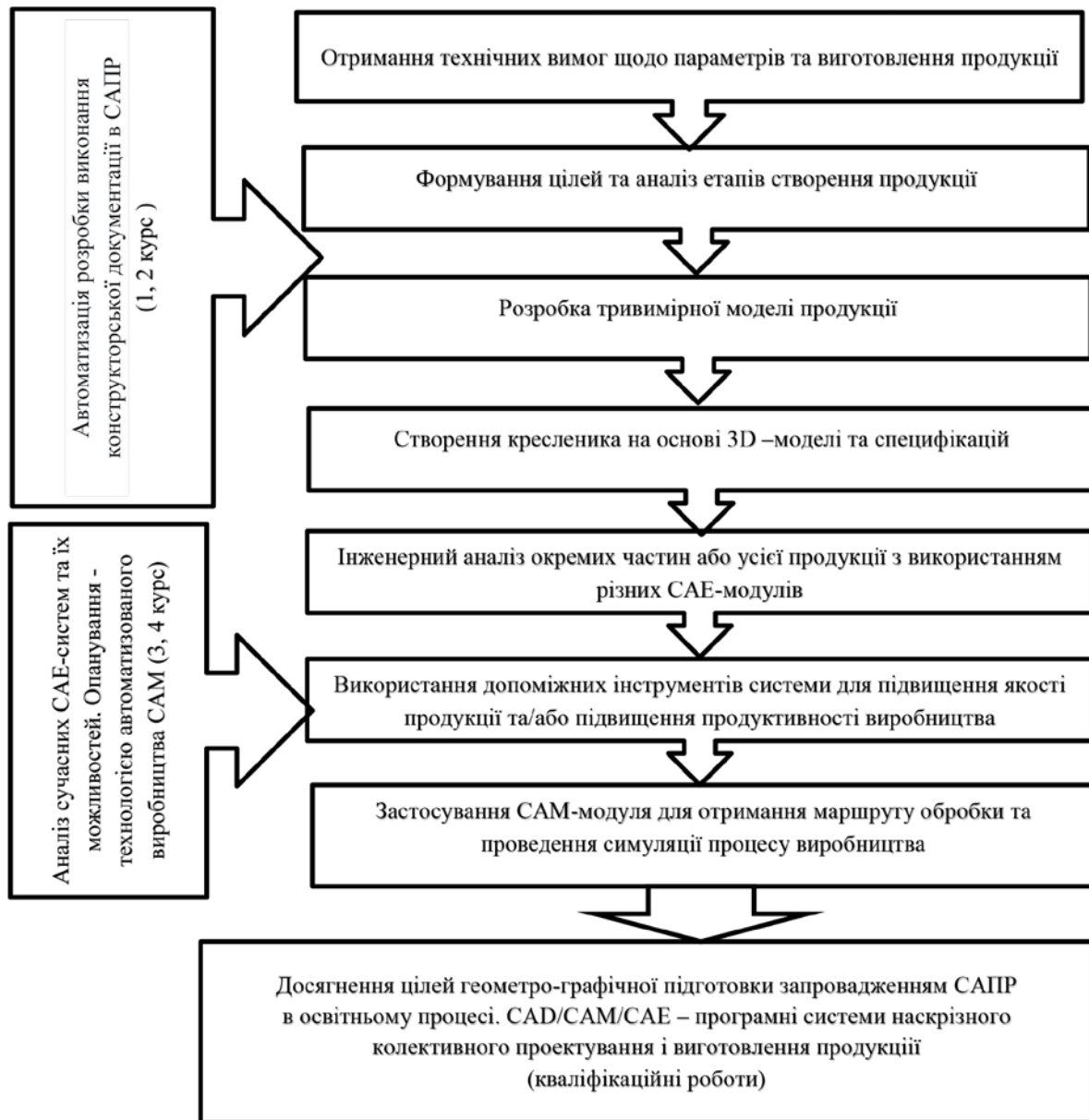


Рис. 1. Модель повного циклу геометро-графічної підготовки фахівців механічної інженерії в середовищі САПР

ЛІТЕРАТУРА

1. Болюбаш Н.М. Формування педагогічної компетентності магістрантів ІТ-спеціальностей засобами освітніх інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т. 71, № 3. С. 70–91. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_71_3_8 (дата звернення: 24.01.2021).
2. Бойчук В.М., Горбатюк Р.М., Кучер С.Л. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці до проектної діяльності майбутніх учителів трудового навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т. 71, № 3. С. 137–153. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_71_3_12 (дата звернення: 24.01.2021).
3. Горбатюк Р.М. Основні засади графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 2008. № 47. URL : <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1800/1630> (дата звернення: 24.01.2021).
4. Юрчишин І.І., Органіста Т.Ю. Модель комплексної автоматизації інженерної підготовки виробництва ДП «ЗАВОД «ПОЛІМЕР-ЕЛЕКТРОН». *Lviv Polytechnic National University Institutional Repository*. URL : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/17187/1/28-Yurchyshyn-117-120.pdf> (дата звернення: 24.01.2021).
5. Саєнко С.Ю., Нечипоренко І.В. Основи САПР : навч. посіб., Харків, ХДУХТ, 2017. 120 с. URL : <http://elib.hduht.edu.ua/jspui/handle/123456789/2819> (дата звернення: 24.01.2021).
6. Райковська Г.О., Соловійов А.В., Мельник О.Л. Парадигма підготовки бакалаврів з механічної інженерії при наскрізному моделюванні у сучасних машинобудівних САПР. *Науковий вісник Ужгородського*



університету. Педагогіка. Соціальна робота. 2018. № 1(42). С. 199–207.

7. Соколовський Я.І., Борецька І.Б., Рожак П.І. Використання SolidWorks/ solidworks simulation/ soliworks motion для підготовки фахівців. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі*. 2014. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/xmlui/handle/ntb/38140> (дата звернення: 24.01.2021).

8. Парфенюк О.В., Козяр М.М. Формування комп'ютерної компетентності здобувача вищої освіти технічних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання під час вивчення графічних дисциплін. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (78), Issue: 196, 2019. С. 28–32. URL : www.seanewdim.com (дата звернення: 24.01.2021).

9. Воронцов Д. . Использование модуля SolidWorks Motion при изучении дисциплины «Теория механизмов и машин». 2019: URL : http://ng.sibstrin.ru/brest_novosibirsk/2019/doc/014.pdf (дата звернення: 24.01.2021).

10. Бойко В.А. Комп'ютерне геометричне моделювання у професійній проектноконструкторській діяльності. *Молодь і ринок: щоміс. наук.-пед. журн., Дрогобич*. 2016. № 3. С. 145–150.

11. Райковська Г.О., Головня В.Д., Шостачук А.М. Геометрическое моделирование механизмов машин в профессиональной подготовке студентов инженерных специальностей. *Інноваційні технології розвитку машинобудування та ефективного функціонування транспортних систем* : матеріали І Міжнародної науково-технічної інтернет-конференції, Рівне. 2019. С. 196–198

12. Головня В.Д. Развитие конструкторско-технологических способностей студентов в процессе обучения компьютерного конструирования та моделювання у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2015. 304 с.

13. Дорошенко Ю.О. Структура, зміст і дидактичне забезпечення дисципліни «Комп'ютерна графіка» для технічних ВНЗ. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4(10). С. 76–79.

14. Райковська Г.О., Соловійов А.В. Система автоматизованого проектування в графічній підготовці. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород. 2019. № 1(44). С. 149–153.

15. Голованов Н.Н. Геометрическое моделирование. Учебное пособие. Москва : КУРС: ИНФРА-М, 2016. 400 с.

16. Сліпчук А.М. Перспективи розвитку CAE-систем. *Наукові нотатки*. 2015. Вип. 48, С. 216–219 URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nn_2015_48_41 (дата звернення: 24.01.2021).

17. Стенін О.А., Лапковський С.В., Солдатова М.О. Використання сучасних CAD/CAM/CAE/PLM-систем при кризовому паралельному циклі підготовки виробництва. *Адаптивні системи автоматичного управління : міжвідомчий науково-технічний збірник*. 2010. № 17(37). С. 109–117. URL : <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/6920> (дата звернення: 24.01.2021).

18. Райковська Г.О., Соловійов А.В. Особливості використання CAE-систем у навчальному процесі майбутніх бакалаврів з механічної інженерії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск 2(41). С. 216–218.

REFERENCES

1. Boliubash N. M. (2019). Formuvanniapedahohichnoi kompetentnosti mahistrantiv IT-spetsialnosti zasobamy osvitynikh informatsiinykh tekhnolohii [Formation of masters' of it-specialties pedagogical competency by means of educational information technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Т. 71, № 3. С. 70-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_71_3_8 (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
2. Boichuk V. M., Horbatiuk R. M., Kucher S. L. (2019) Metodyka zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi do proektnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Methods of using information and communication technologies in preparing future craft and technology teachers for project activities]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Т. 71, № 3. С. 137-153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_71_3_12 (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
3. Horbatiuk R. M. (2008) Osnovni zasady hrafichnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Basic principles of graphic preparation of future engineers-teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. № 47. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1800/1630> (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
4. Iurchyshyn I. I., Orhanista T. Yu. Model kompleksnoi avtomatyzatsii inzhenernoi pidhotovky vyrobnytstva DP «ZAVOD «POLIMER-ELEKTRON» [A complex automation model of engineering preparation production of SC "POLYMER-ELECTRON PLANT"]. *Lviv Polytechnic National University Institutional Repository*. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/17187/1/28-Yurchyshyn-117-120.pdf> (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
5. Saienko S. Yu., Nechyporenko I. V. (2017) Osnovy SAPR [Basics of CAD]: navch. posib. Kharkiv, KhDUKht, 120 s. URL: <http://elib.hduht.edu.ua/jspui/handle/123456789/2819> (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
6. Raikovska H. O., Soloviov A. V., Melnyk O.L. (2018) Paradyhma pidhotovky bakalavriv z mekhanichnoi inzhenerii pry naskriznomu modeliuванні u suchasnykh mashynobudivnykh SAPR [The paradigm of training bachelors in mechanical engineering using plm-technologies of CAD softwar]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota*. № 1(42). С. 199-207 [in Ukrainian].
7. Sokolovskiy Ya. I., Boretska I. B., Rozhak P.I. (2014) Vykorystannia SolidWorks/ solidworks simulation/ soliworks motion dlia pidhotovky fakhivtsiv [Usage of SolidWorks/ solidworks simulation/ soliworks motion for preparation of specialists]. *Innovatsiini kompiuterni tekhnolohii u vyshchii shkoli*. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/xmlui/handle/ntb/38140> (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
8. Parfeniuk O. V., Koziar M. M. (2019) Formuvannia kompiuternoi kompetentnosti zdobuvacha vyshchoi osvity tekhnichnykh spetsialnosti zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii navchannia pid chas vyvchennia hrafichnykh dystsyplin [Formation of computer competency of higher education of technical specialties by means of information and communication technologies of



- education at the time of study of graphical disciplines]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VII (78), Issue: 196, С. 28-32. URL: www.seanewdim.com (data zvernennia: 24.01.2021)
9. Vorontsov D. S. (2019) Yspolzovanye modulia SolidWorks Motion pry yzuchenyy dystsyplyny «Teoriya mekhanizmov y mashyn» [Using the SolidWorks Motion module during studying the discipline "Theory of Mechanisms and Machines"]: URL http://ng.sibstrin.ru/brest_novosibirsk/2019/doc/014.pdf (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
10. Boiko V. A. (2016) Kompiuterne heometrychne modeliuvannia u profesiinii proektnokonstruktorskii diialnosti [Computer geometric modeling in professional design]. *Molod i rynek: shchomis. nauk.-ped. zhurn., Drohobych*. № 3. S.145-150 [in Ukrainian].
11. Raikovska H. O., Holovnia V. D., Shostachuk A. M. (2019) Heometrycheskoe modelyrovanye mekhanizmov mashyn v professyonalnoi podhotovke studentov ynzhenerykh spetsyalnosti [Geometric modeling of machine mechanisms in the professional preparation of engineering students]. *Innovatsiini tekhnologii rozvytku mashynobuduvannia ta efektyvnoho funktsionuvannia transportnykh system : materialy I Mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi internet-konferentsii, Rivne*. S. 196-198 [in Ukrainian].
12. Holovnia V. D. (2015) Rozvytok konstruktorsko-tekhnologichnykh zdibnosti studentiv u protsesi navchannia kompiuternoho konstruiuvannia ta modeliuvannia u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Development of designing and technological skills of students during studying computer design and modeling in higher technical educational institutions]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Rivne. 304 s. [in Ukrainian].
13. Doroshenko Yu. O. (2007) Struktura, zmist i dydaktychne zabezpechennia dystsypliny «Kompiuterna hrafika» dlia tekhnichnykh VNZ [Structure, content and didactic support of the discipline "Computer Graphics" for technical universities]. *Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh*. № 4(10). S. 76-79 [in Ukrainian]
14. Raikovska H. O., Soloviov A. V. (2019) Systema avtomatyzovanoho proektuvannia v hrafichnii pidhotovtsi [CAD in graphic training]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota*. Uzhhorod. № 1(44), S. 149-153. [in Ukrainian].
15. Holovanov N. N. (2016). Heometrycheskoe modelyrovanye. Uchebnoe posobyie [Geometric modeling]. – M.: KURS: YNFRA-M.– 400 s. [in Russian].
16. Slipchuk A. M. (2015) Perspektyvy rozvytku CAE-system [Development of CAE-systems in the future]. *Naukovi notatky*. Vyp. 48, S. 216-219 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nn_2015_48_41 (data zvernennia: 24.01.2021) [in Ukrainian].
17. Stenin O. A., Lapkovskiy S. V., Soldatova M. O. (2010) Vykorystannia suchasnykh CAD/CAM/CAE/PLM-system pry kriznomu paralelnomu tsykli pidhotovky vyrobnytstva [Use of modern CAD/CAM/CAE/PLM-systems with a through parallel cycle of engineering]. *Adaptyvni systemy avtomatychnoho upravlinnia : mizhvidomchyi naukovotekhnichniy zbirnyk*. № 17(37). S. 109–117 URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/6920> (data zvernennia: 24.01.2021). [in Ukrainian].
18. Raikovska H. O., Soloviov A. V. (2017) Osoblyvosti vykorystannia CAE-system u navchalnomu protsesi maibutnykh bakalavriv z mekhanichnoi inzhenerii [Peculiarities of using CAE systems in the educational process of future bachelors on mechanical engineering]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota»*. Vypusk 2 (41). S. 216-218 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.
The article was received 02 February 2021.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 94

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 19,29.
Замов. № 0421/147. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.