

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 96

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;

Гнєдкова 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;

Нагрибельна 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;

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 25.10.2021 № 4)**

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

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Слушний О. М. ОСВІТНЯ ІННОВАТИКА ЯК ЗВ'ЯЗОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ
ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....7
- Таможська І. В. ГЕНЕЗА ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ
ЗАСОБОМ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ):
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВОГО ПОШУКУ.....13

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

- Кушнір І. М. ВІД ТЕКСТОЦЕНТРИЗМУ ДО ДИСКУРСОЦЕНТРИЗМУ
В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....21
- Фоміна І. С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ...28

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

- Пермінова Л. А., Юркова Т. Ф. ПЕРСПЕКТИВИ ВИРОБНИЧОЇ (ПЕДАГОГІЧНОЇ)
ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....34
- Серих Л. В. ВЕКТОРИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ
В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ.....42

СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Андрієвський Б. М. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА.....49
- Бурак В. Г. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....54
- Лобода О. Є. ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ.....61
- Писляр О. О. ПІДГОТОВКА ТА ПЕРЕПІДГОТОВКА
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЛЬЩІ.....69
- Трофімчук Н. В. КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИХ КОЛЕДЖІВ.....75

СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

- Batryn N. V., Verhun L. I. USE OF ONLINE ROLE-PLAY/CASE-STUDY METHOD
IN STUDENTS' LEADERSHIP SKILLS DEVELOPMENT.....83
- Кузьменко Ю. О., Ковальчук Т. С. АНАЛІЗ ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ
ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ.....89
- Лещій Н. П. ВПЛИВ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ПРОГРАМИ НА СОМАТИЧНЕ
ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ.....97



Uvarova T. Yu. APPLICATION OF DISTANCE LEARNING TOOLS IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES.....	102
--	------------

ПОДІЇ НАУКОВОГО ЖИТТЯ; РЕЦЕНЗІЇ

РЕЦЕНЗІЯ НА РУКОПИС ПОСІБНИКА «БУТИ ЧЕСНИМ У НАВЧАННІ Й НАУЦІ» АВТОР – СЕРГІЙ ОМЕЛЬЧУК (Херсон, 2021).....	108
---	------------



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Slushnyi O. M. EDUCATIONAL INNOVATION AS A RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATIONAL ACTIVITY.....7

Tamozhska I. V. GENESIS OF ACADEMIC STAFF TRAINING BY MEANS OF PRIVAT ASSOCIATE PROFESSORSHIP IN UKRAINIAN UNIVERSITIES (THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY): METHODOLOGICAL GROUNDS FOR THE SCIENTIFIC SEARCH.....13

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Kushnir I. M. FROM TEXT-CENTRISM TO DISCOURSE-CENTRISM IN TEACHING THE UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....21

Fomina I. S. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF EFFECTIVE LEARNING.....28

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Perminova L. A., Yurkova T. F. PROSPECTS OF PRODUCTION (PEDAGOGICAL) PRACTICE OF HIGHER EDUCATION.....34

Sierykh L. V. VECTORS OF INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN AESTHETIC EDUCATION OF TEENAGERS.....42

SECTION 4

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Andrievskii B. M. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF THE TEACHER.....49

Burak V. H. METHODIC SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISYS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS.....54

Loboda O. Ye. PROJECT LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....61

Pyslar O. O. TRAINING AND RETRAINING OF EDUCATIONAL MANAGERS IN POLAND.....69

Trofimcuk N. V. THE COMPONENT STRUCTURE OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF THE STUDENTS OF THE COLLEGES OF HUMANITIES AND ECONOMICS.....75

SECTION 5

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Batryn N. V., Verhun L. I. USE OF ONLINE ROLE-PLAY/CASE-STUDY METHOD IN STUDENTS' LEADERSHIP SKILLS DEVELOPMENT.....83



Kuzmenko Yu. O., Kovalchuk T. S. ANALYSIS OF DIAGNOSTIC DEVELOPMENT EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE MILITARY EDUCATION SYSTEM.....	89
Leshchii N. P. THE INFLUENCE OF THE PHYSICAL AND HEALTH PROGRAM ON THE SOMATIC HEALTH OF MIDDLE SCHOOL-AGE CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS IN THE TRAINING AND REHABILITATION CENTER...97	
Uvarova T. Yu. APPLICATION OF DISTANCE LEARNING TOOLS IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES.....	102
 SCIENTIFIC EVENTS; REVIEWS	
PEER REVIEW FOR THE SUBMISSION OF THE MANUAL “TO BE HONEST IN LEARNING AND SCIENCE” BY SERHII OMELCHUK (KHERSON, 2021).....	108



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37-042.4:001.895

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-1

**ОСВІТНЯ ІННОВАТИКА ЯК ЗВ'ЯЗОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ
ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Слушний Олег Миколайович,
аспірант кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*
slushny@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7075-2131

У статті розглянуто інноватику у сфері освіти через синтез теорії та практики як галузь наукового знання. Зауважується, що освітня інноватика націлена на пошук найбільш дієвих методів передачі інформації від вчителя до учня, у сфері освіти вона спирається в першу чергу на педагогіку і психологію; інноватика у сфері освіти сприймається як галузь наукового знання, що досліджує освітній процес і методи його втілення в життя. Педагогічна інноватика включає в себе вчення про нерозривний взаємозв'язок таких компонентів інноваційного процесу, як: розробка освітніх нововведень, їх тестування та впровадження, застосування на практиці і поширення; предметом педагогічної інноватики вважають сукупність засобів і закономірностей в області розробки і впровадження педагогічних нововведень в освітніх установах. У статті проаналізовано ряд понять, зокрема: «інноватика», «інноваційна людина», «освітня інноватика». Так, поняття «інноваційна людина» тлумачиться як особа такого соціально-культурного розвитку, яка здатна творчо працювати, бути конкурентноспроможною в умовах сьогодення. Звертається увага на проблеми формування інноваційних моделей навчання у вищій школі. Взято до уваги запропоновану науковцями модель інноваційного навчання у вищій школі, яка передбачає: активну участь студента у процесі навчання; можливості прикладного використання знань у реальних умовах; наведення концепцій і знань у найрізноманітніших формах, а не тільки у текстовій; підхід до навчання як до колективної, а не індивідуальної діяльності; зміщення акценту на процес навчання, а не на запам'ятовування інформації. У статті звертається увага на потрактування дефініції «інновація педагогічна». Інновація педагогічна – це цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище нововведення, які поліпшують характеристики окремих частин, компонентів і самої освітньої системи в цілому; процес освоєння нововведення; пошук ідеальних методик і програм, їх впровадження в освітній процес і їх творче переосмислення. Зауважується, що інноваційні процеси в системі освіти сприймаються як керовані процеси створення, сприйняття, оцінки, освоєння і застосування педагогічних нововведень. Наводиться класифікація педагогічних інновацій, зокрема: за видами діяльності; за характером внесених змін; за масштабом внесених змін; за масштабом використання; за джерелом виникнення.

Ключові слова: інноватика, інноваційні моделі, педагогічна інноватика, освітнє середовище, педагогічні нововведення.

**EDUCATIONAL INNOVATION AS A RELATIONSHIP BETWEEN THEORY
AND PRACTICE OF EDUCATIONAL ACTIVITY**

Slushnyi Oleh Mukolayovych,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,
Vocational Education and Management of Educational Institutions
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University
slushny@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7075-2131

The article considers innovation in the field of education through the synthesis of theory and practice as a branch of scientific knowledge. It is noted that educational innovation is aimed at finding the most effective methods of transmitting information from teacher to student, in the field of education, it is based primarily on pedagogy and psychology; innovation in education is perceived as a branch of scientific knowledge that explores the educational process and methods of its implementation. Pedagogical innovation includes the doctrine of the inseparable



relationship of the following components of the innovation process: the development of educational innovations, their testing and implementation, application in practice and dissemination; the subject of pedagogical innovation is considered to be a set of tools and patterns in the field of development and implementation of pedagogical innovations in educational institutions. The article analyzes a number of concepts, in particular: "innovation", "innovative person", "educational innovation". Thus, the concept of "innovative person" is interpreted as a person of such socio-cultural development, who is able to work creatively, to be competitive in today's conditions. Attention is paid to the problems of forming innovative models of education in higher education. The model of innovative learning in higher education proposed by scientists is taken into account, which provides for: active participation of the student in the learning process; opportunities for applied use of knowledge in real conditions; bringing concepts and knowledge in a variety of forms, not just in text; approach to learning as a collective rather than individual activity; shifting the focus to the learning process rather than memorizing information. The article draws attention to the interpretation of the definition of "pedagogical innovation". Pedagogical innovation is a purposeful change that introduces innovations into the educational environment that improve the characteristics of individual parts, components and the educational system as a whole; the process of mastering innovation; search for ideal methods and programs, their implementation in the educational process and their creative rethinking. It is noted that innovative processes in the education system are perceived as controlled processes of creation, perception, evaluation, development and application of pedagogical innovations. The classification of pedagogical innovations is given, in particular: by types of activity; by the nature of the changes; on the scale of changes; by scale of use; by source.

Key words: *innovation, innovative models, pedagogical innovation, educational environment, pedagogical innovations.*

Вступ. Нові реалії, в яких розвивається суспільство, потребують зміни теоретичних систем, які донині певною мірою пояснювали суспільний розвиток, розвиток життя соціальних груп, систем чи індивідів. Українцям необхідно переглянути роль освітньої діяльності людини як одного із вищих рівнів духовно-практичної трансформації нею докільля та особистісної психологічної природи. Освітня діяльність людини інтегрує в єдність інших видів діяльності, в першу чергу навчальної, трудової, дослідницької, духовної і характеризується: цілеспрямованістю, змістовністю, предметністю, оформленістю, результативністю, засобовістю. Інакше кажучи, освітня діяльність сприймається в науковому дискурсі як метадіяльність, що вирізняється особливим змістом, структурою, оформленням, яке канонізується через таке явище вищого культурологічного утвердження людини, як творення (Фурман, 2001: 105).

Виклики, які постали перед сучасною освітою, можливо подолати через освоєння і впровадження інноваційних форм освіти. Як наслідок, виникає проблема невідповідності між уже сформованою системою освіти та сучасними потребами суспільства та людини. Тому необхідний новий погляд на освіту, яка б завдяки впровадженню освітніх інновацій відповідала сучасним освітнім потребам. У сучасній освіті головна тенденція вбачається у впровадженні освітніх моделей, зокрема моделі «освіта протягом життя» (life long learning), яка сприяє адаптації й розвитку компетенцій та професійних навичок відповідно до змін у суспільстві. Ця модель представлена такими підсистемами: неформальною та інформальною освітою (за ступенем інституціоналізації); дистанційною освітою (за різно-

видом організації навчального процесу); онлайн-освітою (за засобами та формами реалізації); змішаною освітою (за способами поєднання традиційних та онлайн-засобів навчання). Такі виклики призвели на початку XXI століття до модернізації європейської політики в освітній сфері, на Лісабонському саміті Ради Європи у березні 2000 року було прийнято «Меморандум освіти протягом життя» (A Memorandum of Lifelong Learning, 2020: 1).

Інноватика в галузі освіти є галуззю наукового знання, яка досліджує освітній процес та методи втілення його в життя. Дослідження науковців дозволяють вдосконалити якість освіти і зробити її зміст таким, що максимально відповідає сучасним вимогам. Інноватика в даній області є затребуваним науковим напрямком, тому що кожні 5-10 років у системі освіти з'являється потреба часткового перегляду та реорганізації її структури. Інноватика в освіті багато в чому схожа з типовою інноватикою, тому що виникла на її основі і є її дочірньою дисципліною. Однак в інноватики в освітньому процесі є свої особливості та відмінні риси. Інноватика у сфері освіти, взявши за основу принципи і методи типової інноватики, трансформувала їх під свої потреби. Відмінною рисою інноватики у сфері освіти є те, що вона не пов'язана з комерцією, а націлена на пошук дієвих методів передачі інформації від вчителя до учня. У сфері освіти вона спирається в першу чергу на педагогіку і психологію.

Педагогічна інноватика включає в себе вчення про нерозривний взаємозв'язок таких компонентів інноваційного процесу, як: розробка освітніх нововведень, їх тестування та впровадження, застосування на



практиці і поширення. Предметом педагогічної інноватики вважають сукупність засобів і закономірностей в області розробки і впровадження педагогічних нововведень в освітніх установах (Объект и предмет педагогической инноватики, 2020: 1).

Аналіз досліджень. Актуальні питання інноваційного розвитку, які стосувалися проблем впровадження інновацій в освітній галузі, вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, аналізує зарубіжні моделі інноваційного розвитку економіки Л. Шостак. Зокрема, автор виокремив три моделі, які використовуються в Україні:

- ресурсну модель, що характеризується наявністю системи, яка передбачає використання природних ресурсів, виробництва, прибутків;

- інноваційну модель, яка передбачає отримання наукових знань, що трансформуватимуться в майстерність персоналу та впровадження інновацій, що забезпечуватимуть високотехнологічність виробництва товарів та збільшення прибутків;

- інтелектуально-донорську модель, яка нагадує скорочений варіант попередньої моделі, однак із вилученим етапом виробництва та передбаченням отримання прибутку від майстерності персоналу та впровадження інновацій.

Усі моделі підтверджують ефективність у застосуванні, але в Україні домінує перша та третя модель (Легенький, 2017: 110).

Проаналізувавши ряд досліджень, зауважимо, що дослідження Л. Козак містить міркування щодо проблем формування інноваційних моделей навчання у вищій школі. Зокрема, вивчаються сутність інноваційного навчання саме в педагогічній вищій школі та специфіка. На думку Л. Козак, має бути забезпечено інноваційність у формуванні особистості майбутнього вчителя. Автором запропоновано модель інноваційного навчання з урахуванням впровадження її у вищій школі. Зауважується, що ця модель «передбачає зацікавлену участь студентів у навчанні (а не пасивне засвоєння інформації); можливість прикладного використання знань із подальшим впровадженням їх у реальному житті; осмислення навчання не як індивідуальної, а колективної діяльності; акцент не на звичайне запам'ятовування інформації, а на процес осмислення інформації» (Козак, 2014: 97). Так, автор однією з умов запровадження інноваційних моделей навчання вважає необхідність перегляду змісту і спрямованості навчання у вищих педагогічних навчальних закладах із метою формування готовності педагогів до інноваційної діяльності у подальшій професійній діяльності.

Мета статті – виокремлення основних напрямів розвитку інноваційних процесів в освіті, розуміння їх сутності, сучасного стану, основних структурних компонентів освітньої інноватики та дослідження шляхів інформатизації освіти в інформаційному суспільстві.

Результати та дискусії. У контексті євроінтеграції України серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти визначається проблема вдосконалення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, підвищення якості освіти; застосування освітньої інноватики та інформаційних технологій. Як орієнтир було взято теоретичну модель «інноваційної людини». Інноваційною людиною вважають особу такого соціально-культурного розвитку, яка творчо працює, виступає конкурентноспроможною в нинішніх умовах. Таким чином, освітній процес краще вибудовувати через індивідуалізацію освітньої взаємодії, збільшення самостійної роботи, формування творчого мислення (Дубасенюк, 2004: 3).

Необхідність переходу до інноваційного навчання від традиційного вперше розглядалась в доповіді Римському клубу Дж. Боткіна, Е. Ельманджара й М. Маліца «Не існує меж освіти» (1979 р). Інноваційність у навчанні потрактовується як необхідна перебудова освітньої системи внаслідок переходу суспільства на вищий щабель розвитку. Автори вважають визначальними характеристиками інноваційного навчання запровадження нововведень, перебудову педагогічних підходів та, відповідно, педагогічного мислення, побудованих на діяльнісному підході, здатність передбачати та співпрацювати на кожному етапі освітнього процесу (Легенький, 2017: 103).

Термін «інновація» (від англ. innovation) позначає нову ідею, новостворений продукт у будь-якій галузі (техніки, технології, управлінні, освіті) шляхом досягнень науки і передового досвіду. У Тлумачному словнику поняття «інновація» розглядається як «оновлення, новизна, зміна» (Бусел, 2005: 347). В Україні інноваційна діяльність передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) та проектом Положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти» (1999). У контексті інноваційної стратегії цілісного педагогічного процесу суттєво зростає роль керівництва вищого закладу освіти, зокрема викладачів, методистів як безпосередніх носіїв новаторських підходів. Незважаючи на розмаїття технологій навчання (дидактичних, комп'ютерних, проблемних, модульно-розвивальних,



кредитно-модульних та інших), реалізація провідних педагогічних функцій залишається за педагогом (Дубасенюк, 2004: 5).

В інших довідкових джерелах під «інновацією» розуміють результат довготривалої діяльності, яка спрямована на вдосконалення науково-технічного та соціального прогресу та сприятиме якісному та кількісному росту середовища, підвищує ефективність і спонукає до отримання конкурентоспроможних переваг. «Інновація» – це об'єкт упровадження, в результаті чого утворюється щось нове – новація» (Гончаренко, 1997: 4).

У педагогічному дискурсі інновація педагогічна розглядається як процес впровадження нововведення (нових засобів, методів, методик, технологій, програм); цілеспрямовані зміни, які вносять в освіту стабільні елементи (нововведення), які поліпшуватимуть окремі частини, компоненти і саму освітню систему в цілому; пошук прийнятних методичних напрацювань і програм, їх упровадження в освітньому процесі та їх творче переосмислення.

Під інноваційними процесами в системі освіти розуміють керовані процеси створення, сприйняття, оцінки, освоєння і застосування педагогічних нововведень. У педагогічному дискурсі подано таку класифікацію педагогічних інновацій: за характером внесених змін (радикальні, комбінаторні, що модифікують); за видом діяльності (педагогічні, які забезпечують педагогічний процес, управлінські); за масштабом змін (локальні, модульні, системні); за джерелом виникнення (зовнішні, внутрішні); за масштабом використання (поодинокі, дифузні).

Використання окремих критеріїв, які дають уявлення про те чи інше нововведення, дозволяють формувати інноваційність в освіті. У науковому дискурсі виокремлюють такі критерії: критерії новизни, які дозволяють визначити рівень актуальності досвіду (абсолютний, умовний, локально-абсолютний, суб'єктивний рівень новизни); оптимальності, який спонукає на досягнення значних результатів за мінімальних витрат часу та розумових сил; можливості творчого застосування інновацій у масовому досвіді; результативності, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя.

Освітня інноватика визначає сутнісний зв'язок теоретичних напрацювань та практичної реалізації, визначає норми, характерні для інноваційних перетворень, об'єднує процеси впровадження новацій у професійній діяльності (Дубасенюк, 2004: 6).

Інновацію як нововведення описує О. Попова, яка вважає їх і процесом, і результатом інноваційної діяльності (Попова, 2001: 3). Іншими науковцями досліджуване поняття потрактовується як продукт креативного пошуку новітніх рішень різних проблем педагогічної теорії та практики. Так, Л. Ващенко інновації розглядає як «комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новації» (Попова, 2001: 4).

Основними структурними компонентами освітньої інноватики називають (Фурман, 1995; Юсуфбекова, 1991): а) теоретичну складову частину створення інновацій в освіті (педагогічна неологія); б) методологію сприйняття, оцінку та інтерпретацію нового в соціології, педагогіці, дидактиці, психології, менеджменті; в) технологію і практичне впровадження інновацій в освіті. Названі складники утворюють суть інноватики. Серед завдань освітньої інноватики О. Дубасенюк називає такі: розкриття основних функцій та їхньої ролі в теоретичному осмисленні шляхів модернізації; обґрунтування її місця в системі загальнонаукового і психолого-педагогічного знання; визначення перспектив функціонування університетської освіти, розвитку і управління вищими навчальними закладами; впровадження освітньої інноватики як основного критерію передового педагогічного досвіду: розроблення категоріального апарату; розробку навчально-методичного забезпечення інноваційних процесів; виявлення інноваційних процесів у вищій школі. Освітня інноватика розглядається в різних аспектах як окрема галузь наукового знання і предмет методологічного дослідження. Досліджуються моделі управління, цілі, мотивації, зміст, структура і функції освітньої інноватики, суперечності інноваційної діяльності і способи їх розв'язання, інноваційні процеси в сучасній середній і вищій школі. Отже, освітня інноватика передбачає синтез соціологічних, психологічних, дидактичних, акмеологічних та інших завдань та визначає етапи створення і впровадження нового в системі освіти (Дубасенюк, 2004: 6).

На сучасному етапі розвитку педагогічного дискурсу виокремлюють стратегії інноваційних процесів в освіті: фундаментальна і практикоорієнтована освіта; багаторівнева професійна освіта; безперервна освіта; доступна освіта; підготовка фахівців для глобального простору; якісна освіта. До тактичних завдань інноваційного процесу в освіті відносять завдання інноваційного менеджменту в освіті; введення профільного навчання; використання наукової



та виробничій сфері; використання інформаційних технологій в освітньому процесі, технологізацію навчання» (Інноватика в освіті, 2014: 2).

Головною метою інноваційної педагогічної діяльності є досягнення найвищих результатів освітнього процесу. Інноваційна педагогічна діяльність розвиває креативність педагогічних працівників, сприяє створенню й поширенню оновлених способів діяльності, розвитку оригінальності тощо. Вона є проявом найвищого ступеня творчості педагогів, проявляється у винахідливості оригінального, нового, нетрадиційного. Такий вид діяльності спрямований на процес і якісний результат (Нікула, 2020: 201).

Під час технологічної виставки в освіті Bett, що проходить щороку в Лондоні, озвучили пріоритетні галузі на такі роки: штучний інтелект, кібербезпека, науки про життя, обробна промисловість, енергетика. Щоб якнайкраще підготуватися до майбутнього, прийдешнім поколінням потрібно здобувати такі навички: критичне мислення, комунікаційні навички, емоційний інтелект, аналітичні здібності, технічні навички (STEM) (Ткаченко, 2020: 2). Прикладом, яким можна на практиці проілюструвати, що таке педагогічна інноватика, вважається впровадження профільного навчання в школі. Багато шкіл нині пропонують дітям в 10-11 класах вибрати навчальний профіль: математичний, гуманітарний, медичний і т. ін. Це нововведення в освітньому процесі покликане допомогти дітям поглиблено вивчити ті предмети, які вони виберуть, щоб здавати в якості ЄДІ або вступних іспитів до вищих навчальних закладів.

Іншим прикладом інноваційної діяльності в шкільній освіті можна вважати появу занять із профорієнтації в багатьох школах. Профорієнтаційна діяльність покликана допомогти учням визначитися з їх майбутнім освітою і кар'єрою. Адже сьогодні існує безліч освітніх програм в навчальних закладах середньої та вищої професійної освіти, про які середньостатистичний учень школи навіть не підозрює, але які могли б його зацікавити. Завдяки такому нововведенню, як профорієнтаційна діяльність в школах, учні отримують широке уявлення про свої майбутні перспективи.

Прикладом інноватики в школі, який отримав широке поширення, можна вважати введення електронного журналу. Ця комп'ютерна програма гранично спростила таку процедуру, як ведення щоденників і журналів, і дозволяє вчителям швидко доводити всю необхідну інформацію до відома батьків. (Примеры педагогической инноватики: 2000: 4).

Висновки. Таким чином, інноваційна педагогічна діяльність має на меті як можна раціональніше організувати освітній процес, який має бути спрямовано на результативність освітнього процесу. В умовах творчого пошуку викладачі шукають більш раціональні методи і прийоми навчання здобувачів освіти. Застосування інноваційних методів вимагає володіння різноманітними комп'ютерними засобами. До тактичних завдань інноваційного процесу в освіті відносять такі, як: інноваційний менеджмент в освіті; використання реальної наукової та виробничій сфері; технологізацію навчання; введення профільного навчання; використання інформаційних технологій. Інноваційна педагогічна діяльність сприяє розвитку креативності педагогічних працівників, поширенню новизни, оригінальності педагогічного мислення тощо. Вона є проявом найвищого ступеня творчості педагогів.

На подальші дослідження заслуговує психологічна основа інноваційної освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
3. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : Зб. наук.-метод. праць / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.
4. Інноватика в освіті. 2014. URL : <https://www.slideshare.net/sed49/innovatika-v-obrazovanii>.
5. Козак Л.В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. С. 95–107. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_1_11.
6. Лєгенький М.І. Інноваційні технології у сфері освіти : організаційно-правовий аспект. *Право та інновації* № 1(17). 2017. С. 103–110. URL : <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf>.
7. Нікула Н.В. Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти в контексті впровадження концепції «Нова українська школа». Випуск 22. Т. 4. 2020. С. 201–205.
8. Объект и предмет педагогической инноватики. 2020. URL : <https://viafuture.ru/sozдание-startapa/pedagogicheskaya-innovatika>.
9. Перспективи впровадження інноваційних форм освіти в Україні. 2020. URL : <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-08/karpenko-2ce3f.pdf>.
10. Попова О. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті. Харків : ОВС, 2001. 256 с.
11. Примеры педагогической инноватики. URL : <https://viafuture.ru/sozдание-startapa/pedagogicheskaya-innovatika>.



12. Ткаченко Тетяна. 12 інноваційних технологій в освіті: що українцям можна запозичити просто зараз. 2020. URL : <https://osvitoria.media/experience/12-innovatsijnyh-tehnologiyi-v-osviti-shho-ukrayintsyam-mozhna-zapozychyty-prosto-zaraz/>.

13. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1.

14. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета-система. *Психологія і суспільство*. 2001. С. 105–144.

15. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1991. Вып. 2(58).

16. Ярошик Я.В. Інноваційні технології в системі освіти України. URL : <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf>.

17. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the european communities. URL : http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

18. Botkin J. W. No Limits to Learning. A Report to the Club of Rome / J.W. Botkin, M. Elmadjra, M. Malitza. Oxford etc. 1979. P. 25–30.

REFERENCES

1. Busel V. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukraïnskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : Perun, 1728 s. [in Ukrainian].

2. Honcharenko S. (1997). Ukraïnskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. 375 s. [in Ukrainian].

3. Dubaseniuk O.A. (2004). Innovatsiini navchalni tekhnolohii – osnova modernizatsii universytetskoi osvity [Innovative educational technologies are the basis of modernization of university education]. *Osvitni innovatsiini tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin : Zb. nauk.-metod prats / Za red. O.A. Dubaseniuk*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU. S. 3-14 [in Ukrainian].

4. Innovatika v obrazovanii. (2014). [Innovation in education]. URL : <https://www.slideshare.net/sed49/innovatika-v-obrazovanii> [in Russian].

5. Kozak L. V. (2014). Doslidzhennia innovatsiinykh modelei navchannia u vyshchii shkoli [Research of innovative models of teaching in higher education]. *Osvitlohichnyi diskurs – Osvitlohichnyy discourse*. nbuv.gov.ua. Retrieved from URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_1_11 [in Ukrainian].

6. Lehenkyi M. I. (2017). Innovatsiini tekhnolohii u sferi osvity : orhanizatsiino-pravovy aspekt. [Innovation technologies in the field of education: organizational and legal aspect]. *Pravo ta innovatsii* № 1 (17). S. 103-110. URL : <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf> [in Ukrainian].

7. Nikula N.V. (2020). Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteks-

ti vprovadzhennia kontseptsii «Nova ukraïnska shkola» [Management of innovative activity of general secondary education institutions in the context of implementation of the concept «New Ukrainian school»] *Vypusk* 22. T. 4. С. 201-205 [in Ukrainian].

8. Ob#ekt i predmet pedagogicheskoy innovatiki (2020). [Object and subject of pedagogical innovation]. URL : <https://viafuture.ru/sozдание-startapa/pedagogicheskaya-innovatika> [in Russian].

9. Perspektyvy vprovadzhennia innovatsiinykh form osvity v Ukraïni. (2020). [Prospects for the introduction of innovative forms of education in Ukraine]. URL : <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-08/karpenko-2ce3f.pdf> [in Ukrainian].

10. Popova O. Stanovlennia i rozvytok innovatsiinykh pedahohichnykh idei v Ukraïni u KhKh stolitti (2001). [Formation and development of innovative pedagogical ideas in Ukraine in the twentieth century]. *Kharkiv : OVS*. 256 s. [in Ukrainian].

11. Primery pedagogicheskoy innovatiki [Examples of pedagogical innovation]. URL : <https://viafuture.ru/sozдание-startapa/pedagogicheskaya-innovatika> [in Russian].

12. Tkachenko Tetiana. (2020). 12 innovatsiinykh tekhnolohii v osviti: shcho ukraïntsiam mozhna zapozychyty prosto zaraz [12 innovative technologies in education: what Ukrainians can borrow right now]. URL : <https://osvitoria.media/experience/12-innovatsijnyh-tehnologiyi-v-osviti-shho-ukrayintsyam-mozhna-zapozychyty-prosto-zaraz/> [in Ukrainian].

13. Furman A.V. (1995). Metodolohichnyi analiz system rozvyvalnoho navchannia [Methodological analysis of developmental learning systems]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 1. [in Ukrainian].

14. Furman A. (2001). Teoriia osvitnoi diialnosti yak metasistema [Theory of educational activity as a metasystem]. *Psykholohiia i suspilstvo*. S.105-144. [in Ukrainian].

15. Jusufbekova N.R. (1991). Tendencii i zakony innovatsiionnykh processov v obrazovanii [Trends and laws of innovative processes in education]. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*. M. Vyp. 2 (58). [in Russian].

16. Iaroshyk Ya. V. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v systemi osvity Ukraïny [Innovative technologies in the education system of Ukraine]. URL : <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf> [in Ukrainian].

17. A Memorandum on Lifelong Learning (2020). // Commission of the european communities. URL : http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [in English].

18. Botkin J. W. (1979). No Limits to Learning. A Report to the Club of Rome / J.W. Botkin, M. Elmadjra, M. Malitza. Oxford etc. P. 25–30. [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.08.2021.

The article was received 04 August 2021.



УДК 378.22:378.4(477) «1850/1917»
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-2

**ГЕНЕЗА ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ
ЗАСОБОМ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ):
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВОГО ПОШУКУ**

Таможська Ірина Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки № 1
*Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*
itamozska@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0865-2380

Мета статті: розглянути особливості реалізації діяльнісного та комплексного методологічних підходів у контексті аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття, теоретичних положень щодо методів дослідження із зазначеної проблеми. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, порівняння, пошуково-бібліографічний метод. **Результати дослідження.** Зазначено принципи діяльнісного підходу (розвитку, історизму, предметності; інтеріоризації та екстеріоризації; єдності будови зовнішньої та внутрішньої діяльності; активності), вимоги до комплексного підходу (встановлення взаємозв'язків досліджуваного явища, урахування зовнішніх впливів, усунення випадкових факторів), вимоги до наукових методів (детермінованість, заданість ціллю дослідження, результативність, надійність, ефективність). Діяльнісний підхід дає змогу визначити ефективність запровадженого інституту приват-доцентури в системі підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття, спрямовує на виявлення його цільової, змістовної, процесуальної, організаційної та технологічної цілісності. Комплексний підхід уможливив вивчення предмета наукового дослідження – підготовка науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в дореволюційних університетах України – на основі виокремлених складників (потреба, суб'єкт, об'єкт, зміст діяльності, умови, результат). Акцентовано увагу на теоретичних положеннях щодо наукових методів (історико-порівняльний, історико-генетичний, історико-структурний, історико-діахронний, хронологічний, моделювання, персоналістично-біографічний, контент-аналізу, інтерпретації та ін.), які використано в дослідженні. **Висновки.** Методологічне обґрунтування наукового дослідження дає можливість цілісно розкрити зазначену проблему.

Ключові слова: діяльнісний та комплексний методологічні підходи, наукові методи, науково-педагогічні кадри, приват-доцентура.

**GENESIS OF ACADEMIC STAFF TRAINING BY MEANS
OF PRIVAT ASSOCIATE PROFESSORSHIP IN UKRAINIAN UNIVERSITIES
(THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY):
METHODOLOGICAL GROUNDS FOR THE SCIENTIFIC SEARCH**

Tamozhska Iryna Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Language Training Department 1
*Institute of International Education for Study and Research,
V. N. Karazin Kharkiv National University in Ukraine*
itamozska@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0865-2380

The purpose of the article: to outline peculiarities of realizing activity and integrated methodological approaches when analysing the system of academic staff training by means of privat associate professorship in Ukrainian universities in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century, theoretical provisions on the research methods for the specified problem. **Methods of the research:** analysis, synthesis, abstraction, generalization, classification, comparison, search and bibliographic method. **Results of the research.** The author specifies the principles of the activity approach (development, historical character, subjectivity; internalization and exteriorization; unified structure of external and internal activity; activity), requirements



to the integrated approach (establishing interrelations of the investigated phenomenon, considering external influences, elimination of casual factors), requirements to scientific methods (determinacy, purposefulness, effectiveness, reliability, efficiency). The activity approach makes it possible to determine the effectiveness of the institute of private associate professorship in the system of academic staff training in Ukrainian universities in the second half of the XIX – early XX century, aims to identify its target, content, procedural, organizational and technological integrity. The integrated approach allowed for studying the subject of scientific research, namely academic staff training by means of private associate professorship in the pre-revolutionary universities of Ukraine, on the grounds of the identified components (need, subject, object, activity content, conditions, result). Particular attention was focused on the theoretical provisions on the scientific methods (historical-comparative, historical-genetic, historical-structural, historical-diachronic, chronological, modelling, personality-biographical, content analysis, interpretation, etc.) used in the study. **Conclusions.** Methodological substantiation of scientific research contributes to the holistic presentation of the specified problem.

Key words: *activity and integrated methodological approaches, scientific methods, academic staff, private associate professorship.*

Вступ. Світовий досвід свідчить, що держави, які зосереджують зусилля на примноженні освітнього та інтелектуального потенціалу суспільства, здатні до прогресивного розвитку у всіх сферах життєдіяльності, конкурентоспроможні на міжнародних ринках. У вирішенні зазначених завдань важливу роль відіграють науково-педагогічні кадри, адже вони є головним транслятором суспільного досвіду, накопиченого людством.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Питанням методологічних основ наукового дослідження займалися І. Андреев, М. Білуха, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Загвазінський, П. Образцов, І. П'ятницька-Позднякова, Я. Скалкова, В. Струманський, Є. Хриков тощо. Особливості діяльнісного методологічного підходу висвітлено в наукових розвідках С. Дружилова, І. Зязюна, Ю. Козловського, В. Лозової, комплексного підходу – С. Бобришова, Т. Кристопчук, Г. Лаврентьева, Н. Лаврентьевої, С. Сисоевої. А втім, особливості діяльнісного та комплексного підходів щодо аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття, теоретичні положення щодо методів історико-педагогічного дослідження для отримання об'єктивних історичних даних із зазначеної проблеми та вірогідних результатів їх різнобічного аналізу на різних етапах студіювання залишилися поза межами уваги науковців.

Мета дослідження: розглянути особливості реалізації діяльнісного та комплексного методологічних підходів у контексті аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів, зокрема приват-доцентури, в університетах України дореволюційної доби; теоретичні положення щодо методів дослідження із зазначеної проблеми.

Методологія та методи.

Для упорядкування наукового пошуку, спрямування його на об'єктивне вивчення, а також у ході осмислення й інтерпретації

досліджуваного матеріалу використано такі методи, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, порівняння; для добору, систематизації та класифікації історико-педагогічних джерел, архівних матеріалів – пошуково-бібліографічний метод, що дало аргументовані підстави для формулювання основних теоретичних положень дослідження.

Результати та дискусії. Значущим для дослідження є діяльнісний підхід, адже він, «привносячи свої характеристики в цілі та завдання педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, процесуально-технологічну сторону в такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю в її цілісному уявленні» (Зязюн, 2011: 21); спрямований на організацію діяльності суб'єкта, у якій він би був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, розвитку (Лозова, 2010: 38). Сутність діяльнісного підходу, на думку Ю. Козловського, полягає в дослідженні реального процесу взаємодії людини з довкіллям, що забезпечує розв'язання поставлених завдань (Козловський, 2018: 204). Діяльнісні механізми («опредметнення», «розпредметнення», «екстеріоризація», «інтеріоризація») сприяють накопиченню та засвоєнню людського досвіду (Луговий, 1995: 16).

Діяльнісний підхід дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки на різних макроструктурних рівнях професійної діяльності, з'ясувати сутнісні властивості явищ, що визначають особливості формування та прояву індивідуального потенціалу професійного розвитку людини, її професіоналізму (Дружилов, 2011). Спираючись на теорію діяльності О. Леонтьєва, С. Дружилов виокремив такі принципи діяльнісного підходу: 1) розвитку, історизму, предметності; 2) інтеріоризації та екстеріоризації як механізмів засвоєння суспільно-історичного досвіду; 3) єдності будови зовнішньої та внутрішньої діяльності; 4) активності, зокрема надситуативної активності як



специфічної особливості людської психіки (Дружилов, 2011: 61).

У контексті нашого дослідження діяльнісний підхід використано для визначення дієвості інституту приват-доцентури в системі підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини XIX – початку XX століття, що спрямовує на виявлення його цільової (професійної та особистісної), змістовної, процесуальної, організаційної та технологічної цілісності.

Провідним методологічним регулятивом дослідження є також комплексний підхід, адже він забезпечує необхідну якість історико-педагогічних досліджень відповідно до законів історичної науки (Бобришов, 2007: 11). Комплексний підхід дозволяє на сучасній діалектико-матеріалістичній науковій основі аналізувати, створювати та оптимізувати функціонування систем, що мають ознаки комплексів або тенденцію перетворюватися в комплекси. Комплекс – це цілісна сукупність предметів, явищ, властивостей. Найхарактернішими ознаками системних об'єктів, які науковці (Г. Лаврентьев, Н. Лаврентьева) відносять до комплексів, є такі: приналежність до соціальної форми руху матерії; вплив суб'єктивного чинника на виникнення й функціонування; зростаюча ефективність функціонування в існуючих умовах; впорядкованість структури, що дозволяє розглядати комплекс як складову полісистеми; розвиток завдяки інтенсифікації внутрішніх зв'язків системи, а також між системами; об'єднання в комплексі різних підсистем; підпорядкування різних цілей загальній меті. Комплексний підхід характеризується штучним об'єднанням різноякісних підсистем в полісистему з метою створення гносеологічної моделі для аналізу шляхів підвищення результативності вирішення певного завдання, на які впливають різні чинники. Ефективність зв'язків у системі залежать від суб'єктивної мети, від діяльності суб'єкта управління (Лаврентьев, Лаврентьева, 2011: 18).

Встановлення всіх взаємозв'язків досліджуваного явища, урахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових факторів є вимогами комплексного підходу, що визначені С. Сисоевою та Т. Кристопчук (Сисоева, Кристопчук, 2013: 69).

Отже, комплексний підхід уможливив вивчення предмета наукового дослідження – підготовка науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття – на основі виокремлених найсуттєвіших складників: потреба, суб'єкт, об'єкт, зміст діяльності, умови, результат.

Для наукового дослідження важливе значення мають інструменти (методи дослідження), за допомогою яких пізнають істину, відкривають закономірність зв'язків між явищами об'єктивного світу. Рівень складності наукових завдань, як зазначає П. Підкасистий, збільшує залежність отриманих результатів від ефективності розробленого дослідницького інструментарію (Підкасистий, 2003: 105). Науковці (В. Ворожцов, О. Москаленко, А. Погорадзе, О. Чечулин) акцентують увагу на тому, що метод – це специфічний вид знань про способи, прийоми, процедури, норми дослідження, приписи та вимоги до мислячого й діючого суб'єкта, керуючись якими він виконує ті або інші операції, перевіряючи істинність використовуваних правил, а також знань, що лежать в їхній основі (Москаленко та ін., 1988: 15).

М. Скаткін акцентує увагу на те, що успіх дослідницької роботи залежить від методів, а також від умінь науковця ефективно їх використовувати; необхідно, щоб методика обиралася відповідно до конкретних завдань наукового дослідження, відтворювала специфіку досліджуваних явищ, а не привносила доволіно (Скаткін, 1986: 86).

Науково-дослідна методика є сукупністю методів, що цілеспрямовано використовуються в пізнавальному процесі для підтвердження або спростування висунутої гіпотези (Ліхачов, 2003: 127). Характерними ознаками наукового методу є об'єктивність, відтворюваність, евристичність, необхідність, конкретність. Основна функція методу – внутрішня організація та регулювання процесу пізнання або практичного перетворення об'єкту (Кохановский, 1999: 182, 167).

Основні вимоги, яким повинні відповідати наукові методи – детермінованість (обумовленість закономірностями як об'єкта, так і пізнавальної діяльності), заданість ціллю дослідження (відповідність усіх компонентів методу цілі дослідження), результативність і надійність (наявність результату з високим ступенем вірогідності), ефективність як умова досягнення мети з мінімальними зусиллями та максимальним результатом, економність як можливість досягнення конкретних результатів без упровадження додаткових зусиль, доступність у розумінні та застосуванні (П'ятницька-Позднякова, 2003: 17–18).

У логічній схемі організації історико-педагогічного дослідження важливе місце В. Струманський визначає спеціально-історичним методам, а саме: *історико-порівняльний* (передбачає аналітико-критичне зіставлення первинних фактів, відомостей; пошук існуючих закономірностей), *історико-ретроспективний* (сприяє вивченню про-



блемизорієнтуванням минуле; «віднаслідку до причини, до соціально-економічних та історико-педагогічних чинників, що зумовили наявну результативність»), *історико-генетичний* (дає змогу проаналізувати умови виникнення даного явища, спостерігати його розвиток від передумови до кінцевого результату), *історико-типологічний* (передбачає акцентовану орієнтацію дослідження на аналіз внутрішньої структури досліджуваного явища й класифікацію його структурних елементів) (Струманський, 1996: 144–145).

До історичних методів, застосовуваних Н. Гупан, належить історико-структурний, за допомогою якого структурують історико-педагогічні знання, співвідносять їх із певними періодами, доміантними ідеями, та історико-компаративний (порівняльно-зіставний) – для порівняння й зіставлення етапів розвитку історико-педагогічної науки, встановлення регресивних і прогресивних ознак у формуванні наукових напрямів, позитивних та негативних тенденцій (Гупан, 2002: 13).

І. Андреев зазначає, що історичний метод певною мірою виконує покладені на нього функції в процесі пізнання суспільних явищ, адже дослідник не обмежується простим емпіричним відтворенням історії шляхом переліку хронологічної послідовності змінюваних у часі подій, а прагне відтворити історичний розвиток досліджуваного явища в його внутрішніх закономірностях, емпірично розглядає зміну подій, як зовнішній прояв закономірностей історичного процесу. Порівняльно-історичний метод дає можливість з'ясувати сутність предметів, явищ матеріального світу шляхом дослідження історичного розвитку однотипних явищ, а також вивчати явища, порівнюючи їхні властивості з відповідними властивостями однотипних явищ або різних етапів розвитку одного й того ж явища (Андреев, 1977: 216, 223).

Г. Подкоритов підкреслює, що історичний метод використовується під час дослідження об'єктів, результат зміни яких «утворює їхню історію у вигляді системи змінюваних один одного в часі, а також генетично, взаємопов'язаних елементів» (Подкоритов, 1967: 69). Історичний метод дає змогу дослідити виникнення, формування й розвиток процесів, подій у хронологічній послідовності з метою виявлення внутрішніх і зовнішніх зав'язків, закономірностей і суперечностей (Марцин, 2007: 152). Історичний метод не зводиться лише до опису явищ минулого, а полягає в дослідженні процесу внутрішньої зміни структури, в аналізі причинних зв'язків між окремими фазами розвитку,

у простеженні виникнення нового стану (Скалкова, 1989: 164).

Між історичним і логічним методами існує «єдність», зумовлена тим, що будь-яке логічне пізнання повинне розглядатися в історичному аспекті (Лудченко та ін., 2000: 51). Метод наукового пізнання дає змогу віднайти достовірні, переконливі факти про дійсність, отримати знання про наявні взаємозв'язки між явищами, про закономірність тенденцій їхнього розвитку, спосіб узагальнення отриманої інформації, а також її оцінку (Ліхачов, 2003: 127).

У контексті нашого дослідження використано такі історичні методи: 1) *історико-порівняльний* (для зіставлення змісту документальних джерел, що висвітлювали питання законодавчого забезпечення роботи приват-доцентів, їхнього статусу в різних університетах, характер стосунків зі штатними викладачами, кількісного складу приват-доцентів; виявлення різних підходів до вирішення університетської проблеми дефіциту професорсько-викладацьких кадрів на юридичному, історико-філологічному, фізико-математичному та медичному факультетах у досліджуваній період); 2) *історико-генетичний* (для аналізу генези феномена приват-доцентури в контексті еволюції зарубіжної й вітчизняної систем університетської освіти); 3) *історико-структурний* (сприяв розробленню структури наукового дослідження); 4) *історико-діахронний* (уможливив обґрунтування етапів та визначення особливостей розвитку інституту приват-доцентури в університетах України); 5) *хронологічний* – забезпечив розгляд проблеми дослідження в динаміці та часовій послідовності (Таможська, 2020: 7).

Моделювання – це метод дослідження об'єктів пізнання за допомогою їхніх моделей; побудова й вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ, конструйованих об'єктів для визначення або удосконалення їхніх характеристик, раціоналізації способів їхньої структури, ефективності управління ними (Іллічов, 1983: 381). Завдяки методу моделювання в теоретичному дослідженні вивчаються характерні особливості реальних процесів та їхні тенденції, на основі головної ідеї здійснюється пошук їхнього нового поєднання, а також їхня компоновка, тобто моделювання потрібного стану досліджуваної системи (Загвазінський, 1982: 137). Моделювання також спрямоване на створення й дослідження наукових моделей – «сміслово представлені й матеріально реалізовані системи, що адекватно відображає предмет дослідження» (Фіцула, 2010: 32).



Форми моделювання різноманітні, вони залежать від використовуваних моделей, а також від сфери застосування. До логічного (ідеального) моделювання належить так звані уявні моделі, що будуються на основі чуттєво-наочних образів (Образцов, 2004: 74). Такі моделі вибудовуються у свідомості дослідника, тому їх можна вважати також і певною формою мислення, за допомогою якої здійснюється логічний зв'язок чуттєво-наочних уявлень у цілісний образ. Як зазначає І. Андреев, моделювання є виправданим, якщо воно будується на науковій основі, враховується обмеженість цього методу, його застосовують у поєднанні з іншими методами, способами, прийомом пізнання. Проте відносний характер істини, отриманий унаслідок застосування методу моделювання, не виключає наявності в ній об'єктивних за змістом значень (Андреев, 1977: 242, 244). Між моделлю й оригіналом існують відношення обмеженої подібності, що виявляється у їхній формі (у процесі наукового пізнання моделлю замінюють оригінал, вивчення моделі дає інформацію про оригінал) (Скалкова, 1989: 149). Моделі допомагають установити й описати компоненти об'єкта вивчення, їхній взаємозв'язок, а також отримати дані, що пов'язані з управлінням об'єктом, спрогнозувати його подальший розвиток. Отже, моделі можуть характеризувати різні процеси, структури та зв'язки (Киверялг, 1980: 130). Гносеологічну основу моделювання складають умовини за аналогією, тобто перенесення інформації про одні об'єкти на інші (Кохановский, 1999: 276).

Для обґрунтування теоретичної моделі історико-педагогічного дослідження використовують такі контекстуальні аргументи, як посилання на авторитет (згадка про роботи авторів, на результати яких спирається дослідник; посилання на наукові авторитети в процесі свідомого відбору положень, що складають концептуальну основу дослідження; звернення до нормативних документів, створених державними та суспільними інститутами; використання даних, отриманих іншими науковцями, для підтвердження власних результатів), звернення до традиції (Бережнова, 2001: 35–36).

Отже, метод моделювання сприяв розробці авторської дослідницької моделі підготовки науково-педагогічних кадрів засобами приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття.

Метод термінологічного аналізу та метод операціоналізації понять передбачає вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту

та обсягу понять, установлення взаємозв'язку та субординації понять, їхнє місце в понятійному апараті теорії, на основі якої базується дослідження (Шейко, Кушнаренко, 2008: 60).

Біографічний метод є специфічним способом аналізу особистих документів (листів, щоденників, автобіографій) із метою виявлення участі людини в тих чи інших суспільних подіях, а також її ставлення до цих подій (Павленок, 2000: 19). Біографічний метод дослідження історії педагогіки, на думку Н. Дічек, сприяє висвітленню специфіки того чи іншого історичного періоду, різних шляхів розвитку наукової думки; біографічний підхід відтворення розвитку освіти «дає змогу усвідомити, що історію творять особистості, а процес формування підростаючих поколінь значною мірою залежить від взаємовпливів і взаємодії цих визначних діячів» (Дічек, 2001: 19). Сутність біографічного методу Є. Хриков убачає в тому, щоб з'ясувати як життєдіяльність, особистісні обставини, освіта, досвід, типологічні особливості людини, тогочасна соціальна ситуація вплинула на формування ідеї, освітньої діяльності досліджуваної персоналії (Хриков, 2018: 218). Біографічний метод дає можливість, як уважає Ю. Козловський, урахувати психологічний, фізичний стан педагога та його вплив на авторські педагогічні погляди, а біографічний підхід «допомагає віднайти причини появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії, розкрити сутність, «знакові моменти», що стоять за ними, побачити за емпіричними фактами певні закономірності» (Козловський, 2018: 80). Звернення до творчої біографії, на думку О. Сухомлинської, збагачує й урізноманітнює уявлення про історико-педагогічний процес, «сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі складові наукового дискурсу. Вона допомагає подати формалізований загальнопедагогічний процес як діалогічний, полідіалогічний, персоніфікований і конкретизований» (Сухомлинська, 2001: 11).

У нашому дослідженні згідно з персоналістично-біографічним методом на підставі вивчення спогадів, епістолярної спадщини, «Curriculum vitae» визначено історичні факти, що пов'язані з особливостями педагогічної, науково-дослідної діяльності приват-доцентів Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів другої половини XIX – початку XX століття. Цей метод використано для розкриття світоглядних і педагогічних поглядів, що зумовили особливості їхньої творчої діяльності, а також наукового внеску в розвиток педагогічної науки та практики.



Метод контент-аналізу (англ. content analysis – аналіз змісту) «передбачає послідовну систематичну й надійну фіксацію одиниць досліджуваного змісту та квантифікацію одержуваних даних» з метою виявлення соціальних тенденцій. Інтерпретація репрезентованої інформації залежить від особливостей обраної теоретичної концепції (Кузьміна, 1980: 104–105). Контент-аналіз – це переклад у кількісні показники масової текстової інформації з подальшим статистичним її опрацюванням. Як одиниці аналізу використовуються: 1) поняття (у словах, термінах); 2) теми (у смислових абзацах, частинах текстів, статтях); 3) імена історичних діячів, видатних учених, діячів мистецтв; назви організацій, установ, громадських інститутів; 4) суспільні події, офіційні документи, факти, наукові праці тощо (Павленок, 2000: 9). Цей метод сприяє «виявленню необхідної інформації про педагогічні процеси, явища, факти минулого, спостереження за якими вже неможливе» (Зузяк, 2018: 59).

Елементи контент-аналізу знайшли прикладне застосування під час вивчення таких документів: 1) оглядів діяльності Міністерства народної освіти та підвідомчих йому установ; 2) оглядів викладання в Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетів; 3) звітів, витягів із протоколів засідань рад вищих закладів освіти; 4) звітів про закордонні відрядження «з науковою метою», а також для з'ясування освітнього потенціалу системи приват-доцентури в підвищенні рівня підготовки науково-педагогічних кадрів університетів України дореволюційної доби за матеріалами архівних джерел Центрального державного історичного архіву України (м. Київ), Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, Державного архіву Одеської області, Державного архіву Харківської області, Відділу книжкових пам'яток, цінних видань і рукописів ЦНБ Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Музею історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Цей метод дав можливість підготувати список приват-доцентів, які стали професорами в Харківському, Київському та Новоросійському університетах, а також тих приват-доцентів, які стали професорами інших закладів вищої освіти, та їхні біографічні довідки.

Метод інтерпретації використовується для пояснення педагогічних процесів, явищ, ідей, концепцій минулого, оцінки їхніх можливостей у вирішенні завдань історико-педагогічного дослідження, виявлення закономірностей та зв'язків, виокрем-

лення тенденцій розвитку досліджуваної проблеми (Зузяк, 2018: 61). Професор М. Білуха відзначає, що метод інтерпретації ґрунтується на правильних висновках формалізованої аксіоматизованої системи, що зводяться у взаємно-однозначну відповідність істинним проявом будь-якої змістової теорії. Якщо така відповідність між елементами аксіоматизованої системи та змістової теорії встановлена, то формалізована теорія підтверджується й набуває змістового характеру (Білуха, 2002: 69).

У нашому дослідженні метод інтерпретації забезпечив наукову систематизацію вітчизняного досвіду в підготовці науково-педагогічних кадрів засобами приват-доцентури в університетах України дореволюційної доби. Причинно-наслідковий метод дав змогу встановити передумови запровадження й розвитку приват-доцентури як джерела поповнення науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації в університетах України досліджуваного періоду (нестача педагогічних кадрів із вищими науковими ступенями; збільшення кількості вакантних кафедр в навчальних закладах у зв'язку з диференціацією таких наук, як педагогіка, археологія, народознавство, германська та романська філологія, сходознавство, метеорологія, історія західноєвропейського права тощо; інтеграція педагогічних знань; відхід від емпіричного рівня викладання; уведення в навчальний процес нових дисциплін; збільшення чисельності студентів).

Висновки.

Методологічні підходи, зокрема діяльнісний та комплексний, методи наукового дослідження (історико-порівняльний, історико-генетичний, історико-структурний, історико-діахронний, хронологічний, моделювання, персоналістично-біографічний, контент-аналізу, інтерпретації та ін.) забезпечили отримання об'єктивної, достовірної інформації про особливості підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев И.Д. Методологические основы познания социальных явлений. Москва : «Высшая школа», 1977. 328 с.
2. Бережнова В.Е. Аргументация в прикладном исследовании. *Педагогика*. Москва, 2001. № 9. С. 33–39.
3. Білуха М.Т. Методологія наукових досліджень : підручник. Київ : АБУ, 2002. 480 с.
4. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2007. 45 с.



5. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : «А. П. Н.», 2002. 224 с.
6. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*, 2001. № 4. С. 15–19.
7. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. Харьков : Издательство «Гуманитарный центр», 2011. 296 с.
8. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 160 с.
9. Зузяк Т.П. Тенденції становлення педагогічної освіти на Поділлі (кінець XVIII – початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2018. 562 с.
10. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. Київ; Хмельницький : ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 19–32.
11. Козловський Ю.М. Інтеграційні процеси у професійній освіті : методологія, теорія, методика : монографія. Львів : Вид-во Львівська політехніка, 2018. 420 с.
12. Козловський Ю.М. Методологія педагогічного дослідження : навч. посібник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. 196 с.
13. Кохановский В.П. Философия и методология науки. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 576 с.
14. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : «ВАЛГУС», 1980. 334 с.
15. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Методологический анализ системного и комплексного подходов и разработка электронного учебно-методического комплекса. *Известия Алтайского государственного университета. Педагогика и психология*. Барнаул, 2011. Т. 1 (70). С. 16–20.
16. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В.І. Лозової. Харків : «ОВС», 2010. 480 с.
17. Лихачев Б.Т. Педагогика : курс лекцій. Москва : Юрайт-Издат, 2003. 607 с.
18. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 48 с.
19. Лудченко А.А., Лудченко Я.А., Примак Т.А. Основы научных исследований : учеб. пособие / под ред. А.А. Лудченко. Киев : О-во «Знання», КОО, 2000. 114 с.
20. Марцин В.С. Наукознавство : підручник. Київ : УБС НБУ, 2007. 579 с.
21. Методология в сфере теории и практики / А.Т. Москаленко и др.; ответств. ред. : А.Л. Симанов, В.Н. Карпович. Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1988. 306 с.
22. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1980. 172 с.
23. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
24. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навчальний посібник. Київ, 2003. 116 с.
25. Павленок П.Д. Краткий словарь по социологии. Москва : ИНФРА-М, 2000. 272 с.
26. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Москва : Педагогическое общество России, 2003. 608 с.
27. Подкорытов Г.А. Историзм как метод научного познания. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1967. 190 с.
28. Сисоева С.О., Кристочук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
29. Скалкова Я. Методология и методика педагогического исследования. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.
30. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю). Москва : «Педагогика», 1986. 152 с.
31. Струманський В.П. Методологія і методика історико-педагогічного дослідження. *Педагогіка і психологія*. Київ, 1996. № 2. С. 141–146.
32. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Шлях освіти*. Київ, 2001, № 4. С. 10–15.
33. Таможська І.В. Теоретичні і методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2020. 40 с.
34. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
35. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.
36. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.
37. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ : «Знання», 2008. 310 с.

REFERENCES

1. Andreev I.D. (1977). Metodologicheskie osnovy' poznaniya social'ny'x yavlenij [Methodological fundamentals of social phenomena cognition]. Moscow : «Vy'sshaya shkola» [in Russian].
2. Berezhnova V.E. (2001). Argumentaciya v prikladnom issledovanii [Argumentation in applied research]. *Pedagogika*. Moscow. № 9 [in Russian].
3. Bilukha M.T. (2002). Metodolohiia naukovykh [Methodology of scientific researches]. Kiev : ABU [in Ukrainian].
4. Bobry'shov S. V. (2007) Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniyarazvitiyapedagogicheskogo znaniya [Methodology of historical pedagogical research of pedagogical thought development]. Extended abstract of the doctoral dissertation. St. Petersburg [in Russian].
5. Hupan N. M. (2002). Ukrainska istoriografii istorii pedahohiky [Ukrainian historiography in the history of pedagogy]. Kiev : «A. P. N.» [in Ukrainian].
6. Dichek N. (2001). Biohrafichnyi metod yak instrument doslidzhennia vitchyznianoj istorii pedahohiky [Biography method as a research instrument in the history of domestic pedagogy]. *Shliakh osvity*. № 4 [in Ukrainian].



7. Druzhilov S.A. (2011). Psihologiya professionalizma. Inzhenerno-psihologicheskij podxod [Psychology of professionalism. Engineering and psychological approach]. Kharkiv : Izdatel'stvo «Gumanitarnyj centr» [in Russian].
8. Zagvyazinskij V.I. (1982). Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya [Methodology and methods of didactic researches]. Moscow : Pedagogika [in Russian].
9. Zuziak T.P. (2018). Tendentsii stanovlennia pedahohichnoi osvity na Podilli (kinets XVIII – pochatok XX stolittia) [Trends in the formation of pedagogical education in Podil (late XVIII – early XX century)]. Doctor's thesis. Poltava [in Ukrainian].
10. Ziaziun I. (2011). Pedahohichne naukove doslidzhennia u konteksti tsilisnogo pidkhodu [Pedagogical scientific research in the framework of the integrated approach]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. Kiev; Khmelnytskyi : KhNU. Vol. 1 [in Ukrainian].
11. Kozlovskiy Yu.M. (2018). Intehratsiini protsesy u profesiinii osviti : metodolohiia, teoriia, metodyka : monohrafiia [Integration processes in the vocational education : methodology, theory, methods]. Lviv : Vyd-vo Lvivska politekhnika [in Ukrainian].
12. Kozlovskiy Yu.M. (2018) Metodolohiia pedahohichnogo doslidzhennia [Methodology of pedagogical research]. Lviv : Vyd-vo Lvivskoi politekhniki [in Ukrainian].
13. Koxanovskij V.P. (1999) Filosofiia i metodologiya nauki [Science of philosophy and methodology]. Rostov n/D : Feniks [in Russian].
14. Ky'veryalg A.A. (1980). Metody' issledovaniya v professional'noj pedagogike [Methods of research in professional pedagogy]. Tallin : «VALGUS» [in Russian].
15. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B. (2011). Metodologicheskij analiz sistemnogo i kompleksnogo podxodov i razrabotka e'lektronnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa [Methodological analysis of the system and integrated approaches, development of electronic educational and methodological set]. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika i psihologiya*. Barnaul. T. 1 (70) [in Russian].
16. Lozova V.I. (2010). Lektsii z pedahohiky vyshchoi shkoly [Lectures on the pedagogy of high school]. Kharkiv : «OVS» [in Ukrainian].
17. Lihachyov B.T. (2003). Pedagogika : kurs lekcij [Pedagogy : lecture course]. Moscow : Yurajt-Izdat [in Russian].
18. Luhovyi V.I. (1995). Tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini (teoretyko-metodolohichni aspekt) [Trends in the development of pedagogical education in Ukraine (theoretical and methodological aspect)]. Doctor's thesis. Kiev [in Ukrainian].
19. Ludchenko A.A., Ludchenko Ya.A., Primak T.A. (2000). Osnovy' nauchnyx issledovaniy [Fundamentals of scientific researches]. Kiev : O-vo «Znannya», KOO [in Russian].
20. Martsyn V.S. (2007). Naukoznavstvo [Science studies]. Kiev : UBS NBU [in Ukrainian].
21. Moskalenko A.T. (1988). Metodologiya v sfere teorii i praktiki [Methodology in the field of theory and practice]. Novosibirsk : Nauka. Sibirskoe otdelenie [in Russian].
22. Kuz'mina N.V. (1980). Metody' sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya [Methods of the system pedagogical research]. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo universiteta [in Russian].
23. Obratcov P.I. (2004) Metody' i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methods and methodology of a psychological and pedagogical research]. St. Petersburg : Piter [in Russian].
24. Piatnytska-Pozdniakova I.S. (2003). Osnovy naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli [Fundamentals of scientific researches in high school]. Kiev [in Ukrainian].
25. Pavlenok P.D. (2000). Kratkij slovar' po sociologii [Concise Dictionary of Sociology]. Moscow : INFRA-M [in Russian].
26. Pidkastyj P.I. (2003). Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskix vuzov i pedagogicheskix kolledzhej [Pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges]. Moscow : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].
27. Podkorytov G.A. (1967). Istorizm kak metod nauchnogo poznaniya [Historicism as a method of scientific cognition]. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo universiteta [in Russian].
28. Sysoieva S.O., Krystopchuk T.Ye. (2013) Metodolohiia naukovopedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific pedagogical researches]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
29. Skalkova Ja. (1989). Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of pedagogical researches]. Moscow : Pedagogika [in Russian].
30. Skatkin M.N. (1986). Metodologiya i metodika pedagogicheskix issledovaniy (V pomoshh nachinayushhemu issledovatelyu) [Methodology and methods of pedagogical researches (A guide for a beginner)]. Moscow : «Pedagogika» [in Russian].
31. Strumanskyi V.P. (1996). Metodolohiia i metodyka istoriko-pedahohichnogo doslidzhennia [Methodology and methods of historical and pedagogical research]. *Pedahohika i psiholohiia*. Kiev. № 2 [in Ukrainian].
32. Sukhomlynska O. (2001). Personalii v istoriko-pedahohichnomu diskursi [Personality in historical and pedagogical discourse]. *Shliakh osvity*. Kiev. №4 [in Ukrainian].
33. Tamozhska I.V. (2020) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky naukovopedahohichnykh kadriv v universytetakh Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Theoretical and methodological foundations of academic staff training in Ukrainian universities (second half of XIX – beginning of XX century)]. Extended abstract of the doctoral dissertation. Poltava [in Ukrainian].
34. Il'ichyov L.F. (1983). Filosofskij e'nciklopedicheskij slovar' [Encyclopaedic dictionary on philosophy]. Moscow : Sovetskaya e'nciklopediya [in Russian].
35. Fitsula M.M. (2010). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]. Kiev : Akademvydav [in Ukrainian].
36. Khrykov Ye.M. (2018). Metodolohiia pedahohichnogo doslidzhennia [Methodology of pedagogical research]. Kharkiv : TOV «DISA PLIuS» [in Ukrainian].
37. Sheiko V.M., Kushnarenko N.M. (2008) Orhanizatsiia ta metodyka naukovodoslidnytskoi diialnosti [Organization and methodology of scientific research activity]. Kiev : «Znannia» [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.08.2021.
The article was received 02 August 2021.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 811.161.2'243'42:378.147.091.33
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-3

**ВІД ТЕКСТОЦЕНТРИЗМУ ДО ДИСКУРСОЦЕНТРИЗМУ
В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Кушнір Ірина Миколаївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри мовної підготовки 1
*Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*
irina.kushnir.83@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4349-9652

У кінці ХХ – на початку ХХІ століть у теорії та практиці навчання української мови як іноземної склалася традиція опори на текст і врахування принципу текстоцентризму на всіх ланках вибудови системи мовної підготовки. Але спостереження за розвитком теорії мовної комунікації та дискурсології, аналіз і узагальнення сучасних лінгводидактичних досліджень дозволили авторці порушити проблему переорієнтування сучасної методики навчання української мови як іноземної на дискурсоцентризм.

У запропонованій статті наведено обґрунтування зазначеної тези на основі синтезу лінгвістичних і методичних досліджень феномену дискурсу та систематизації визначальних рис когнітивних особливостей нового покоління іноземних студентів, яке кардинально відрізняється від усіх попередніх. Авторкою описано поняття дискурсу як синтезу когнітивних, мовних і позамовних чинників, з'ясовано його значення для мовної підготовки іноземців. Іноземні студенти українських ЗВО, залучаючись до дискурсів у процесі навчання української мови як іноземної, мають розвинути вміння адекватного сприйняття, розуміння та інтерпретації мовно-мовленнєвих продуктів іноземного для них лінгвокультурного середовища, а також одночасно сформувані вміння мовно-мовленнєвого кодування шляхом створення власних комунікативно відповідних дискурсів засобами іноземної (української) мови.

Також у статті описано ознаки когнітивного типу кліпового мислення, що є психологічним чинником звернення до дискурсу в українській лінгводидактиці. За спостереженнями авторки, глобальність віртуального педагогічного середовища нівелює національно марковані когнітивно-пізнавальні характеристики, тому кліпове мислення на даному, початковому, етапі дослідження цього феномену можна вважати універсальним. Підсумком розмірковувань став опис вимог до навчального контенту, який відповідав би особливостям такого типу мислення; визначено переваги зосередженості на дискурсі у процесі створення системи навчання української мови як іноземної для студентів-нефілологів. Подальше розроблення та застосування принципу дискурсоцентризму в теорії та практиці навчання української мови як іноземної дозволить оновити всі елементи системи мовної підготовки відповідно до нових, не лише текстових, форматів вербально-комунікативної взаємодії та когнітивних потреб нового покоління студентів.

Ключові слова: дискурс, іноземні студенти, кліпове мислення, текст, мовна підготовка.

**FROM TEXT-CENTRISM TO DISCOURSE-CENTRISM
IN TEACHING THE UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Kushnir Iryna Mykolaivna,
PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Associate Professor of the Language Training Department 1
*Institute of International Education for study and research,
V. N. Karazin Kharkiv National University in Ukraine*
irina.kushnir.83@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4349-9652

In the late XX – early XXI centuries in the theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language there is a tradition of relying on the text and taking into account the principle of text-centrism at all levels of building a system of language training. But observation of the development of the theory of linguistic communication and discourse, analysis and generalization of modern linguodidactical research allowed the author to raise the issue of reorientation of modern methods of teaching Ukrainian as a foreign language to discourse-centrism.



In the offered article the substantiation of the specified thesis on the basis of synthesis of linguistic and methodical researches of a phenomenon of discourse and systematization of defining features of cognitive features of new generation of foreign students which radically differs from all previous is resulted. The author describes the concept of discourse as a synthesis of cognitive, linguistic and extralinguistic factors, clarifies its significance for the language training of foreigners. Foreign students of Ukrainian free economic zones, involved in discourses in the process of learning Ukrainian as a foreign language, should develop the ability to adequately perceive, understand and interpret language and speech products of foreign linguistic and cultural environment, as well as develop language and speech coding skills by creating their own communicative discourses by means of a foreign (Ukrainian) language.

The article also describes the features of the cognitive type of clip thinking, which is a psychological factor in addressing discourse in Ukrainian linguodidactics. According to the author's observations, the globality of the virtual pedagogical environment levels the nationally marked cognitive-cognitive characteristics, so clip thinking at this, initial, stage of research of this phenomenon can be considered universal. The result of the reflection was a description of the requirements for educational content that would meet the characteristics of this type of thinking; the advantages of focusing on discourse in the process of creating a system of teaching Ukrainian as a foreign language for non-philological students are identified. Further development and application of the principle of discourse-centrism in the theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language will update all elements of the language training system in accordance with new, not only textual, formats of verbal-communicative interaction and cognitive needs of the new generation of students.

Key words: *clip thinking, discourse, foreign students, language training, text.*

Вступ

Іноземні студенти ЗВО України опановують українську мову з огляду на комунікативні потреби в актуальних для них сферах спілкування: для оволодіння освітньо-професійною кваліфікацією іноземним студентам необхідно комунікувати в навчально-професійній сфері, а для соціально-побутової та соціокультурної адаптації в країні навчання вони потребують комунікативної взаємодії у відповідних соціально-побутовій та соціокультурній сферах. Процес засвоєння української мови як іноземної (далі – УМІ) має кінцеву мету – формування комунікативної особистості, що за сутністю перетворює цей процес на мовну освіту. Визначальною характеристикою комунікативної особистості є комунікативна компетентність, яку описано в нашій – І. Кушнір – попередній науковій розвідці: це «здатність користуватись мовою як засобом спілкування, брати участь у мовленнєвій комунікації відповідно до цілей і ситуації спілкування в межах обраної сфери діяльності» (Кушнір, 2009: 90).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Учені-лінгводидакти вважають, що основою формування комунікативної компетентності та мовної особистості загалом є текст. З. Бакум описує текстоцентризм як загальнометодичний принцип навчання української мови (Бакум, 2006); М. Пентиліук, Т. Окуневич, С. Мунтян визначають текст як основну одиницю навчання. Ідеї текстоцентризму, за їхніми спостереженнями, реалізовано в навчальних програмах з мови та через системи завдань у підручниках і навчально-методичних посібниках (Пентиліук та ін., 2021); Н. Ушакова, О. Тростинська наголошують на необхідності опори на

текст у процесі мовної підготовки іноземців (Ушакова та ін., 2021); Г. Швець обґрунтовує функцію навчального тексту як продукту й засобу комунікації, що забезпечує вивчення мовних одиниць і явищ у семантичних, граматичних, синтаксичних і стилістичних зв'язках, а принцип текстоцентризму «діє на всіх етапах навчання і є обов'язковим для всіх елементів системи навчання (на рівні мети, змісту, процесу та результатів навчання УМІ)» (Швець, 2019: 129).

Сучасні дослідження теорії мовної комунікації дозволяють розширити розуміння тексту як комунікативної одиниці, комплекс нових параметрів тексту, які, з нашого погляду, є важливими для навчання мовної взаємодії іноземців в україномовному середовищі, називають «дискурсом». До того ж якщо в навчально-професійній комунікативній сфері іноземні студенти здобувають освітньо-кваліфікаційні знання та взаємодіють в освітньо-науковому середовищі посередництвом письмових і усних україномовних текстів різних жанрів, то реалізувати комунікативні потреби в інших актуальних для них сферах лише через тексти вважаємо неможливим. Мовно-мовленнєвими засобами та одночасно продуктами соціально-побутової, соціокультурної, професійно-практичної комунікативної взаємодії переважно є не лише тексти, а також інші комунікативні одиниці (діалогічні/полілогічні єдності, мовленнєві акти, комбіновані з візуальними елементами мікротексти – меми тощо), досліджені в межах теорії мовної комунікації в сучасній лінгвістиці та дискурсного підходу в лінгводидактиці. Третій чинник, який актуалізує необхідність перегляду лінгводидактичного текстоцентризму, – це зміна когнітивного типу сучасних студентів, які мають кліпове мислення.



Тож, як бачимо з наведених аргументів, виникла об'єктивна необхідність перегляду усталеного «текстоцентризму» в теорії навчання української мови як іноземної.

Мета статті – обґрунтувати закономірність опори на дискурс під час навчання УМІ та окреслити перспективи застосування принципу дискурсоцентризму в українській лінгводидактиці.

2. Методологія та методи

Для досягнення визначеної мети використано теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення теоретичних досліджень феномену тексту й дискурсу в теорії мовної комунікації, дискурсології та порівняння теоретичних основ принципів текстоцентризму й дискурсоцентризму в українській лінгводидактиці; також застосовано практичний метод спостереження за когнітивними особливостями нового покоління іноземних студентів, які виявляються в процесі їхньої українськомовної підготовки.

3. Результати й дискусії

Значущість тексту доведено теоретичними дослідженнями лінгводидактики та багатим практичним досвідом викладання УМІ. Однак останнім часом з урахуванням розширення функцій феномену тексту та зміни його форми через інформатизацію та технологізацію інформаційного простору в методиці та практиці навчання УМІ переглядають текстову основу мовноосвітньої системи та вибирають орієнтування на вибір комплексних і поліфункціональних одиниць навчання, які різняться з традиційним текстом. До того ж текст, який передусім є інформаційним презентантом, виявляється недостатнім, коли під час навчання УМІ необхідно надавати мовно-мовленнєві зразки вирішення необхідних іноземним студентам комунікативних завдань засобами вербальної взаємодії, особливо в соціально-побутовій та професійно-практичній сферах.

Наприклад, для переважального в українських ЗВО академічного контингенту іноземних студентів медичних спеціальностей особливо важливою є комунікативна взаємодія під час проходження клінічної практики. У ситуаціях професійно-практичного спілкування у сфері медицини мовці послугуються не текстами. Професійний успіх майбутнього лікаря безпосередньо залежить від успішності/неуспішності клінічної комунікації, яка має діалогічний або полілогічний характер. Мовно-мовленнєвою одиницею спілкування в зазначеній комунікативній сфері є не текст, а фрагмент вербально-комунікативної взаємодії учасників лікувального процесу.

Фрагментом комунікативної діяльності, за Ф. Бацевичем, є дискурс як інтерактивне

явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну або писемну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування; синтез когнітивних, мовних і позамовних (психічних, соціальних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, продукт комунікативної діяльності (Бацевич, 2004).

Проведений нами аналіз досліджень феномену дискурсу (Alsoraihi, 2019; Ayana та ін., 2016; Безугла та ін., 2005; Hazrati, 2015; Li Wei та ін., 2019) показав, що цей мовно-мовленнєвий продукт є найбільш відповідним реальному вживанню мови в реальних комунікативних ситуаціях. У здійснених науковцями тлумаченнях та описах дискурсу можна помітити таку закономірність: поняття «дискурс» виникає тоді, коли досліджують зв'язок мовленнєвих продуктів, які втілюються у мовних формах, із суб'єктами та лінгвокогнітивними і функційно-прагматичними компонентами комунікативної події як діалогічного (в широкому розумінні) явища. Тож термін «дискурс» ми використовуємо для називання всього комплексу дискурсних текстів, дискурсних висловлювань, дискурсних ситуацій спілкування і комунікативних актів у певній комунікативній сфері. За нашими спостереженнями, цей феномен комплексний (синтезувальна мовно-позамовна форма) і відтворює всі параметри комунікативної ситуації посередництвом мовних засобів. Іноземні студенти українських ЗВО, залучаючись до дискурсів у процесі навчання УМІ, мають розвинути вміння адекватного сприйняття, розуміння та інтерпретації мовно-мовленнєвих продуктів іноземного для них лінгвокультурного середовища, а також одночасно здобути вміння мовно-мовленнєвого кодування шляхом створення власних комунікативно-відповідних дискурсів засобами іноземної (української) мови.

Не менш важливим фактором зосередження сучасної лінгводидактики на дискурсі вважають особливості навчання студентів із кліповим мисленням. Як зазначають І. Кушнір, І. Зозуля та ін., «сучасна молодь суттєво відрізняється від попередніх поколінь швидкістю розвитку завдяки можливості постійного та не обмеженого часом доступу до інформації через Інтернет» (Кушнір та ін., 2021), тоді як освітні моделі не встигають так само швидко оновлюватися. Зараз на перших курсах університетів навчається те покоління молоді, яке народилося та зростало в умовах швидкого розвитку цифрових технологій, інформаційно-комунікативної трансформації багатьох



життєвих галузей. Ці зміни молодь сприймає як повсякденні явища, це їхній звичайний контекст, де вони легко орієнтуються та приймають нові формати взаємодії (у тому числі педагогічної та вербально-комунікативної) природно. Тому сучасні студенти надають перевагу віртуальним комунікаціям. Через цифрові посередники вони швидко й охоче навчаються, особливо якщо розуміють, що певні навчальні засоби дозволяють отримати нові навички. Незважаючи на те, що здобуті за допомогою засобів Інтернету знання, як правило, мають ситуативний характер, представники новітнього покоління відрізняються креативністю та багатозадачністю; цінують знання, які можна відразу спробувати на практиці, й значно гірше сприймають абстраговану теорію; не люблять монотонності, цінують різноманітність; здатні до швидкого переключення уваги, а тому готові до різнопланової роботи, але постановка завдань для них повинна бути чіткою та зрозумілою, тому що безпосередньо від цього залежить ефективність їхньої навчальної роботи (Струтинська, 2020).

Когнітивною особливістю сучасного покоління студентів, важливою для пошуку ефективних одиниць навчання (не лише текстів), визнають те, що така молодь намагається виконати декілька завдань одночасно: написати текстові повідомлення, послухати музику, переглянути веб-сторінку та ін. Один із негативних наслідків цього явища – це складність у концентруванні уваги на одній дії. Студенти звикли до поверхового зосередження на великій кількості об'єктів одночасно, але при цьому не можуть сфокусуватися на конкретному фрагменті інформації (особливо текстової), значущому для виконання певного як когнітивно-пошукового, так і навчально-тренувального завдання. Таке явище називають «кліповим мисленням».

Науковці (Kornuta та ін., 2017; Rosen, 2012; Струтинська, 2020; Wheeler, 2013) виокремили основні ознаки кліпового мислення, які ми систематизували таким чином:

- здатність переключатися серед розрізаних смислових фрагментів;
- неспроможність довго концентруватися на однорідній і однотипній інформації, наприклад, текстовій;
- втрачання здатності глибинного засвоєння матеріалу, пов'язане зі швидким переключенням уваги з об'єкта на об'єкт, тоді як для встановлення причинно-наслідкових зв'язків необхідно зосереджуватися тривалий час;
- неспроможність побудови довгих логічних текстових ланцюжків;

- звичка отримувати інформацію у стислій, спрощеній формі;
- домінування візуального сприйняття даних над вербальним;
- висока швидкість сприйняття образів;
- асоціативність і алогічність мислення;
- орієнтація на менш узагальнені поняття та прагматику;
- здатність виконувати кілька завдань одночасно;
- підвищення динамізму пізнавальної діяльності;
- здатність побачити багатоваріантність та неоднозначність підходів до аналізу або вирішення певних завдань;
- спроможність швидкої адаптації до мінливої соціальної реальності.

Ми не будемо аналізувати переваги й недоліки когнітивних особливостей сучасних студентів із кліповим типом мислення, тому що подібна оцінка не сприятиме пошуку відповідних одиниць навчання мови та педагогічних стратегій. Сприймаємо зазначені вище властивості як даність. Їх усвідомлення дозволить підібрати такі засоби навчання, які будуть найбільш прийнятними для новітнього покоління студентів. Глобальність віртуального педагогічного середовища нівелює національно марковані когнітивно-пізнавальні характеристики, тому кліпове мислення на даному, початковому, етапі дослідження цього феномену вважають універсальним. Тож можемо виходити з того, що такий тип мислення властивий усім іноземним студентам новітнього покоління, незалежно від національності. Уважаємо, що, відбираючи найбільш ефективні засоби навчання української мови як іноземної, необхідно орієнтуватися на таку специфіку іноземних студентів із кліповим мисленням у сприйнятті та засвоєнні навчального контенту: потребу в стислій, схематизованій та візуалізованій формі навчальної інформації; орієнтування на прагматичний потенціал навчальних матеріалів; динамічність пізнавальної діяльності, яка полягає у потребі зміни видів незначних за обсягом «порцій знань»; не лише текстову основу навчання мови. Усім переліченим вимогам відповідає феномен дискурсу як мовно-позамовного продукту, фрагмента комунікативної взаємодії мовців.

Застосування дискурсного підходу в навчанні української мови запропонували І. Дроздова, Т. Єщенко та О. Синчак. Науковці виокремлюють визначальні параметри дискурсного підходу: 1) І. Дроздова наголошує на важливості (під час формування вмінь професійно орієнтованого мовлення) опори на комунікативну ситуацію, втіленням



якої є не просто текст, але й дискурс (Дроздова, 2010); 2) О. Синчак виокремлює спрямованість на формування дискурсивної компетенції як складника комунікативної діяльності та створення навчальних завдань на основі дискурс-аналізу (Синчак, 2014); 3) Т. Єщенко рекомендує навчання УМІ шляхом залучення до україномовних дискурсів з активацією творчо-інтерпретативних здібностей студентів (Єщенко, 2013). Дискурсний підхід спрямовує процес навчання УМІ до феномену «дискурс», що засвідчує гуманістичність сучасної освітньої парадигми, зокрема мовної, на тлі гуманістичних тенденцій у сучасних науках, тому що основною площиною феномену дискурсу є соціально-комунікативний та лінгвосоціокультурний простір людини. Такий простір через посередництво дискурсів створюють комуніканти, які є членами суспільства та суб'єктами культури і які, відповідно, виконують певні соціальні, культурні ролі.

Наш власний досвід викладання і створення навчально-методичних комплексів дозволяє виокремити переваги зосередженості на дискурсі у процесі створення системи навчання української мови як іноземної для студентів-нефілологів. На рівні завдань навчального процесу дискурсоцентризм спрямовує на формування вмінь вербальної взаємодії у комунікативному акті як основи комунікативної компетентності іноземних студентів. На рівні змісту мовної освіти дискурс виконує функцію такої одиниці навчання, яка синтезує всі елементи комунікативного акту: тему, ситуацію, комунікативні ролі мовців, хронотоп, комунікативні наміри, мовленнєві жанри, мовні структури й засоби. На рівні методичного інструментарію дискурсоцентризм зумовлює створення такої системи завдань, яка забезпечить формування вмінь сприймання та інтерпретації мовного й позамовного рівнів дискурсу як простору міжособистісної взаємодії, а також умінь реалізації комунікативних намірів через створення власних дискурсів.

Висновки

Новітні дослідження сутності та структурних елементів тексту теорією мовної комунікації та психолого-педагогічний аналіз когнітивних особливостей нового покоління студентів із кліповим мисленням, які суттєво відрізняються від усіх своїх попередників, зумовили вибір і використання в мовноосвітньому процесі інших одиниць навчання, зокрема дискурсу. Тож є всі підстави стверджувати, що на теперішньому етапі розвитку української лінгводидактики ми спостерігаємо перехід від усталеного в минулому столітті текстоцентризму

до сучасного дискурсоцентризму. Комунікативну компетентність сучасних іноземних студентів із новітнім типом мислення доцільно формувати не лише на текстовій основі, але ширше – на дискурсній.

Розроблення та застосування принципу дискурсоцентризму в теорії та практиці навчання УМІ дозволить оновити всі елементи системи мовної підготовки відповідно до нових, не лише текстових, форматів вербально-комунікативної взаємодії та когнітивних потреб нового покоління студентів.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні структурно-змістових елементів і різновидів дискурсів, необхідних для формування комунікативної компетентності іноземних студентів відповідно до їхнього рівня володіння українською мовою та етапу навчання в українському ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнір І.М. Соціокультурна компетентність у структурі компетентнісної моделі міжкультурної мовної особистості іноземного студента. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2009. № 15. С. 89–95.
2. Бакум З.М. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2006. Вип. 47. С. 91–94.
3. Пентиліук М.І., Окуневич Т.Г., Мунтян С.В. Сучасні підходи до навчання української мови майбутніх учителів-словесників у контексті ідей нової української школи. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики* : монографія / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. С. 43–56.
4. Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Кушнір І.М. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету частина 1. навчання студентів немовних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2021. Вип. 38. С. 205–235.
5. Швець Г.Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей : монографія. Київ : Фенікс, 2019. 529 с.
6. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с.
7. Alsoraihi Maha H. Bridging the Gap between Discourse Analysis and Language Classroom Practice. *English Language Teaching*. 2019. Vol. 12. № 8. P. 79–88. DOI: doi.org/10.5539/elt.v12n8p79
8. Ayana A. Kartabayeva, Altynai A. Zhaitapova. The Role of Discourse in Teaching Intercultural Professional Communication. *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016, Vol. 11, №. 12, 5209–5220.
9. Безугла Л.Р., Бондаренко С.В., Донець П.М. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : монографія. Харків : Константа, 2005. 356 с.



10. Hazrati Alireza. Intercultural Communication and Discourse Analysis: The Case of Aviation English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 192. P. 244–251. DOI: doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.035
11. Li Wei, Angel M. Y. Lin. Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse*, 2019. 10:3-4, 209-215. DOI: 10.1080/19463014.2019.1635032
12. Kushnir I., & Zozulia I., & Hrytsenko O., & Uvarova T., & Kosenko I. Means of visualization in teaching ukrainian as a foreign language to modern students with clip way of thinking. *Laplage em Revista*. 2021. Extra-D (7). P. 127–136. DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1078p.127-136 (дата звернення: 02.07.2021).
13. Струтинська О.В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. ISSN: 2414-0325. *Open educational e-environment of modern University*. 2020. № 9. С. 145–160. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/326/349 (дата звернення: 16.05.2021).
14. Kornuta O., Pryhorovska T., Potiomkina N. Clip Thinking and Clip Perception: Teaching Methods Aspect. *Electronic scientific professional publication "Open educational eenvironment of modern University"*. 2017, (3), p. 75–79. DOI: doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.7579.
15. Rosen L. Disorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
16. Wheeler S. Just how far can they go? Learning with 'e's. Blog. 2013. URL: http://www.steve-wheeler.co.uk/2013/05/just-how-far-can-they-go.html (дата звернення: 20.05.2021).
17. Дроздова І. Текст і дискурс у формуванні україномовного професійного мовлення студентів-нефілологів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22 (209). Ч. I. С. 102–109.
18. Синчак О. Дискурс-аналіз як методологічне підґрунтя для розробки підручника з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 10. С. 203–210.
19. Єщенко Т.А. Роль тексту і дискурсу у формуванні професійного мовлення студентів технічних спеціальностей. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія, соціологія*. 2013. № 1 (13). С. 217–222.
- Teaching the Ukrainian Language]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]: zb. nauk. prats*. Kherson : KhDU, Vyp. 47. S. 91–94. [in Ukrainian]
3. Pentyliuk M.I., Okunevych T.H., Muntian S.V. (2021). Suchasni pidkhody do navchannia ukraïnskoi movy maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv u konteksti idei novoi ukraïnskoi shkoly [Modern Approaches to Teaching the Ukrainian Language to Future Teachers of Vocabulary in the Context of the Ideas of the New Ukrainian School]. *Stratehichni napriamy rozvytku suchasnoi ukraïnskoi lnhvodydaktyky [Strategic Directions of Development of Modern Ukrainian Language Didactics]* : monohrafiia / za red. E. Palykhaty, O. Petryshynoi. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky. S. 43–56. [in Ukrainian]
4. Ushakova N.I., Trostynska O.M., Kushnir I.M. (2021). Stanovlennia i rozvytok metodyky movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv klasychnoho universytetu chastyna 1. Navchannia studentiv nemovnykh spetsialnosti [Formation and development of methods of language training of foreign students of classical university part 1. Training of students of non-language specialties.]. *Vykkladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. [Teaching Languages at Higher Institutions at the Present Stage. Interdisciplinary Relations. Scholarly Studies. Experience. Researches]*. Kharkiv. Vyp. 38. S. 205–235. [in Ukrainian]
5. Shvets H.D. (2019). *Teoriia i praktyka navchannia ukraïnskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnosti [Theory and practice of teaching Ukrainian to foreign students of humanities]: mohnohrafiia*. Kyiv : Feniks. 529 s. [in Ukrainian]
6. Bacevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoyi lingvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics]*. Kyjiv: Akademiya. 342 s. [in Ukrainian]
7. Alsoraihi Maha H. (2019). Bridging the Gap between Discourse Analysis and Language Classroom Practice. *English Language Teaching*, Vol. 12. № 8. P. 79–88. DOI: doi.org/ 10.5539/elt.v12n8p79 [in English]
8. Ayana A. Kartabayeva, Altynai A. Zhaitapova (2016). The Role of Discourse in Teaching Intercultural Professional Communication. *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 11, №. 12, 5209–5220. [in English]
9. Bezuhla L.R., Bondarenko Ye.V., Donets P.M. (2005). *Dyskurs yak kohnityvno-komunikatyvnyi fenomen [Discourse as a cognitive-communicative phenomenon]* : monohrafiia. Kharkiv: Konstanta, 356 s. [in Ukrainian]
10. Hazrati Alireza. (2015). Intercultural Communication and Discourse Analysis: The Case of Aviation English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 192. P. 244–251. DOI: doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.035 [in English]
11. Li Wei & Angel M. Y. Lin (2019). Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse*, 10:3-4, 209–215. DOI: 10.1080/19463014.2019.1635032 [in English]
12. Kushnir I., & Zozulia I., & Hrytsenko O., & Uvarova T., & Kosenko I. (2021). Means of visualization in teaching ukrainian as a foreign language to modern students with clip way of thinking. *Laplage em Revista*. Extra-D (7). P. 127–136. DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1078p.127-136 [in English]
13. Strutyńska O. (2020). Peculiarities of the modern learner's generation under the conditions of the digital society

REFERENCES

1. Kushnir I.M. (2009). Sotsiokulturna kompetentnist u strukturі kompetentnisnoi modeli mizhkulturnoi movnoi osobystosti inozemnoho studenta [Sociocultural Competence in the Structure of the Competence Model of the Intercultural Language Personality of a Foreign Student]. *Vykkladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions at the Present Stage. Interdisciplinary Relations. Scholarly Studies. Experience. Researches]*. Kharkiv. №15. S. 89–95. [in Ukrainian]
2. Bakum Z.M. (2006). Tekstotsentryzm u suchasni systemi pryntsyypiv navchannia ukraïnskoi movy [Text-Centrism in the Modern System of Principles of



development. Open educational e-environment of modern University., 9, p. 145–160. Available at: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article%20/view/326/349> Access: May 16, 2021. [in Ukrainian]

14. Kornuta O., Pryhorovska T., Potiomkina N. (2017). Clip Thinking and Clip Perception: Teaching Methods Aspect. *Electronic scientific professional publication "Open educational eenvironment of modern University"*, (3), p. 75–79. DOI: doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.7579. [in English]

15. Rosen L. (2012). *Disorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us*. New York: Palgrave Macmillan. [in English]

16. Wheeler S. (2013). *Just how far can they go? Learning with 'e's*. Blog. Available at: <http://www.steve-wheeler.co.uk/2013/05/just-how-far-can-they-go.html> Access: May 20, 2021. [in English]

17. Drozdova I. (2010). Tekst i dyskurs u formuvanni ukrainomovnoho profesiinoho movlennia studentivnefilolohiv [Text and Discourse in the Formation of Ukrainian-language Professional Speech of Non-philological Students]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*

[*Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University*]. № 22 (209). Ch.I. S. 102–109. [in Ukrainian]

18. Sinchak O. (2014). Discourse analysis as a methodological basis for the development of a textbook on the Ukrainian language as a foreign language [Discourse Analysis as a Methodological Basis for the Development of a Textbook on the Ukrainian as a Foreign Language]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv. Issue. 10. S. 203–210. [in Ukrainian]

19. Yeshchenko T.A. (2013). Rol tekstu i dyskursu u formuvanni profesiinoho movlennia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [The Role of Text and Discourse in the Formation of Professional Speech of Students of Technical Specialties]. *Naukovi pratsi Donetskooho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Serii: pedahohika, psykholohiia, sotsiolohiia [Scientific Works of Donetsk National Technical University. Series: Pedagogy, Psychology, Sociology]*. №1(13). S. 217–222. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.

The article was received 03 August 2021.



УДК 159.953
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Фоміна Ірина Сергіївна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
orcid.org/0000-0002-3279-5245
irhen0105@gmail.com

Стаття розкриває основні психолого-педагогічні особливості ефективного навчання. Розглянуто техніки запам'ятовування від Джошуа Фойера, де автор вводить поняття ідеї палацу образів, або палац пам'яті, в якому містяться образи, асоціації, створені минулого уроку, пов'язані з минулою темою. Якщо є мета і значення запам'ятовування, тоді і процес відтворення буде відбуватися ефективніше і простіше.

Висвітлено значення і роль образу в теорії сучасного науковця В.В. Клименко. Образ розглядається як відображення предмета і еталон-регулятор пізнавальних, моральних вчинків та естетичних дій.

Наголошено на визначній ролі відновлювальних вправ та інтервальних повторень у рамках вивчення поняття ефективного навчання. У статті визначено, що ефективне навчання потребує майстерності правильно і обережно хвалити учнів. Похвала як засіб мотивації стає продуктивною, якщо вміло її використовувати в педагогічному спілкуванні, встановленні більш емоційної взаємодії між вчителем і учнями.

Наголошено, що ефективне навчання буде давати свої результати, коли педагоги будуть звертати увагу на важливість сприйняття точки зору учня, його думок, вражень, суджень, мотивів. Головним у цьому аспекті виступає психологічне міркування – неогнітивні фактори, які впливають на навчання. Чим частіше учні почнуть замислюватися над навчальним процесом, результатами своєї дій, успіхами у вивченні тих чи інших тем, категорій, понять – тим ефективнішим, а головне усвідомленим стане процес навчання.

Акцентовано увагу на категорії «мислення зростання», яке тлумачиться як переконання, що здібності та інтелект є змінними, і ми можемо підвищити їхній рівень. Досліджені поняття асоціацій, процесу створення образу, на основі яких будується думка. Наголошено на визначній ролі емоційного відгуку вчителя, що має відповідати навчальним цілям і заохочувати учнів на подальші успіхи та результати навчальної діяльності.

Розглянуто категорію метапізнання як процесу думання про власні думки, ефективного прийому навчання. Висвітлено теорію американського науковця Карла Роджерса щодо важливих питань, які мають задати собі справжні професійні та мудрі педагоги.

Ключові слова: навчання, педагог, мислення зростання, мотивація, емоційний відгук, метапізнання.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF EFFECTIVE LEARNING

Fomina Iryna Serhiivna,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Teacher
at the Department of Pedagogics, Psychology and Educational Management
Kherson State University
orcid.org/0000-0002-3279-5245
irhen0105@gmail.com

The article reveals the main psychological and pedagogical features of effective learning. The memorization techniques from Joshua Foyer are considered, where the author introduces the concept of the idea of a palace of images, or a palace of memory, which contains images, associations created in the last lesson, related to the past theme. If there is a purpose and meaning of memorization, then the process of reproduction will be more efficient and simpler.

The significance and role of the image in the theory of the modern scientist V.V. Klimenko. The image is considered as a reflection of the subject and a standard-regulator of cognitive, moral actions and aesthetic actions.

Emphasis is placed on the prominent role of restorative exercises and interval repetitions in the study of the concept of effective learning. The article states that effective learning requires the skill to praise students correctly and carefully. Praise as a means of motivation becomes productive if it is skillfully used in pedagogical communication, establishing more emotional interaction between teacher and students.

It is emphasized that effective learning will give results when teachers pay attention to the importance of perception of the student's point of view, his thoughts, impressions, judgments, motives. The main, in



this aspect, is psychological reasoning – non-cognitive factors that affect learning. The more often students begin to think about the learning process, the results of their actions, successes in the study of certain topics, categories, concepts – the more effective, and most importantly, conscious will be the learning process.

Emphasis is placed on the category of “growth thinking”, which is interpreted as the belief that abilities and intelligence are variable, and we can increase their level. The concepts of associations, the process of image creation, on the basis of which thought is built, are studied. Emphasis is placed on the important role of the teacher’s emotional response, which should meet the learning objectives and encourage students to further success and learning outcomes.

The category of metacognition as a process of thinking about one’s own thoughts, effective reception of learning is considered. The theory of the American scientist Carl Rogers on the important questions that true professional and wise teachers should ask themselves is highlighted.

Key words: *learning, teacher, growth thinking, motivation, emotional response, metacognition.*

Вступ. Сучасні технологічні, соціальні, економічні, навіть епідеміологічні зміни суспільства примушують педагога розвиватися і змінюватися в постійному русі професійного самовдосконалення, пошуку нових форм викладання, подачі навчального матеріалу, інноваційних і ефективних методів навчання і виховання молодого покоління. Ці завдання є одними з найскладніших і найважливіших у проблемі підготовки майбутньої нації до самостійного дорослого життя. Ця нація повинна вміти думати, оцінювати, мислити глобально, діяти самостійно, вибудовувати нові ідеї, обгрунтовувати їх, узагальнювати минулий досвід і створювати на його основі власні неповторні стратегії. Основними завданнями, що стоять перед педагогами, вчителями, є надання допомоги учням почати навчатися самостійно та самим регулювати своє навчання, прагнути до того, щоб навчання було ефективним. Ефективне навчання, в нашому розумінні, – навчання, в якому усвідомлюються навчальні цілі, дії, думки, оцінюється власне ставлення до результатів навчання, набуття навичок і вмінь відбувається в зацікавленому і активному сприйнятті нового. Засвоєні «пропущені» через власні переконання вміння і навички дійсно стають основою для реалізації особистості в майбутній професійній діяльності. Ефективний навчальний процес характеризується, передусім, усвідомленістю, внутрішньою мотивацією, інтересом і пізнавальною активністю. Виходячи з вищезазначеного, необхідно визначити, що важливими питаннями виступають можливості застосування таких стратегій викладання та технік оцінювання навчальних успіхів, що максимізують навчання учнів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Поняття «освіта», «ефективне навчання», «школа», завжди ставали предметом дискусій, суперечливих позицій, активних обговорень в усі часи. Яким повинно бути навчання колективним чи індивідуальним? Які методи ефективніше використовувати в навчанні дітей різнові-

кових груп? Учень – це виконувач завдань чи особистість, яка має власну точку зору? Яка основна роль вчителя? Як навчити дітей хотіти вчитися і бути самостійними і відповідальними у навчанні? Ці питання, на нашу думку, є вічними і суперечливими. Тим не менш, цікавішою є спроба знайти істину в цих складних поняттях і знайти шляхи ефективного навчання.

Зазначимо, що В. Сеймон стверджував, що «освіта є одним з найважливіших факторів соціальних перетворень». Інші науковці, Дж. Коулмен та К. Жденс, наголошували, що «..від школи нічого не залежить..», тобто знання, отримані у закладі загальної середньої освіти, істотно не впливають на прибуток і на шанси досягнень життєвого успіху, адже це залежить від соціального статусу та матеріального добробуту батьків.

Гордон Драйден і Джанет Вос стверджували, що для самостійного навчання важливо розуміти, як працює наш мозок, вчитися активно, удосконалювати свій стиль навчання, раціонально планувати час і володіти прийомами, що допомагають краще засвоювати інформацію та використовувати всі можливості свого мозку (правої та лівої півкулі, чотирьох відділів та інше).

У контексті проблеми ефективного навчання особистість педагога, а особливо його роль у сучасній школі є актуальним питанням. Як стверджує В. Гусак (2017), зараз роль педагога зводиться до ролі коуча. Авторка наголошує, що «коуч – це педагог, головним завданням якого є вивільнення самопізнання та потенціалу, прихованих у дитині на основі принципів дитиноцентризму».

Майлз Дауні, досліджуючи коучинг у навчанні, влучно охарактеризував взаємодію педагога-коуча з дитиною, порівнявши цей процес з мистецтвом, а саме з танцем двох людей, які однаково гармонійно рухаються («Эффективный коучинг», 1999).

Неодмінно погоджуємося з поглядами науковців у питанні визначної ролі педагога у процесі ефективного навчання. Педагог – провідник у світ пізнання, сприйняття



і усвідомлення нового матеріалу, набуття тих вмінь, які всебічно зможуть розвинути особистість і допомогти їй стати справжнім професіоналом.

Важко уявити ефективне навчання без активної діяльності педагога, який виявляє освітні потреби, запитує учнів, супроводжує його на усіх етапах навчання і наповнює освітнє середовище надлишковими ресурсами, тим самим створюючи систему виборів. На нашу думку, прийомом ефективного навчання виступає організація навчального процесу на принципах індивідуалізації освіти, що не слід ототожнювати з індивідуальним підходом.

Розглядаючи питання нових професійних ролей сучасного педагога, С. Єфіменко (2019) зазначає, що «готуючись до занять з учнями, педагог повинен щоразу замислюватись над таким питанням: «Стиль педагогічного спілкування з учнями, завдання, методи і засоби навчання, форми організації навчальної діяльності учнів, які я сьогодні використовуватиму, сприятимуть досягненню цього результату чи ні?»».

Мета статті. Зважаючи на сучасні підходи до проблеми ефективного навчання, ролі вчителя в освітньому процесі, актуальним завданням вважаємо детально зупинитися на психолого-педагогічних особливостях ефективного навчання, а саме прийомах розвитку когнітивної сфери учнів, способів розвитку їх мотивації, ролі педагога в процесі ефективного навчання, на детальному вивченні поняття «мислення зростання».

Нашу увагу привернула програма онлайн-курсів «Наука про навчання: Що має знати кожен вчитель? Teachers College» (Колумбійський університет, США 2020 р.). Зарубіжна науковці окреслили основні поняття ефективного навчання і важливі питання, які повинен знати кожен вчитель, а саме:

1. Як мозок кодує, зберігає і відтворює спогади.
2. Виокремлення неправильних уявлень про навчання, яких дотримуються багато учнів.
3. Зіставлення типів мислення і переконання учнів щодо навчання.
4. Допомога учням почати навчатися самостійно та тим самим регулювати своє навчання.
5. Використання стратегій викладання та техніки оцінювання, що максимізують навчання учнів.

Результати та дискусії. Вважаємо необхідним зазначити, що розвиток і вдосконалення діяльності когнітивних процесів є передумовою ефективного навчання. Процес навчання завжди поєднаний з механізмами пам'яті, яка відіграє головну роль

у сприйнятті нового матеріалу, його збереженні і подальшому запам'ятовуванні, а потім – ефективному відтворенні. Найголовніше у навчанні – те, що учень вже знає, і на цьому твердженні треба будувати процес навчальної діяльності учнів і педагогічного спілкування.

Джошуа Фойер, автор багатьох бестселерів, серед яких «Прогулянка Місяцем з Енштейном. Мистецтво запам'ятовування», вказував на те, що створення образів у пригадуванні навчального матеріалу відіграє вирішальну роль. Педагогом треба робити з учнями спроби пов'язати нову інформацію, яка викладається на занятті, з попередніми знаннями. Автор вводить поняття ідеї палацу образів, або палац пам'яті, в якому містяться образи, асоціації, створені минулого уроку, пов'язані з минулою темою.

Палацом пам'яті може стати будь-яке місце, з яким ви добре знайомі. Науковець зазначає, що «головне, щоб до цього Ви були там часто і могли детально уявити собі інтер'єр. Необхідно мати у своєму запасі палаці пам'яті різної квадратури, кожен з яких буде використовуватися для різних ситуацій». Автор порівнює шлях пригадування інформації та образів з шляхом від пункту А до пункту Б у створених вами палацах. Щоб запам'ятати який-небудь список, необхідно розташувати всі необхідні найменування на шляху від пункту А до пункту Б («Енштейн гуляє по Місяцю. Наука і мистецтво запам'ятовування», 2011).

Джошуа Фойер нагадує, що чим смішніший, яскравіший образ, тим довше він буде зберігатися в пам'яті. Організованість допомагає відтворенню цих образів у вільному пригадуванні. Ефективне відтворення потребує часу. Якщо є мета і значення замап'ятовування, тоді і процес відтворення буде відбуватися ефективніше і простіше («Енштейн гуляє по Місяцю. Наука і мистецтво запам'ятовування» 2011).

Зауважимо, що процес запам'ятовування не можна уявити без створення асоціацій. Про визначну роль асоціацій вказував і Д. Гартлі, який стверджував що «асоціації лежать в основі пам'яті людини і її навченості. За механізмом асоціації відбувається формування понять: в їх основі лежать образи відчуттів і сприймань предметів, сліди відчуттів зв'язуються в єдині подання; порівняння уявлень призводить до виділення загальних властивостей; сукупність постійних властивостей утримується як ціле завдяки слову» (Д. Гартлі «Роздуми про людину», 1749).

Вважаємо необхідним зазначити, що вчитель у процесі вивчення нової теми чи



нового терміна, категорії може попросити учнів пофантазувати, з якими асоціаціями пов'язаний даний термін. Можна попросити навіть уявити і зобразити на полях зошита даний образ, картинку, асоціацію, яка виникла у свідомості учнів у даний момент.

Підкреслимо, що поняття асоціацій не можна розглядати без тлумачення поняття «образ», який веде до думки, понять, усвідомлень.

Відомо, що поняття образу детально розглядав видатний сучасний вчений В.В. Клименко (2013). Автор стверджує, що образ – це відображення предмета (не-Я) і еталон-регулятор пізнавальних, моральних (вчинків) та естетичних дій.

Процес створення образу є процесом перетворення зовнішнього впливу енергії та інформації на факт психіки. Образ дій людини, що породжується із тих чи інших мотивів, містить у собі напрям руху думок, почуттів, прагнень: образ перетворюється на предметне почуття («Психофізіологічні механізми праксису людини» 2013: 67).

У даному контексті смисловий образ має унікальну властивість: він прокладає собі шлях через будь-які м'язові синергії, через будь-яку іннервацію і за будь-яких розмірів руху, що реалізується у формі психомоторної дії.

Зазначимо, що образ – категорія складна, багатовимірна цілісність предмета чи явища. Образ виступає безпосереднім регулятором, координатором життєдіяльності. Неодмінно погоджуємося з Віктором Васильовичем Клименко у твердженні, що образ – це слід пам'яті, що зберігає майже всю інформацію, «зняту» з предмета; спільномірний з дією структури модуль, який містить у собі наслідки вимірювання якостей предмета або психічного стану людини в дії; мотив наступної дії: а) пізнавальний – невідомий раніше предмет глибше пізнати; б) естетичний – насолоджуватися і переживати втіху, дисгармонійне перетворити на більш досконале, гармонійно змінюючи його форму; в) моральний – творити благо, попереджати зло, руйнування, знищення (Клименко, 2013: 68).

Навчити думати – головне завдання для високоорганізованої особистості. Клименко (2013) влучно наголошував, що «інформація образів і почуттів перетворюється на думку, а вона, як образи і почуття, втілюються в життя. Думка – це вирішена задача: відкриття таємниці у просторі невідомого; схема минулих дій з образом, почуттями і з предметами».

Як стверджують зарубіжні педагоги Колумбійського університету, головною повинна бути здатність вчитися навчатися.

Учень повинен думати, щоб навчатися. Для вчителів це найважливіше завдання, яке потрібно розвивати у свідомості і мисленні учнів.

У даному аспекті прийомами ефективного навчання слугують:

1. Відновлювальні вправи (пригадування минулої інформації), для яких характерний обов'язковий емоційний відгук, відсутність оцінювання та зусилля учнів у процесі вправ.

2. Інтервальні повторювання – це техніка утримання в пам'яті, яка полягає в повторенні вивченого навчального матеріалу за певними, постійно зростаючими інтервалами. Даний метод, як спосіб швидкого і ефективного заучування будь-якої інформації, відомий в експериментальній психології. Герман Еббінгауз, німецький психолог-експериментатор, який уперше повідомив про інтервальний ефект в 1885 році, виявив, що люди запам'ятовують інформацію ефективніше, якщо розподіляють зусилля в часі замість багатократних повторень за один раз. Таким чином, його послідовники прийшли до інтервального повторення. Цей принцип може застосовуватися для запам'ятовування будь-якої інформації, найбільш широке поширення він отримав у вивченні іноземних мов.

Дана техніка створює можливості для відновлювальних вправ, заохочує появу нових відновлювальних підказок у різних контекстах. Чим довші проміжки часу, тим ефективніше навчання і довше запам'ятовування.

Ефективне навчання буде давати свої результати, коли педагоги будуть звертати увагу на важливість сприйняття точки зору учня, його думок, вражень, суджень, мотивів. Головним у цьому аспекті виступає *психологічне міркування* – некогнітивні фактори, які впливають на навчання. Важливість некогнітивних чинників проявляється в тому, що образи мислення повинні стосуватися переконань: «Ця робота має цінність для мене», «Навчання вимагає зусилля», «Ця робота важлива для мене» («Наука про навчання: Що має знати кожен вчитель», 2020).

Важливо зауважити, що чим частіше учні почнуть замислюватися над навчальним процесом, результатами своєї дій, успіхами у вивченні тих чи інших тем, категорій, понять – тим ефективнішим, а головне, усвідомленим стане процес навчання. Усвідомлені думки, поняття є основою нового рівня навчання – навчання з метою, переконаннями, спланованими діями та вмінням оцінювати власні дії, знання, вчинки.

Неможливо не погодитися з тим, що самокритика і адекватна самооцінка виступають



якостями здорової всебічно розвиненої особистості. Самооцінювання – результативний прийом в усвідомленні своєї ролі, завдань, мети навчальної діяльності, реалізації і бачення майбутніх планів. Важливо навчити учнів ставити собі питання і міркувати над ними. Такими важливими питаннями можуть бути: що я добре зробив?, що мені треба ще вивчити?, чому ми це вчимо?, чому ця тема важлива? як ця тема пов'язана з тим, що ми вчили раніше? як це можна використати згодом?

У процесі навчання, самоаналізу учнями своїх дій вирішальну роль грає відчуття приналежності. В усвідомленні і розумінні слабких і сильних сторін власної особистості допоможуть відповіді на питання: що про мене думають інші (вчителі, однокласники), як до мене відносяться, які почуття я викликаю в інших?

У даному аспекті ефективним прийомом можуть бути вправи із самоствердження, які обов'язково повинні проходити у класі зі всіма його учасниками. Метою цих вправ повинно бути підтвердження своєї цінності та унікальності для підтримання відчуття приналежності до класу, шкільного колективу. Також спілкування та обмін думками між учнями старших класів із молодшими розвивають почуття гідності і поваги до учнівського колективу, усвідомлення унікальності власної особистості.

Вважаємо необхідним визначити, що педагоги Колумбійського університету використовують поняття «*мислення зростання*». Мислення зростання – переконання, що здібності та інтелект є змінними, і ми можемо підвищити їхній рівень. Генетична основа особистості, яка проявляється у вроджених задатках, рівні інтелекту, грає важливу роль, але не вирішальну в роботі когнітивних процесів і успішності ефективного навчання. Кожен учень може домогтися високого результату, якщо буде активним, наполегливим, мислячим і творчим. Висока продуктивність в основному залежить від старанної роботи та наполегливості, яку неодмінно треба розвивати в собі.

Розвиток мислення зростання будується на таких принципах, як, по-перше, звернення уваги на те, щоб цілі навчання були більш короткотривалими і досяжними. Обов'язково вміти педагогу надавати змістовні коментарі, спираючись на цінність та успіх самої роботи учня, а не оцінку його особистісних якостей. Ефективне навчання потребує майстерності правильно і обережно хвалити учнів. Похвала як засіб мотивації стає продуктивною, якщо вміло її використовувати в педагогічному спілкуванні, встановленні більш емоційної вза-

ємодії між вчителем і учнями. Серед особливостей використання методу похвали в навчанні можна виділити такі:

1. Похвала здебільшого щира та заслужена.

2. Дає можливість уникати висловів з ознаками контролю.

3. Наголос на процесі, а не на особистісних рисах і здібностях учнів.

Продовжуючи тему ефективних прийомів розвитку навчання, неодмінно треба наголосити на вдосконаленні принципів мотивації навчальної діяльності. Як відомо, мотивація – одне з найскладніших і найважливіших умов ефективного навчання. Зазначимо, що внутрішні мотиватори – це фактори, які ведуть до виникнення внутрішньої мотивації, а саме цікава творча робота, відповідальність, самостійність, захопленість процесом, автономність. У процесі навчання необхідно постійно розвивати внутрішню мотивацію в учнів і знаходити ефективні прийоми її реалізації. Для педагогів, батьків, вихователів це питання залишається актуальним і дуже важливим. Які методи краще застосовувати для мотивації учнів – матеріальну винагороду чи щирі похвали?

Доповнюючи вищевикладене, звернемо увагу, що часто педагоги Колумбійського університету використовують оцінку «поки що ні – not yet». Відповідна оцінка не має свого чіткого полюсу «+», або «-» і використовуються скоріш як заохочення для подальшої ефективної і більш уважної роботи дітей. Учням треба прикладати більше зусиль для того, щоб ця оцінка перетворилася на високий бал. Хвалити треба сам процес роботи дитини, а не особисті якості. Звертати увагу зарубіжні вчені пропонують саме на те, що учні зробили правильно: «Гарна робота!», «Ви довго працювали і зробили класну роботу», «Це завдання Ви виконали прекрасно!».

Методи мотивації тоді стануть ефективними для учнів, коли будуть насичені емоційними відгуками, почуттями, особистісними думками та усвідомленнями. Обов'язково в кожному акті викладання, в педагогічному спілкуванні між учнями і вчителем повинен бути *емоційний відгук*.

Сучасні педагоги, які працюють вже багато часу у школі, часто не готові до кардинальних змін, емоційного зворотнього зв'язку. Педагог нині – це, в першу чергу, емпатична особистість, уважна до кожного учня, наділена сугестивними здібностями, яка має педагогічний такт і дбає про психологічну атмосферу у класі і педагогічному колективі. Щоб зрозуміти сучасних дітей – таких динамічних, різких,



реактивних, потрібно змінюватися і самим викладачам.

Американський психолог Карл Роджерс у своїй статті «Питання, які я поставим собі, якби був вчителем» (2011) пише, що якби він відповів на наступні питання «так», то тільки тоді б відважився взяти на себе відповідальність за дітей, стати тим, хто не вчить, а хто допомагає істинному засвоєнню нового, спрямовує дитину реалізувати потенціал своїх індивідуальних можливостей. Серед таких питань вчений виділяє найважливіші:

1. Чи вмю я входити у внутрішній світ людини, яка дорослішає та вчиться?

2. Чи зможу я особистісно, емоційно відгукнутися на цей світ?

3. Чи вмю я дозволити самому собі бути особистістю і будувати відкриті, емоційно насичені, нерольові взаємовідносини зі своїми учнями?

Мрія кожного вчителя, наставника – дійти разом зі своїми учнями до метапізнання, що передбачає роздуми над власним процесом мислення, навичками навчання, можливостями пам'яті та здатністю контролювати навчання. Метакогнітивні знання стосуються власних когнітивних процесів та розуміння того, як регулювати ці процеси, щоб максимізувати навчання. Виходячи із цього, головна задача – навчити учнів думати про думки, знаходити помилки і вміти спрямовувати себе і керувати своїми психічними станами, зробити процес навчання справді ефективним. Ефективне навчання – процес найактивнішої роботи мозку, продуктивної діяльності всіх психічних функцій, шлях до відкриття нового і створення ідей, які здатні змінити все.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Подальшими завданнями для досліджень визначаємо розкриття механізмів метакогнітивних процесів, які допомагають організувати та планувати мислення та когнітивні процеси, серед яких – мета-пам'ять, метаувага та мета-

компресія. Академічні дослідження метакогнітивної обробки в різних культурах знаходяться на ранніх стадіях, але є вказівки на те, що подальша робота може забезпечити кращі результати міжкультурного навчання між викладачами та студентами. Коли учні будуть вміти пізнавати власну пам'ять, регулювати свою увагу, отримувати навички контролю за своїми психічними станами, керувати своїми спогадами та спрямовувати свій енергопотенціал і психічну активність на здійснення бажаної мети – мета розвитку високоорганізованої особистості буде досягнута.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний університет телекомунікацій. *Застосування новітніх технологій під час реалізації прийому інтервального повторення англійської лексики у ВНЗ*. 2021. URL : <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-7117>.
2. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія, 2013. Київ : Видавничий Дім «Слово».
3. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-модельючий підхід. Київ : Слово, 2013.
4. Парслоу Є., Рей М. Коучинг в обучении: практические методики и техники. Санкт-Петербург : Питер, 2003.

REFERENCES

1. Dergavnuy universitet telekomunicasiy (2021) Zastosuvannya novitnich technologiy pid chas realizacii pruyomy intervalnoho povtorennia angliyskoi leksiki y VNZ Vzyato z <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-7117>
2. Klimenko, V.V. (2013) Psuchofiziologichni mehanizmu praksusy ludunu (monografiya) Kuiv
3. Maksumenko S.D. Psuchologiya uchinnya: practicheskie metodiki I techniki: genetuko-modeluuchiy pidhid. Kuiv: Slovo.
4. Parsloy E. Rey M. (2003) Kouching v obuchenii: practicheskie metodiki I techniki SPb: Piter.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.

The article was received 03 August 2021.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.147.091.33-027.22
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-5

**ПЕРСПЕКТИВИ ВИРОБНИЧОЇ (ПЕДАГОГІЧНОЇ) ПРАКТИКИ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Пермінова Людмила Аркадіївна,
доктор філософії з педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього
менеджменту імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
lperminova@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Юркова Тетяна Федорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
yurkova25@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4879-1337

Важливою складовою частиною освітнього процесу в закладах вищої освіти є практична підготовка студентів, зокрема проходження виробничої педагогічної практики, яка є обов'язковим компонентом і результатом опанування психолого-педагогічної складової частини підготовки здобувачів вищої освіти.

У роботі представлено аналітичні матеріали організації виробничої (педагогічної) практики. Наведено аргументи доцільності ефективних способів формування конкурентоздатності майбутніх учителів в умовах шкільної практики. Під час формування практичних навичок майбутні фахівці набувають досвід роботи з учнями, педагогічним колективом, батьками. Уміння виявляти гострі питання, організувати корекційні заняття з проблем виховання учнів, виступати в ролі класного керівника для майбутніх учителів є важливим аспектом становлення професіонала.

Актуальність висунутої проблеми в першу чергу визначається завданням реформування змісту та форм навчання майбутніх учителів, що потребує внесення відповідних корективів у процес опанування практичними професійними компетентностями.

Авторами наведено зауваження стейкхолдерів, які проаналізовано та зроблено відповідні висновки. Зокрема, введення в навчальні плани освітньої компоненти «Теорія та методика виховної роботи в закладах освіти». Практика проведення виробничої (педагогічної) практики засвідчує, що якісні показники результативності значно зростають відповідно до успішності здобувачів вищої освіти в самореалізації під час практики.

Серед провідних компетентностей, які формуються під час практики, є вироблення умінь здійснювати аналіз виховних заходів, навичок самоконтролю й самооцінки процесу і результату педагогічної діяльності та умінь аналізувати труднощі, які виникають у педагогічній діяльності й вирішувати їх. Стейкхолдерами відмічено недостатній рівень сформованості навичок само менеджменту, на що слід звертати увагу організаторам виробничої практики.

Метою статті статі є обґрунтування вагомого внеску виробничої практики у становлення професіоналізму майбутніх учителів.

Методи дослідження. Під час вивчення питання організації психолого-педагогічної практики нами використані теоретичні та емпіричні загальнонаукові методи (аналіз, синтез, спостереження, порівняння, систематизація, узагальнення).

Ключові слова: психолого-педагогічна складовою частиною освітнього процесу, педагогічна (виробнича) практика, вплив практики на якість майбутньої професії.



PROSPECTS OF PRODUCTION (PEDAGOGICAL) PRACTICE OF HIGHER EDUCATION

Perminova Lyudmila Arkadyevna,
Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Education
Management named after prof. E. Petukhov

Kherson State University

lperminova@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Yurkova Tetyana Fedorivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Pedagogy, Psychology and Education
Management named after prof. E. Petukhov

Kherson State University

yurkova25@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4879-1337

An important component of the educational process in higher education institutions is the practical training of students, in particular the passage of industrial pedagogical practice, which is a mandatory component and the result of mastering the psychological and pedagogical component of higher education.

The analytical materials of the organization of industrial (pedagogical) practice are presented in the work. Arguments of expediency of effective ways of formation of competitiveness of future teachers in the conditions of school practice are resulted. During the formation of practical skills, future professionals gain experience working with students, teaching staff, parents. The ability to identify acute issues, to organize correctional classes on the problems of student education, to act as a class teacher for future teachers is an important aspect of becoming a professional.

The urgency of the problem is primarily determined by the task of reforming the content and forms of training of future teachers, which requires appropriate adjustments in the process of mastering practical professional competencies.

The authors present the comments of stakeholders, which are analyzed and the corresponding conclusions are made. In particular, the introduction into the curriculum of the educational component "Theory and methods of educational work in educational institutions". The practice of industrial (pedagogical) practice shows that the quality of performance indicators increases significantly in accordance with the success of higher education seekers in self-realization during practice.

Among the leading competencies that are formed during practice are the development of skills to analyze educational activities, skills of self-control and self-assessment of the process and outcome of pedagogical activities and the ability to analyze difficulties in pedagogical activities and solve them. Stakeholders noted an insufficient level of self-management skills, which should be noted by the organizers of industrial practice.

The purpose of the article is to substantiate the significant contribution of industrial practice in the formation of professionalism of future teachers.

Research methods. During the study of the organization of psychological and pedagogical practice we used such general scientific methods as theoretical, empirical (analysis, synthesis, observation, comparison, systematization, generalization).

Key words: *psychological and pedagogical component of educational process, pedagogical (production) practice, influence of practice on quality of future profession.*

Вступ. На сучасному етапі одним із пріоритетних напрямів функціонування закладів вищої освіти є підвищення якості підготовки майбутніх учителів для Нової української школи. Оновлена школа вимагає від учителя професійної майстерності, обізнаності, володіння новітніми технологіями навчання та виховання, варіативними навчальними програмами, досконале оволодіння знаннями предметів.

Сьогодні більшість громадян України самі визначають для себе життєві пріори-

тети, що ускладнює позиції школи, вчителя, громадськості, вимагає вироблення нових підходів до розв'язання цієї проблеми в умовах модернізації сучасної школи. Це обумовило необхідність реформування освітньої галузі, а звідси і нові завдання переосмислення вимог до вчителя, зокрема його професійної підготовки. Ілюстрацією до цього є слова видатного педагога гуманіста Василя Сухомлинського: «Працю вчителя ні з чим не можна порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди



своїх турбот. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу – це вершина його мрії; орач, сіяч, хлібороб через кілька місяців милується колосками і жменею зерна, вирощеного в полі... А вчителів треба працювати роки і роки, щоб побачити предмет свого творіння; буває минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив; нікого так часто не відвідує почуття незадоволення, як учителя; ні в якому ділі помилки і невдачі не ведуть до таких тяжких наслідків, як в учительському» (Сухомлинський, 1977: 341).

Вивчення та аналіз історико-педагогічної, психолого-педагогічної та методичної літератури показав, що в останні роки постійно зростає інтерес науковців до вивчення діяльності вчителя. Так, теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки вчителя представлено в наукових доробках В. Бондар, О. Киричук, Н. Кузьміна, О. Мороза, Д. Ніколенко. Формування педагогічної майстерності у професійній діяльності майбутнього вчителя розглянуто в працях Ю. Азарова, І. Зязюна, Б. Мітюрова, І. Крамущенко, О. Романовського, О. Рудницької, А. Семенової.

Не залишається поза уваги і педагогічна практика. Проблеми організації, вдосконалення форми та змісту практичної підготовки майбутніх педагогів досліджували Т. Белан, Н. Гайдук, Н. Дудник, С. Дворецький, Л. Козак, Ю. Красильник, І. Мигович, А. Харківська, Є. Швець, С. Ящук та інші. Питання щодо організації та проведення педагогічної практики студентів висвітлено в наукових доробках (Г. Волощук, С. Николаєва, М. Соловей, Є. Спіцин, В. Черниш та ін.).

Метою статті є обґрунтування вагомого внеску виробничої практики в становлення професіоналізму майбутніх учителів.

Результати та дискусії. Психолого-педагогічна складова частина освітнього процесу є базовим компонентом реалізації майбутньої кар'єри для здобувачів вищої освіти. Кожний навчальний план «учительських» спеціальностей містить освітні компоненти педагогіки й психології. «Психолого-педагогічну підготовку можна назвати інноваційно-зорієнтованою, яка забезпечує розвиток особистості як суб'єкта інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів» (Педагогічна майстерність, 1997: 71).

У нашому дослідженні важливим аспектом освітньої діяльності здобувачів вищої освіти є виробнича практика, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки із психолого-педагогічних дисциплін із майбутньою практичною діяльністю в школі. Практика відіграє системоутворюючу роль

серед усіх форм навчальної діяльності студентів у виші, дозволяє засвоїти, проявити та передати одержані знання з педагогіки та методики виховної роботи, психології та педагогічної майстерності, а також збагатити і відкоригувати їх. Вона забезпечує безперервність та послідовність формування вмінь та навичок майбутнього педагога (Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України, 2016).

Протягом виробничої практики здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня самостійно проводять різні види занять з учнями, знайомляться з роботою вчителя за відповідної спеціальності, приймають участь у навчально-виховній роботі з учнями та методичній роботі вчителів, виконують роль класного керівника, беруть участь у підготовці і проведенні батьківських зборів, у роботі шкільних університетів педагогічних знань для батьків, виконують завдання з педагогіки та психології. У цілому зміст діяльності здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня в ході практики наближений до реальної професійної діяльності вчителя.

Як зрозуміло з наведених вище фактів, метою виробничої (педагогічної) практики є формування динамічної гнучкості випускників закладів вищої освіти під час адаптації до нового соціально-педагогічного середовища, підготовка майбутніх педагогів до творчого виконання функціональних обов'язків вчителя та класного керівника.

Виробнича (педагогічна) практика охоплює довготривалий період (6 тижнів) щоденної систематичної роботи з учнями. Тому створюються сприятливі умови для поглибленого цілісного і системного вивчення учнів, постійного спілкування з ними, вивчення колективу закріпленого класу. Здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня повною мірою відчувають себе вчителями-вихователями, які несуть повну відповідальність за навчання і виховання дітей.

Слід зазначити, на період виробничої практики здобувачі вищої освіти стають повноважними членами педагогічних колективів і, таким чином, підкоряються внутрішньо шкільному розпорядку, дотримуються єдиних вимог до учнів, до трудової дисципліни, реалізують загальношкільний план роботи. У свою чергу, як члени педагогічного колективу, практиканти беруть участь в організації та формуванні колективної педагогічної думки (на педагогічних радах, нарадах при директорі, в методичних об'єднаннях, семінарах, малих педагогічних радах, педагогічних консилиумах,



вивчають і узагальнюють передовий педагогічний досвід учителів).

Здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня під час педагогічної практики відшліфовують у собі якості викладача, вихователя, дослідника. Як відомо, особистий досвід ґрунтується на виявленні та аналізі причин успіхів та невдач, визначенні шляхів коригування своєї роботи. Під час практики проводиться експериментальна робота, збираються і узагальнюються матеріали досліджуваної проблеми для кваліфікаційної роботи з педагогіки, психології та методики викладання предмету.

Спираючись на досвід роботи з організації й проведення виробничої (педагогічної) практики, слід засвідчити, що проводиться вона на базі кращих навчальних закладів м. Херсона, які закріплюються наказом по університету на основі пропозицій випускаючих (профілюючих) кафедр. Обов'язки університету та навчального закладу, який приймає практикантів, визначається типовим договором на проведення практики. Перед відбуттям на практику зі здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня проводяться настановчі конференції, на яких вони знайомляться з порядком проходження практики та з технікою безпеки, отримують необхідні документи: направлення, завдання-програму, індивідуальні завдання, завдання-звіти, журнал обліку роботи, методичні рекомендації тощо.

Керує педагогічною практикою з виховної роботи методист кафедри з числа досвідчених викладачів, що має стаж педагогічної роботи в школі або інших навчальних закладах.

За період практики здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня повинен вивчити та узагальнити педагогічний досвід навчального закладу, а також набути організаційні та методичні навички самостійної роботи. Після закінчення проходження педагогічної практики навчальний заклад повинен представити в університет (кафедру) характеристику з оцінкою роботи здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за термін практики.

Цілі і основні завдання педагогічної практики полягають у тому, щоб поглибити зв'язок теоретичних знань з реальним педагогічним процесом, використовувати їх для розв'язання конкретних навчальних і виховних завдань, формувати у здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня психологічну готовність до роботи в школі, виробити у майбутніх вчителів уміння і навички практичної діяльності, потреби у безперервній педагогічній самоосвіті; допомогти здобувачам вищої освіти

першого (бакалаврського) рівня оволодіти сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формувати дослідницький підхід до навчально-виховної діяльності, гнучкість випускника педагогічного вишу в адаптації до нового соціального середовища (Перетятко, 2019).

Програмою практики чітко окреслено види робіт, серед яких: методичні, пізнавальні, практичні. Безумовно, здобувачі вищої освіти мають бути ознайомлені з тими компетентностями, які мають сформуватися під час виробничої (психолого-педагогічної складової) практики. Таким чином, програмні результати виробничої практики оцінюються за такими показниками: розвиток у здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня педагогічного мислення, здатності до аналізу педагогічних явищ, стратегій і розробок у галузі освіти, виховання і розвитку особистості, колективу та їх прогнозування; усвідомлення мети, основних завдань та способів досягнення ефективних результатів педагогічної (виховної) діяльності; наявність системи знань з теоретичних основ освітнього менеджменту, відповідних умінь та навичок; готовність до творчого використання управлінських та педагогічних умінь та навичок у майбутній практичній діяльності.

Провідну роль у виробничій практиці відіграє модуль самостійної роботи, завдання якої носять суто індивідуальний характер. Зокрема, з метою набуття здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня під час виробничої практики умінь і навичок самостійного розв'язання виховних, організаційних та наукових проблем та ґрунтовного вивчення окремих питань програми практики надається індивідуальне завдання з вивчення педагогічного досвіду відповідно до теми курсових та кваліфікаційних робіт або вивчення професійної мотивації та намірів подальшого навчання учнів старшої школи. Завдання розробляються і надаються науковими керівниками курсових та кваліфікаційних робіт. Про виконання завдання здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня звітує науковому керівникові, кафедрі, які надали завдання.

Наведемо приклад з організації виробничої практики, яку проводить кафедра педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені професора Є. Петухова Херсонського державного університету.

Кожного року біля 600 здобувачів вищої освіти проходять виробничу практику. Таким чином, це дуже відповідально для кафедри і вимагає дотримання відповідних



нормативних документів. Зокрема, згідно з «Положенням про проведення практики студентів Херсонського державного університету», затвердженим наказом ректора від 02.06.2017 № 337-Д, планом-регламентом роботи ХДУ, навчальним планом, графіком освітнього процесу ХДУ виробнича практика здобувачів 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти денної форми навчання, що проводилась у термін з 05.04.2021 по 14.05.2021 (накази від 02.04.2021 № 120-С, № 121-С, від 05.04.2021 № 123-С) у закладах загальної середньої освіти м. Херсона, Херсонської області за місцем проживання здобувачів вищої освіти.

Виробнича практика проходила у змішаній формі, з урахуванням дотримання карантинних вимог, соціальної дистанції та засобів індивідуального захисту з колективами, де укладені договори.

Під час проведення настановних конференцій викладачі-керівники з психолого-педагогічної складової частини кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені професора Є. Петухова знайомлять здобувачів із завданнями практики. На сайті кафедри оприлюднюються програми практик, методичні рекомендації щодо виконання відповідних звітних матеріалів. Представлено перелік документів, які повинні здати здобувачі після завершення практики, структуру плану виховної роботи класного керівника на період проходження практики, методики психолого-педагогічної діагностики з метою оволодіння інструментарієм дослідження, схему методичної розробки виховного заходу та його самоаналізу, зразки оформлення титульних аркушів звітних матеріалів, список рекомендованих літературних джерел.

Проведенню виробничої практики завжди передують значна підготовча робота: на засіданні кафедри корегуються

та затверджуються наскрізні та робочі програми проведення практик; проводяться настановні конференції, на яких здобувачі вищої освіти отримують методичні рекомендації щодо виконання завдань з психолого-педагогічної складової частини; заздалегідь розробляються зразки виконання завдань практики та список рекомендованих літературних джерел.

Ставлення педагогічних працівників до студентів-практикантів на базі практики доброзичливе, толерантне. Керівники виробничої практики можуть прослідкувати, які сприятливі умови створюються щодо впровадження теоретичних знань із дисциплін психолого-педагогічного циклу в практичну діяльність та набуття професійних навичок під час проходження практики. Всі здобувачі отримують відгуки-характеристики про виконання завдань практики, класного керівника, вихователя та рівень підготовки до фахової діяльності. Більш активні практиканти можуть отримати відзнаки від колективу школи, директора про плідну роботу під час проходження практики, що позитивно впливає на загальну оцінку. Наведемо результати оцінювання керівниками виробничої практики здобувачів вищої освіти (табл. 1).

Як бачимо, керівники практики високо оцінили її результати. Хоча загальні показники якості знань мають інші відсотки (табл. 2).

Відповідно до програми психолого-педагогічної складової частини здобувачі вивчили завдання виховної роботи в загальноосвітніх закладах освіти, структуру плану виховної роботи класного керівника, засвоїли методику його оформлення. Психолого-педагогічна діагностика дозволила оволодіти інструментарієм дослідження стосунків в учнівському колективі, визначити домінуючий мотив особистості (прагнення до успіху або уникнення невдачі)

Таблиця 1

Характеристика керівників практики від університету

Структурний підрозділ	Загальна кількість керівників практики від університету	У тому числі							
		Із вченими званнями і ступеннями		За наявністю стажу практичної роботи (в роках) у галузі, за якою відбувається практика					
		Кількість	%	0		Більше 2		3 і більше	
				Кільк.	%	Кільк	%	Кільк	%
Кафедра педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова	9	9	100					9	100



та зробити обґрунтовані, доречні висновки і пропозиції щодо формування колективу. Засвоїли складові частини та методику проведення виховного заходу.

Виконали програму в повному обсязі 243 студенти, що проілюстровано в таблиці 3.

Таким чином, аналіз якісних показників здобувачів вищої освіти показує, що студенти дотримуються основних принципів педагогіки, психології, обізнані з віковими особливостями дітей, показали глибокі знання з методик середньої, корекційної освіти, виступили здібними організаторами учнівських колективів. Студенти добре

володіють методикою виховної роботи. На належному методичному рівні розроблені сценарії та проведені виховні заходи. Здійснена психолого-педагогічна діагностика засвідчує, що теоретичні знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу здобувачами реалізовано в практичну діяльність класного керівника.

Методисткою кафедри, доцентом Т. Юрковою спільно з керівниками виробничої практики розроблені методичні рекомендації до всіх модулів для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм навчання: складено схему плану виховної

Таблиця 2

Результати практики 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Факультет	Всього Студентів	Склали залік на						Абсол. успішн. %	Якість знань %
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(FX)		
Факультет комп'ютерних наук, фізики та математики	28	11	5	2	-	10	-	100	64,2
Факультет української й іноземної філології та журналістики	113	37	43	24	8	1	-	100	92,0
Факультет біології, географії і екології	18	5	7	5	1	-	-	100	94,4
Факультет бізнесу і права	17	3	4	-	9	-	1	94,1	41,2
Факультет психології, історії та соціології	12	-	2	5	5	-	-	100	58,3
Педагогічний факультет	18	8	6	4	-	-	-	100	100
Факультет фізичного виховання та спорту	35	5	5	10	6	9	-	100	57,1
Медичний ф-т	3	1	-	2	-	-	-	100	100
Всього	244	70	72	52	29	20	1	99,6	79,5

Таблиця 3

Стан виконання навчального навантаження із практики 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Факультет	Кількість студентів		Кількість годин		
	План	Фактично	План	Фактично	Різниця
Факультет комп'ютерних наук, фізики та математики	28	28	28	28	
Факультет української й іноземної філології та журналістики	113	113	113	113	
Факультет біології, географії і екології	18	18	18	18	
Факультет бізнесу і права	17	16	17	16	- 1
Факультет психології, історії та соціології	12	12	12	12	
Педагогічний факультет	18	18	18	18	
Факультет фізичного виховання та спорту	35	35	35	35	
Медичний факультет	3	3	3	3	
Всього	244	243	244	243	-1



роботи класного керівника; розроблено структуру методик щодо проведення психолого-педагогічної діагностики в учнівському колективі; представлено структуру виховного заходу та схему самоаналізу; надано зразки оформлення титульних аркушів відповідних завдань практики. Звітні навчально-методичні матеріали із психолого-педагогічної складової частини представлені у вигляді методичних розробок виховних заходів за актуальними темами, плану виховної роботи на період практики, опрацьованих методику психолого-педагогічної діагностики.

Разом із тим керівники практики кафедри та керівники закладів освіти звертають увагу на деякі недоліки, допущені здобувачами вищої освіти під час проходження практики. Зокрема:

1. Недостатньо проаналізовано причини прорахунків під час організації і проведення виховного заходу та не визначено шляхи їх усунення (окремі студенти).

2. Невміння здобувачів-практикантів оптимально спланувати свою діяльність таким чином, щоб виконати всі завдання практики з рівномірним навантаженням (окремі студенти).

3. Недостатня сформованість навичок правильного оформлення методичної розробки виховного заходу та самоаналізу (окремі студенти).

4. Невміння відрізнити навчальну роботу від виховної діяльності (окремі студенти).

5. Оформлення звітних навчально-методичних матеріалів не відповідає вимогам, окресленим у програмах практик та методичних рекомендаціях (окремі студенти).

Як бачимо, зауваження є дуже слушними. Аналіз показує, що практикантам не вистачає навичок само менеджменту. Самоорганізація, відповідальність – це ті навички, які слід формувати під час викладання основних дисциплін як загальнонавчальні.

Однак, незважаючи на відповідні недоліки, можемо констатувати: рівень підготовки фахівців до педагогічної діяльності достатній, про що свідчать позитивні оцінки здобувачів вищої освіти.

Висновки. Виробнича практика позитивно впливає на рівень професійної підготовки здобувачів вищої освіти, надає можливість ознайомитися студентам зі змістом та особливостями освітнього процесу закладів освіти, плануванням, веденням облікової та звітної документації.

Аналізуючи щотижневе планування здобувачів вищої освіти, можна акцентувати увагу на різноманітній та різнобічній практичній діяльності студентів у закладах загаль-

ної середньої освіти, таких як: визначення методів та прийомів навчання і виховання, консультації, методична розробка виховного заходу, проведення виховних заходів у закріплених класах, академічних групах, розробка планів-конспектів, складання плану виховної роботи на період практики, проведення уроків, виконання індивідуальних завдань, виготовлення дидактичного і наочного матеріалів, розробка мультимедійних презентацій, проведення психолого-педагогічної діагностики в колективі, допомога вихователям, вчителям в організації освітнього процесу закладів освіти.

У подальшій аналітичній роботі нами планується звернути увагу на послідовне поєднання психолого-педагогічної складової частини з менеджментом освіти, виявленням недоліків та переваг в організації виробничої (педагогічної) практики, створенням нових психолого-педагогічних умов проходження практики (враховуючи он-лайн, змішане навчання) та іншими аспектами практичної складової частини фахової підготовки майбутніх учителів.

Із метою забезпечення здобувачів вищої освіти якісними професійними знаннями (теорія виховання), педагогічними вміннями (методика), навичками й автоматизованими діями, які перетворилися на звичку (технологія), та практичним досвідом (педагогічна практика, яка має за мету сформувати особистість майбутнього педагога), на засіданні кафедри була висунута пропозиція: клопотати перед ректоратом університету щодо включення до навчальних планів здобувачів 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти денної та заочної форми навчання освітньої компоненти «Теорія та методика виховної роботи в закладах освіти». Можна припустити, що такий підхід надає можливість по-новому поглянути на організацію виробничої практики здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшина М.В. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2009. Вип. 3. С. 70–75.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. С. 8.
3. Перетятко В.В. Методичні рекомендації до проходження виробничої педагогічної практики для здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра спеціальності «Хімія» освітньо-професійної програми «Хімія». Запоріжжя : ЗНУ, 2019. 85 с.
4. Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України:



проблеми та шляхи вирішення: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 черв. 2016 р. Серія «Парламентські слухання» / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. Київ : Парлам. вид-во, 2016. 320 с.

5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори*. В 5-ти т. Т. 2. Київ : Рад. школа, 1977. С. 149–416.

REFERENCES

1. Artjushyna M.V. (2009) Innovacijnyj pidkhid u vykladanni psykhologho-pedagoghichnykh dyscyplin u vyshhykh zakladakh osvity Ukraïny [Innovative approach in teaching psychological and pedagogical disciplines in higher educational institutions of Ukraine]. *VISNYK NTUU «KPI». Filosofija. Psykhologhija. Pedagoghika*, vol. 3, pp70-75[in Ukrainian].

2. Zjazjun I.A., Karamushhenko L.V, Kryvonos I.F (1997) *Pedagoghichna majsternistj* [Pedagogical skills]. Kyiv: Vyshha shkola [in Ukrainian].

3. Peretjatjko V.V. (2019) *Metodychni rekomendaciji do prokhozhenja vyrobnychoji pedagoghichnoji praktyky dlja zdobuvachiv stupeniv vyshhoji osvity bakalavra i magistra specialnosti «Khimija» osvitnjo-profesijnnoji prohramy «Khimija»* [Methodical recommendations for industrial pedagogical practice for applicants for bachelor's and master's degrees in "Chemistry" educational and professional program "Chemistry"]. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].

4. Verkhovna Rada Ukrainy, Komitet z pytan nauky i osvity (2016) *Profesiina osvita yak skladova zabezpechennia kvalifikovanoho kadrovoho potentsialu Ukrainy: problemy ta shliakhy vyrishennia* [Vocational education as a component of ensuring the qualified human resources of Ukraine: problems and solutions], Kyiv: Parlam. vyd-vo [in Ukrainian].

5. Sukhomlynskyi V.O. (1977) *Yak vykhovaty spravzhniu liudynu* [How to raise a real person]. Kyiv: Rad.shkola [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.08.2021.

The article was received 02 August 2021.



УДК 373:374 – 043.5:37.015.31:7 – 053.6
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-6

ВЕКТОРИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

Серих Лариса Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри теорії і методики змісту освіти
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Su181260slv@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5290-8596

У положеннях наукової статті автор розкриває особливості взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків. Науковець пропонує розроблені й апробовані вектори взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, які діють в естетичному середовищі. Вектори взаємодії спрямовані на досягнення означеної мети – естетичного виховання підлітків і в якій передбачається прямо або опосередковано залучення до освітньо-виховного процесу суб'єктів педагогічної взаємодії.

Розроблені вектори порушують суб'єкт-суб'єктні відносини у закладах загальної середньої освіти, указує суб'єкт-суб'єктні відносини у закладах позашкільної освіти, поєднує (інтегрує) суб'єкт-суб'єктні відносини у означених закладах. Вектори дозволяють прослідкувати взаємозв'язки між усіма суб'єктами освітньо-виховної діяльності й навколишнім середовищем (природа, архітектура, виробництво, інтернет тощо), взаємозв'язки з іншими інституціями (суб'єктами та об'єктами) (творчі об'єднання, спілки, музеї, філармонії, театри, студії, галереї, виставки, фотогалереї, парки культури та відпочинку, громадські організації, бібліотеки, інтернет-кафе тощо), підтримувати суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини в естетичному вихованні підлітків.

Проаналізовано й уточнено наукову дефініцію «естетичне середовище взаємодії», яку автор трактує як педагогічно організоване виховне середовище, в якому відбувається динамічна педагогічна дія, співпраця суб'єктів педагогічної взаємодії. Суб'єктами взаємодії є заклади загальної середньої освіти, заклади позашкільної освіти, суб'єкт-об'єктні відносини інших інституцій. Ці відносини підтримують складний взаємозв'язок суспільних явищ-систем загальної середньої та позашкільної освіти і уможливають естетичне виховання підлітків, розвиток суспільства, виконання соціального замовлення тощо.

Ключові слова: естетичне виховання, естетичне середовище, взаємодія, вектори взаємодії, заклад загальної середньої освіти, заклад позашкільної освіти, підлітки.

VECTORS OF INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN AESTHETIC EDUCATION OF TEENAGERS

Sierykh Larisa Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Educational Content
Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Su181260slv@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5290-8596

In the provisions of the scientific article the author reveals the features of the interaction of general secondary and out-of-school education institutions in the aesthetic education of teenagers. The scientist offers the developed and tested vectors of the interaction of general secondary and out-of-school education in the aesthetic education of teenagers. The interaction is aimed at achieving this goal – the aesthetic education of teenagers and which provides for direct or indirect involvement in the educational process of the subjects of pedagogical interaction.

The developed vectors violate the subject-subject relations in general secondary education institutions, indicate the subject-subject relations in out-of-school education institutions and combine (integrate) subject-subject relations in the specified institutions. Vectors allow us to trace the relationships between all subjects of educational activities and the environment (nature, architecture, production, the Internet, etc.), relationships with other institutions (subjects and objects), creative associations, unions, museums, philharmonics, theaters, studios, galleries, exhibitions, photo galleries, parks of culture and recreation, public organizations, libraries, Internet cafes, etc.), to support the subject-object and subject-subject relationships in the aesthetic education of teenagers.



The scientific definition is analyzed and clarified «esthetic environment of interaction», which the author interprets as a pedagogically organized educational environment in which there is a dynamic pedagogical action, cooperation of the subjects of pedagogical interaction. These are the subjects of interaction of general secondary education institutions, out-of-school education institutions, subjects-object relations of other institutions. These relationships support the complex relationship of social phenomena-systems of general secondary and extracurricular education and enable the aesthetic education of teenagers, the development of society, the fulfillment of the social order, and so on.

Key words: *aesthetic education, aesthetic environment, interaction, interaction vectors, general secondary education institution, out-of-school world institution, teenagers.*

Вступ. На основі теоретико-методологічного аналізу останніх наукових джерел з естетичного виховання, естетико-виховного середовища закладів освіти, визнано доцільним й суттєвим компонент, складову виховного потенціалу середовища як частину життєвого й культурного простору здобувача освіти. Тому актуальність цього питання дозволяє спрямовувати освітньо-виховну діяльність закладів освіти на визначення векторів естетичної діяльності у взаємодії закладів загальної середньої (далі – ЗЗСО) та позашкільної освіти (далі – ЗПО), які б забезпечили реалізацію естетичного виховання підлітків.

Метою наукової публікації є визначення й розкриття векторів взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків.

Теоретичне обґрунтування проблеми. здійснено в наукових теоріях і положеннях: філософії культури (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Е. Ільєнков, М. Каган, О. Лосєв, П. Флоренський, С. Кримський тощо); педагогічних ідей підготовки високої духовної культурної особистості, здатної перетворювати себе і світ (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Я. Корчак і так далі); природні характеристики та розвиток особистості (І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, П. М'ясоїд, С. Рубінштейн та інші вчені); філософські ідеї сучасної освіти як соціокультурного явища, що сьогодні виходять на пріоритетні позиції провідного чинника розвитку гуманістичного, демократичного, інформаційного й креативного суспільства (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Лутай тощо); технологізації виховної взаємодії (С. Гончаренко, Н. Бордовська, М. Кларін, В. Монахов, Г. Селевко), теорія й технологія творчої самореалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Рибалко, С. Гармаш, О. Ковальова, Н. Комісаренко та інші); теорія та технологія інтеграційної мистецької освіти (О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська та інші науковці).

Методологічну основу дослідження становлять аксіологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований та суб'єктно-діяльнісний підходи.

Загальновідомо, що естетичне виховання є виховним процесом і пов'язано з поняттям «естетичне середовище». Категорія «середовище» є однією з основних категорій філософії, психології/соціальної психології, педагогіки/соціальної педагогіки, соціології. Філософське розуміння поняття «середовище» подано як сукупність природних і соціальних умов, у яких відбувається життєдіяльність людини.

Сучасні дослідження акцентують увагу на можливостях освітнього середовища як зосередженні імпульсів і стимулів для особистісного зростання й самореалізації, джерела певних настроїв і станів, основи виховання й розвитку особистості (І. Бех, Ю. Головін, Л. Карамушка, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, Д. Левітес, Л. Міщик, Т. Мурманцева, Д. Новіков, О. Чаплигін, А. Федь, В. Ясвін тощо). Науковці розглядають освітнє середовище як об'єктивну здатність здійснювати виховний вплив на суб'єктів освітнього процесу, зокрема таку здатність розглядають як виховний потенціал середовища, який може бути реалізований цілеспрямованою системою педагогічних дій. Водночас актуалізується проблема створення ефективного внутрішнього (локального, прикладом є взаємодія ЗЗСО та ЗПО), та зовнішнього (місцевого, регіонального, прикладом є взаємодія ЗЗСО та ЗПО з іншими суб'єктами взаємодії: музеями, бібліотеками та ін.) освітньо-виховного середовища у взаємодії.

Методологія та методи. Для реалізації поставленої визначеної теми й окреслених завдань дослідження, застосовувалися теоретичні методи дослідження, які взаємно доповнювали один одного: аналіз, узагальнення, порівняння і зіставлення різних поглядів учених (філософів, психологів, педагогів, мистецтвознавців) для з'ясування теоретичних засад дослідження.

Результати та дискусії. У сучасному науково-педагогічному дискурсі широко обговорюється проблема «соціальне середовище – становлення особистості», науковці зазначають високий ступінь залежності розвитку людини від умов її взаємодії з оточуючим світом, що змінюється. Психолого-педагогічна наука оперує категоріями



«середовище», «педагогічне», «виховне», «культурно-естетичне», «матеріально-просторове», «архітектурно-естетичне», «соціально-виховне», «освітньо-виховне» середовище тощо, що відображає тенденцію посилення її уваги та практики до суміжних проблем у контексті розвитку, становлення особистості.

Аналізуючи низку педагогічних дефініцій та практику естетичного виховання розглядаємо «естетичне середовище» закладів освіти як інтеграцію соціально-виховних і матеріально-просторових ознак середовища, сутність якого розуміємо як сукупність умов життєдіяльності особистості, що здійснюють цілеспрямований вплив на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб. Педагогічну інтерпретацію середовища здійснила Т. Мурманцева, яка обґрунтувала процес створення культурно-естетичного середовища в освітній системі ЗЗСО з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу і розглядала його як засіб естетичного виховання учнів (Мурманцева, 1998). Педагог Г. Тарасенко розглядає виховне середовище як «сукупність природних та соціально-побутових умов, у яких відбувається життєдіяльність дитини і становлення її особистості. У «результаті середовища певним чином «типізує» особистість дитини, даючи педагогам змогу реалізовувати в процесі виховання поставлені завдання» (Тарасенко, 2015: 10). Таким чином, погоджуючись із Г. Тарасенко, визначаємо «естетичне середовище» як педагогічно доцільну організацію виховного естетичного простору підлітків та побудову на цій основі системи взаємодії ЗЗСО та ЗПО. За цих обставин важливим є позитивне сприйняття підлітками цього середовища, що можливе за умови їх залучення в процес його створення та вдосконалення.

Важлива риса інноваційного естетико-виховного середовища полягає в його спроможності забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу можливості для особистісного саморозвитку, тобто системного збагачення ситуацій виховання й розвитку специфічними видами дитячої діяльності на основі цілісного врахування сенсорної допитливості, пізнання світу в грі, спонтанної та педагогічно керованої словотворчості (В. Сухомлинський, 1979), завжди привабливого для дітей казкового фантазування, предметно-пластичного, музичного самовираження тощо.

Актуальним у контексті інноваційних процесів є питання конструювання, моде-

лювання, проектування естетико-виховного середовища, яке сприяє естетичному вихованню здобувачів освіти, зокрема зазначаються параметри створення естетичного середовища, вимоги з організації матеріально-просторового середовища: зразкової класної кімнати, якість якої залежить від її розмірів, розміщення меблів, вікон, освітлення, системи опалення й вентиляції тощо, що, своєю чергою впливає на розвиток естетичних смаків, сприйняття, настрою, активної естетичної діяльності підлітків.

У створенні естетичного середовища цінним є використання кольорів. Дослідження кольорів веселки першим виконав І. Ньютон, який розглядав їх як спектр «кольорових почуттів» і стверджував, що колір – це субстанція, що змінюється подібно звуку, тому існують такі кольори, яких ми, люди, не здатні сприйняти. Сучасні вчені доводять, що наша колірна чутливість розвивається і з часом ми зможемо бачити такі кольори, які абсолютно недоступні зараз (Вплив кольорів, 2013). Johannes Itten дотримується думки, що колір викликає певний емоційний і душевний стан. Згідно з законами колористики кольорове середовище впливає на характер людини, тому для формування творчої активної позиції підлітка потрібно обирати кольори, які люблять екстраверти – це жовтий, фіолетовий, червоний, зелений, вони викликають розширення поля діяльності й контактів із людьми (Itten, J. 2003), що, на нашу думку, також позитивно впливає на спілкування суб'єктів виховної взаємодії та впливає на естетику середовища.

Погоджуємося також з рекомендацією Я. Мамонтова, який зазначав, що «естетичне виховання буде досягнуто легко й швидко, якщо ми «помістимо» дитину в художнє середовище (вона має бути красивою й здоровою, тому, насамперед, треба піклуватися про гармонійний розвиток її тіла, чого можна досягти за допомогою розумної гігієни й гімнастики) (Мамонтов, 1990). А з точки зору матеріально-просторового середовища кімнати закладу, в якому мешкає і навчається дитина, мають бути ошатні, красиво оформлені, доповнені світлинами в естетичних рамах тощо. Естетико-виховний вплив мають предмети, дидактичні та інші ігри, завдяки яким у підлітків розвиваються органи чуття й проявляються творчі здібності. Перебуваючи в естетичному середовищі, підлітки поступово, «непомітно розвивають <...> потребу до прекрасного, вчаться поцінувати прекрасне в мистецтві, у житті, набувають художнього смаку тощо» (там само, 1990).



Застосування поняття «освітнє середовище» підкреслює той факт, що навчання, виховання, розвиток і соціалізація дитини відбуваються не лише під впливом навчальних і виховних дій педагога та не лише залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини. У контексті освітнього середовища доцільно розглядати сутність його *виховного потенціалу*, отже, *актуалізувати виховне середовище* як духовне, матеріальне (предметне) й подієве наповнення життєдіяльності особистості, що створює умови для її самореалізації, саморозвитку, розкриття творчого потенціалу, підвищення рівня естетичної вихованості. Тому це дає змогу нам розширити просторові межі освітнього середовища і розглядати його як «естетико-виховне» з позиції *взаємодії* закладів загальної середньої та позашкільної освіти.

Шлях до розуміння естетичного об'єкту ЗЗСО та ЗПО лежить у *порівняльному аналізі прекрасного в природі й мистецтві*, оскільки основу сприймання оточуючого світу як естетичного об'єкту становить естетичний досвід, який накопичується в мистецтві. З точки зору розвитку такого напрямку філософського знання, як екологічна естетика в нашій країні і раніше – за рубежом, породжений загальносвітовою тенденцією гуманізації суспільної свідомості, пошуком загальнолюдських цінностей, спробою «естетизацією» навколишнього середовища, естетика як наука знаходиться в центрі перетину культурних традицій. Ю. Сепанна пропонує розрізняти слабкі й сильні естетичні об'єкти. До першого, базового виду, належать *твори мистецтва*, які повністю залежать від суб'єктивно-естетичної оцінки. До другого – *природне та штучне навколишнє середовище*, естетична цінність яких підкріплюється етичною й іншими цінностями. Третій, гібридний, виникає з комбінації двох попередніх, як *мистецтво навколишнього середовища*. Мистецтво, чийм стрижнем є естетична цінність, відноситься дослідником до слабких естетичних об'єктів. Природа, естетична цінність якої не повинна наносити збитку іншим цінностям, щоб не обернутися естетизмом, формалістичною красою – до сильних. До компонентів естетичного середовища, яке впливає на формування смаків, інтересів, ідеалів підлітків, віднесено й *якості особистості, середовище спілкування, систему взаємовідносин людини* (до людини, праці, мистецтва, себе, природи тощо), *естетичну поведінку*. Ю. Сепанна визнає істинним об'єктом естетики навколишнього середовища живу й неживу природу, натуральну й технізовану природу. З цього приводу

постає питання співвідношення класичної естетики як філософії мистецтва в контексті більш широкої проблеми «природа й мистецтво», яке вирішується так: самоцінність природи задається позитивною естетикою (Sepanmaa, 1986).

Дотичним до педагогічної взаємодії ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків є *створення рефлексивного середовища*. Спираючись на думку Л. Міщик, яка під необхідною функціональною властивістю середовища рефлексії розуміє «можливість реалізації в ній розвиваючих взаємодій» (Міщик, 2011: 59), ми інтегруємо таку властивість у взаємодію ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків, за структури якої передбачаємо єдність таких складових: *змісту* (професійно-творчого); *розвиваючих ситуацій*; *процесів взаємодії*; *способів організації та реалізації цих взаємодій*; *готовності до взаємодії* та внутрішньо-особистісних умов її продуктивної реалізації; результатів взаємодій (саморозвиток й естетичне виховання) як внутрішньо-особистісного перетворення його змісту.

Важливим засобом взаємодії ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків є самі *суб'єкти взаємодії*, підлітки, *їхня поведінка*, до якої В. Сухомлинський включає й культуру спілкування між дорослими й дітьми, спілкування в дитячому колективі. «Сила виховної дії внутрішньо колективних відносин на естетичний розвиток особистості полягає в тому, що досвід спілкування, навіть, якщо недостатньо усвідомлюється, глибоко «переживається» людиною. Це переживання «себе заради людей», прагнення зайняти бажане положення серед них є міцними внутрішніми стимулами формування особистості» (Сухомлинський, 1979). Таким чином, у педагогічній системі В. Сухомлинського *середовище школи, педагогічне середовище, виховне середовище* розглядаються як *суттєвий чинник становлення особистості*.

Естетико-виховним середовищем стає тоді, коли воно охоплює максимально-можливий предметний рівень, необхідний для розвитку естетичних якостей особистості, що відбувається на уроках у ЗЗСО та на заняттях у ЗПО. Таким чином, *естетичне середовище й естетико-виховне середовище* взаємодії розглядаємо як *синонімічні поняття*.

Увібравши в себе найкращі досягнення попередніх наукових думок, уточнюємо наукову дефініцію «естетичне середовище» – це педагогічно організоване динамічне мікросередовище, яке має найвищий рівень розвитку естетичної культури суб'єктів освітньо-виховного процесу,



у результаті пізнання та осмислення ними естетичного буття, гнучку динаміку розвитку і надає великі можливості впливу на творчу мотивацію суб'єкта, спрямовує особистість до акмеуспіху. Усі структурні елементи естетичного середовища спрямовано на вирішення єдиної мети – створення максимально сприятливих умов для самовираження особистості та її самореалізації. Сутність кожної з виокремлених естетичних категорій окремо в кожному закладі загальної середньої та позашкільної освіти зумовлює домінуючі взаємозв'язки означених категорій у формуванні естетичного середовища взаємодії ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків (рис. 1).

Унаслідок осмислення й усвідомлення означених наукових позицій, визначаємо терміносполуку «естетичне середовище» як предметно-виховні сфери ЗЗСО та ЗПО, які включають фонди навчальних та позанавчальних кабінетів, зали, інтер'єри різні навчальні приміщення, території біля закладів; при цьому створення естетичного середовища взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти досягається системою послідовних заходів естетичного виховання, спрямованих на підвищення загальної естетичної культури як підлітків, так і педагогів; оптимальним шляхом підвищення рівня естетико-виховного середовища стає активна, творча естетична діяльність вихованців.

Таким чином, можемо говорити про сутнісний вплив розглянутих вище наукових ідей на сучасну практику вирішення проблеми «естетико-виховне середовище – виховання особистості». Узагальнюючи попередні думки, можемо зробити деякі висновки щодо створення естетичного

середовища взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків та зобразити складові означеної взаємодії в схемі, включаючи розроблені вектори взаємодії (рис. 2).

Таким чином, основною дослідницькою ідеєю в межах взаємодії ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків є співпраця, кола широкого спектру певних освітніх і соціальних шарів, об'єктів і суб'єктів взаємодії, які забезпечують взаємодію, проектування педагогічними засобами процесів естетичного виховання підлітків, становлення особистості підлітка, набуття ним соціальності, розвитку індивідуальності, що забезпечує гармонійність відносин між людиною та соціальним оточенням.

За таких умов суб'єктами педагогічної взаємодії в ЗЗСО є: педагогічні працівники (класні керівники, учителі, педагоги-організатори, заступники директорів), психологи, соціальні педагоги, підлітки та їхні батьки. Суб'єкти педагогічної взаємодії в ЗПО – педагогічні працівники (культурні організатори, керівники гуртків, заступники директорів, завідувачі відділами), підлітки та їхні батьки. Іншими суб'єктами (інституціями), які забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків, є учасники взаємодії, суб'єктів взаємодії: будинків культури, мистецьких клубів, творчих об'єднань, спілок, музеїв, філармоній, цирків, театрів, студій, галерей, виставок, фотогалерей, парків культури та відпочинку, громадських організацій, бібліотек, інтернет-кафе, клубів, інтернету, медіа та інших інституцій. За цих обставин ключовим суб'єктом взаємодії є ПІДЛІТОК.

Педагогічна інтерпретація взаємодії ЗЗСО та ЗПО реалізується в об'єктивних умовах-векторах, які застосовано в науко-

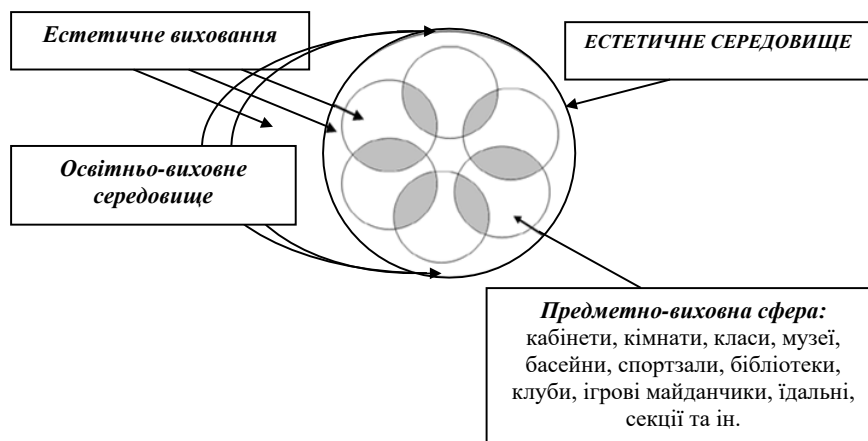


Рис. 1. Взаємозв'язок естетичних категорій в естетичному середовищі

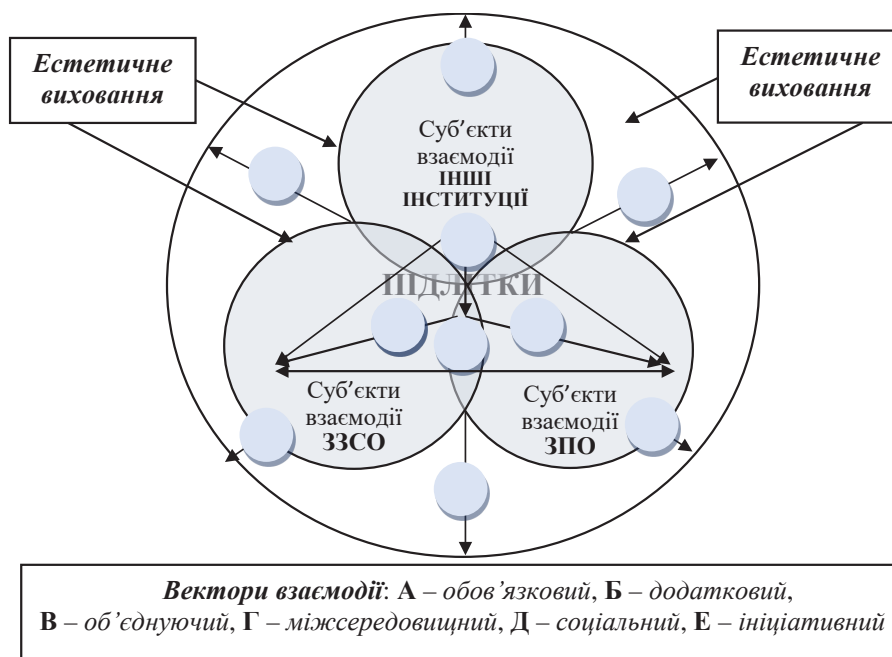


Рис. 2. Вектори взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному середовищі

вому обігу й об'єктивно відображають означену взаємодію в естетичному вихованні підлітків. Це *вектори взаємодії* (подаємо їх шість), які діють в естетичному середовищі і дозволяють унаочнити процес динамічної взаємодії ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків, насамперед, дозволяють розглянути ідеї сутнісного впливу на створення системи взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків. Такі вектори («від лат. *vector* – той, хто несе, відрізок прямої певної довжини і напрямку») (Нечволод, 2008: 96) спрямовують дію та взаємодію в естетичному середовищі взаємодії, а саме:

– вектор А (обов'язковий) прямує від суб'єктів педагогічної взаємодії (підлітків) до суб'єктів педагогічної взаємодії у ЗЗСО, порушує суб'єкт-суб'єктні відносини у ЗЗСО;

– вектор Б (додатковий) – від суб'єктів педагогічної взаємодії (підлітків) до суб'єктів взаємодії у ЗПО, указує на суб'єкт-суб'єктні відносини у ЗПО;

– вектор В (об'єднуючий) поєднує суб'єктів педагогічної взаємодії ЗЗСО і суб'єктів педагогічної взаємодії ЗПО, поєднує (інтегрує) суб'єкт-суб'єктні відносини у ЗЗСО та ЗПО;

– вектор Г (міжсередовищний), який діє між (всередині) естетичними середовищами педагогічної взаємодії та дозволяє прослідкувати взаємозв'язки між усіма

суб'єктами освітньо-виховної діяльності й навколишнім середовищем (природа, архітектура, виробництво, інтернет тощо);

– вектор Д (соціальний), що розглядає взаємозв'язки з іншими інституціями (суб'єктами та об'єктами) (творчі об'єднання, спілки, музеї, філармонії, театри, студії, галереї, виставки, фотогалереї, парки культури та відпочинку, громадські організації, бібліотеки, інтернет-кафе та ін.) педагогічної взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків;

– вектор Е (ініціативний) спрямований від (суб'єктів ВЗ) підлітків, батьків підлітків до всіх суб'єктів педагогічної взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти, порушує й підтримує суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини в естетичному вихованні підлітків.

Висновки. Отже, потенціал естетичного середовища за визначеними напрямками-векторами взаємодії ЗЗСО та ЗПО, дозволив окреслити змістові складові системи взаємодії ЗЗСО та ЗПО, окреслити спільні дії учасників освітньо-виховного процесу щодо використання потенціалу естетичного середовища в естетичному вихованні підлітків:

– будова системи взаємодії, яка забезпечує зростання активної позиції підлітків до діяльності, до створення краси;

– залучення органів учнівського самоврядування для забезпечення естетичної



діяльності в ЗЗСО та ЗПО; взаємодія учнівського активу з учителями в розробці дизайну навчальних кабінетів, закладів освіти;

– урахування особистого прикладу педагога, який уможливорює активні дії суб'єктів взаємодії, спрямовані на удосконалення естетико-виховного процесу;

– оновлення естетико-виховного змісту уроків, заходів у ЗЗСО та занять, масових заходів у ЗПО для ефективності естетико-виховної дії в освітній урочній, позаурочній та позашкільній діяльності;

– стимулювання активної емоційної співпраці на уроках, заняттях у ЗЗСО;

– залучення підлітків ЗЗСО до естетичної діяльності в ЗПО, що створює умови для їх самореалізації, саморозвитку, розкриття творчого потенціалу;

– залучення учасників суб'єктів-суб'єктивної ВЗ до естетико-виховної діяльності та забезпечення педагогічної взаємодії в інших об'єктах (інституціях): будинках культури, мистецьких клубах, музеях, філармонії, театрах, студіях, галереях, виставках, парках, бібліотеках, інтернет-клубах та ін.;

– забезпечення підвищення професійної компетентності педагогів у впровадженні способів та форм взаємодії ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків;

– залучення педагогів ЗЗСО та ЗПО до співучасті в семінарах, круглих столах, дискусіях, майстер-класах, виставках, екскурсіях, конкурсах тощо з метою ефективного забезпечення взаємодії ЗЗСО та ЗПО, цілеспрямованого впливу на свідомість і поведінку вихованців з метою формування певних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій тощо.

Тим самим, естетичне (естетико-виховне) середовище за визначеними векторами взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти стає значним фактором, стрижнем, основою, суттєвим потенціалом взаємодії ЗЗСО та ЗПО в естетичному вихованні підлітків, яку в подальшому презентуємо як систему взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вплив кольорів на душевний стан людини. URL: <http://smerfero.com> (дата звернення: 20.07.2021)
2. Мамонтов Я.А. Проблема естетичного виховання. Москва : Прометей, 1990. 228 с.
3. Міщук Л.І. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога : *Монографія*. Глухів : ГНПУ імені Олександра Довженка. 2011. 116 с.

4. Мурманцева Т.К. Создание культурно-эстетической среды в образовательной системе : Школа с углублен. изуч. предметов художественно-эстетического цикла : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 1998. 194 с.

5. Нечволод Л.І. Сучасний словник іноземних слів. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. 768 с.

6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа : Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1979. 393 с.

7. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу : Середовищний підхід до організації освітнього процесу. *Дошкільне виховання*. 2015. № 6. С. 10–15.

8. Item J. The art-color. URL: <http://void.net.ua/itten/#after> (дата звернення: 20.07.2021)

9. Sepanmaa Y. The Beauty of Environment. A General Model for Environmental Aesthetics. Helsinki : Suomalainen Tiedeakatemia, 1986. 184 p.

REFERENCES

1. Vplyv kol'oriv na dushevnyj stan lyudy'ny'. [The influence of colors on the mental state of man]. (2013). Vzyato z: <http://smerfero.com> [in Ukrainian].
2. Makarenko, A.S. (1988). *Vospitanie grazhdanina*. [Education of a citizen]. R. M. Beskina & M. D. Vinogradova. Moskva: Prosveshchenie. [in Russian].
3. Mamontov, YA.A. (1990). *Problema estetichnogo vospitaniya* [The problem of aesthetic education]. Moskva: Prometej. [in Russian].
4. Mishhyk, L.I. (2011). *Teoriya i praktyka profesijnoyi pidgotovky social'nogo pedagoga* [Theory and practice of professional training of a social pedagogue]. : (Monografiya). Glukhiv: GNPU im. O. Dovzhenka. [in Ukrainian].
5. Murmanceva, T.K. (1998). *Sozdanie kulturno-esteticheskoy sredy v obrazovatel'noj sisteme: SHkola s uglublen. predmetov hudozhestvenno-esteticheskogo cikla*: [Creation of a cultural and aesthetic environment in the educational system: School with deepened. objects of artistic and aesthetic cycle] (dis. kand. ped. nauk, spec.: 13.00.01). Saratov. [in Russian].
6. Nechvolod, L.I. (2008). *Suchasnyj slovnyk inshomovny'x sliv* [Modern dictionary of foreign words]. Xarkiv: TORSING PLYUS. [in Ukrainian].
7. Suhomlinskij, V.A. (1979). *Pavlyshskaya srednyaya shkola: Obobshchenie opyta uchebno-vospitatel'noj raboty v sel'skoj srednej shkole*. [Pavlysh secondary school: Generalization of the experience of teaching and educational work in a rural secondary school]. Moskva: Prosveshchenie. [in Russian].
8. Tarasenko, G. (2015). *Shhob serce vidguknulos' na krasu. Seredovy'shnyj pidxid do organizaciyi osvith'ogo procesu*. [That the heart responded to beauty. Environmental approach to the organization of the educational process]. *Doshkil'ne vy'xovannya*. 6. (10–15). [in Ukrainian].
9. Item, J. (2003). *The art-color*. Retrieved from: <http://void.net.ua/itten/#afte>
10. Sepanmaa, Y. (1986). *The Beauty of Environment. A General Model for Environmental Aesthetics*. Helsinki.

*Стаття надійшла до редакції 02.08.2021.
The article was received 02 August 2021.*



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.12:005.963
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-7

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА**

Андрієвський Борис Макійович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
Borusandr1938@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5242-0873

У статті зроблено спробу обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку професійної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Представлено результати дослідження сформованості означеної якості, окреслено актуальні чинники стимулювання процесу професійного зростання педагога. Узагальнення теоретичного і практичного аналізу проблеми дослідження показує, що значна частина викладачів має недостатню психолого-педагогічну підготовку, не виявляє бажання вдосконалювати свою майстерність, їхня самоосвіта носить несистемний характер і не є досить вмотивованою. Професійна майстерність нами розглядається як високе мистецтво здійснення вмотивованої навчально-виховної діяльності на основі засвоєної системи знань, умінь і навичок, особистісних якостей і педагогічного досвіду, яке виявляється в комплексному розв'язанні завдань освіти, виховання і розвитку на рефлексивному підґрунті. Як засвідчують результати нашого дослідження, «професійне зростання відбувається за умов наявності сукупності знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань, навичок, мотивацію, здатність до професійного самовдосконалення» (Андрієвський, 2014). Безумовно, реалізувати якісні показники можна в умовах спеціально створеного навчально-пізнавального середовища. Кожний ЗВО, факультет, кафедра мають свої ресурси, які можна запропонувати науково-педагогічним працівникам для вдалої самореалізації, формування траєкторії професійного зростання (майстерності).

Матеріали дослідно-експериментальної роботи з проблеми розвитку професійної майстерності викладача ЗВО дозволяють стверджувати, що обов'язковою умовою реалізації професійних якостей викладача є запровадження низки чинників, зокрема таких, як: створення необхідного методологічного та інформаційно-освітнього середовища; оптимізація потенційних можливостей навчальних дисциплін та психологізації освітнього процесу на заняттях; урахування в практиці викладання нових вимог щодо організації навчання здобувачів вищої освіти; раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів; наукове, методичне й психологічне забезпечення процесу професійного вдосконалення майбутнього педагога в освітньому просторі ЗВО; реалізація системи мотивування до професійного самозростання; врахування середовищного фактору; здійснення діагностики стану і якості професійної діяльності викладачів (feedback). Використання результатів такого вивчення дозволяє виявити причини та обґрунтувати ефективні шляхи підвищення професійного рівня як кожного з педагогів, так і професорсько-викладацького колективу в цілому у відповідності із сучасними вимогами.

Ключові слова: професійна майстерність, організаційно-педагогічні умови, методологічні засади, чинники професійного зростання.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT
OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF THE TEACHER**

Andrievskii Boris Makeevich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
Preschool and primary Education
Kherson State University
Borusandr1938@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5242-0873

In the article an attempt is made to substantiate the organizational and pedagogical conditions for the development of professional skills of teachers of higher pedagogical educational institutions. The results



of research of formation of the specified quality are presented, actual factors of stimulation of process of professional growth of the teacher are outlined. Generalization of theoretical and practical analysis of the research problem shows that a significant number of teachers have insufficient psychological and pedagogical training, do not show a desire to improve their skills, their self-education is unsystematic and is insufficiently motivated. We consider professional skill as a high art of motivated educational activity on the basis of the acquired system of knowledge, skills and abilities, personal qualities and pedagogical experience, which is manifested in the complex solution of problems of education, upbringing and development on a reflexive basis. According to the results of our study, professional growth occurs in the presence of a set of knowledge, technological and mental entities, which in synchronous integration provide quality mastery of relevant knowledge, skills, motivation, ability to professional self-improvement. The implementation of this process is ensured by all types of classroom and extracurricular activities in the integral mode of educational activities of higher education.

The materials of research and experimental work confirmed the effectiveness of the following organizational and pedagogical conditions for the development of professional skills of teachers of higher educational institutions: the creation of the necessary methodological and information-educational environment; optimization of potential opportunities of academic disciplines and other types of teacher's activity; combination of traditional and innovative methods; scientific, methodical and psychological support of the process of professional development of a teacher in the educational space of the university; formation of motivation for professional growth; taking into account the influence of a complex of external and internal factors; implementation of systematic pedagogical monitoring, which in its focus can be considered as a diagnosis of the state and quality of professional activity of teachers. Using the results of such a study allows you to identify the causes and justify effective ways to improve the professional level of each of the teachers and the teaching staff as a whole in accordance with modern requirements.

Key words: *professional skill, organizational and pedagogical conditions, methodological principles, factors of professional growth.*

Вступ

Широке запровадження концепції Нової української школи посилює вимоги до професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, завдання яких націлено на формування вчителя інноваційного типу, вчителя, який має вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, бути готовим до реалізації плану неперервного самозростання – як особистого, так і професійного.

Масштабність проблеми вимагає розгляду фахового зростання викладача вищого педагогічного навчального закладу як багатофакторного, складного процесу. Теоретичні аспекти проблеми знайшли відображення в працях класиків педагогіки П. Астахова, Ю. Бабанського, В. Бондаря, М. Дяченко, Н. Кузьміної, І. Кривоноса та ін. Значний вклад у розвиток педагогічної майстерності внесли дослідження І. Зазюна, В. Семіченко, О. Мирошник, Н. Тарасевич, Л. Хомич. Аналізу світового досвіду присвячено праці Г. Єгорова, Ю. Кіщенко, А. Парінова, Л. Пуховської, Г. Яворської та ін. Удосконалення підготовки спеціалістів у нових соціально-економічних умовах висвітлено в дослідженнях О. Абдулліної, В. Баранова, В. Гуріна, Л. Крамущенко, І. Кривоноса, А. Соколова та ін.

Проблеми підвищення професійної майстерності викладачів закладів вищої освіти досліджувались С. Батищевим, Т. Ломакіною, О. Савченко, М. Сибірською, Ш. Соматуловою, В. Сластьоніним, О. Ростовським, Т. Тарасенко, Н. Хозяїновим, вченими розкрито соціальну і професійно-педагогічну

спрямованість підготовки вчителя, основи педагогічної майстерності, а також шляхи вдосконалення навчальної діяльності викладача. Розроблення проблеми фахової майстерності пов'язано з працями І. Зазюна, А. Макаренка, О. Пинзеник, О. Самещенко, В. Семіченко та ін. Водночас у контексті трансформації українського суспільства в європейський освітній простір система підготовки педагогічних кадрів, зокрема рівень професійної майстерності педагогів, не повною мірою відповідає сучасним потребам. Механізм її розвитку не є ефективним, система післядипломної освіти потребує реформування, самоосвіта не досить умотивована, тому не дає необхідної теоретичної і методичної підготовки.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

До недоліків існуючої практики розвитку професійної майстерності можна віднести ігнорування методологічних основ її організації та наявності обґрунтованих сучасних педагогічно доцільних вимог (умов), реалізація яких забезпечує оптимальне фахове зростання кадрового педагогічного потенціалу.

Як бачимо, сучасні виклики суспільства висувають якісно нові вимоги до професії викладача, його фахової майстерності. Існуючі протиріччя між рівнем очікуваного професіоналізму педагогічних кадрів вищої школи і результатами реальної практичної діяльності вимагають створення більш ефективних механізмів підвищення якості їх фахової майстерності.

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку педа-



гогічної майстерності викладача сучасної вищої школи.

2. Методологія та методи

У пошуку шляхів розв'язання проблеми ми спиралися на положення низки методологічних підходів до процесу розвитку особистих якостей фахівця педагогічної галузі (системний, компетентнісний, аксіологічний, середовищний, особистісний, акмеологічний та ін.).

Як основні методи її розв'язання було використано аналіз та узагальнення літературних та наукових джерел, вітчизняного та зарубіжного досвіду, методи синтезу результатів анкетування, інтерв'ю, бесід та педагогічного спостереження. Дані дослідження пов'язувались із проблемами викладання в умовах пандемії COVID-19 та пов'язаними з нею карантинними засобами. Використовувалось теоретичне моделювання процесів підвищення професійної майстерності науково-педагогічного працівника засобами його самоосвіти.

3. Результати та дискусії

Вивчення та узагальнення одержаних матеріалів засвідчують, що розвиток педагогічної майстерності вимагає систематичного вдосконалення. Він насамперед має ґрунтуватися на наукових засадах і реалізується через оптимізацію різновидів професійної діяльності шляхом поєднання традиційних та інноваційних форм і методів умотивованого фахового зростання, систематичний педагогічний моніторинг, необхідне матеріально-технічне і дидактико-методичне забезпечення. Цей процес передбачає необхідність опори на наукові підвалини як філософського і загальнотеоретичного, так і конкретного-наукового рівнів.

По-перше, це принципи пізнаваності світу, об'єктивності й конкретності, загального зв'язку і детермінізму, переходу кількісних змін в якісні, єдності теорії і практики, співвідношення загального, одиночного, необхідного і випадкового як детермінант формування процесів і явищ, що досліджуються [5].

Культурологічний характер педагогічної діяльності зумовлює складність і багатоаспектність аналізу існуючих дослідницьких підходів, врахування їх конструктивних можливостей та відповідної адаптації. Йдеться про методологічне обґрунтування на міждисциплінарному рівні, тобто сукупність принципів, категорій і методів соціальних наук (компетентність, системність, застосування математичних методів, які забезпечують використання сучасного рівня знань) (Андрієвський, 2014). Використання положень і висновків суміжних дисциплін дозволяє більш досконало розгля-

дати феномен педагогічної майстерності в системі знань, «обґрунтовано вибрати ту сукупність загальнонаукових та конкретно наукових теоретико-методологічних підходів, які дають змогу теоретично вивіряти шляхи емпіричного дослідження, сприяють підвищенню ефективності підготовки педагогічних кадрів, становлення і розвитку їх професіоналізму» (Кондрашова, 2014).

Як методологічні приписи на конкретно-науковому рівні висувуються такі вимоги, як використання потенційних ресурсів дисциплін педагогічного спрямування, що мають безпосередні зв'язки, взаємні перетини, з метою вирішення проблемних ситуацій та знаходження раціональних способів одержання необхідної інформації. Водночас удосконалення професійної компетентності викладача потребує врахування як загальнопедагогічних, так і спеціальних вихідних положень. Це орієнтація на діяльнісно-особистісний підхід до розвитку задатків і здібностей, активність, самостійність як суб'єкта свого фахового зростання, опора на відомі дидактичні принципи – науковості, індивідуалізації, системності й послідовності, зв'язку з життям, єдності свідомості й активності, комплексності та ін. (Вища школа в Україні, 2005).

Узагальнення педагогічної теорії (П. Астахов, І. Зязюн, Г. Вершловський, Н. Гузій, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Маркова, В. Радул та ін.) та практики роботи вищої школи засвідчує, що організація цілеспрямованого розвитку досліджуваного утворення вимагає створення відповідного інформаційно-педагогічного середовища; розгляду процесу професійного зростання як невід'ємного складника програми розвитку вищої школи; використання всіх видів навчально-виховної діяльності на основі інтегративності й міжпредметних зв'язків; опора на мотиваційну сферу особистості; неперервність професійного вдосконалення.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що до комплексу умов ефективної організації професійного вдосконалення викладача відносяться (Зязюн, 2007): соціально-педагогічні; психолого-педагогічні; організаційно-діяльнісні. Реалізація же процесуального блоку розвитку професійної майстерності має відбуватися в умовах запровадження педагогічно-доцільних освітніх технологій, раціонального використання відповідних ресурсів (кадрових, дидактичних, матеріально-технічних).

Слід зауважити, що процес професійного особистісного зростання педагога відбувається у відповідності зі стадіями психічного розвитку людини як суб'єкта



праці і складає ланцюг «майстер-авторитет-наставник», що є основним показником адекватної моделі поведінки. Так, на початку діяльності фахівець переважно орієнтується на заданий алгоритм (зовнішні вимоги та інструкції). Середньому рівню притаманні елементи творчості, що є передумовою усвідомленої організації професійної діяльності та перспективою професійної майстерності. На найвищому рівні викладач в змозі розробити, обґрунтувати і застосувати власну концепцію професійної діяльності. Творчий розвиток розгортається через само-аналіз, -визначення та -реалізацію. Йдеться про врахування аксіологічного підґрунтя, що задовольняє реалізацію потенційно існуючих необхідних особистісних характеристик. Категорія цінностей значною мірою регулює поведінку людини, через них розкривається її спрямованість, у тому числі й професіональні орієнтири та установки.

Отже, «діагностика ціннісної сфери викладача, його пізнавальних інтересів, умотивованої психологічної готовності до професійного вдосконалення є однією з методологічних вимог до його організації і здійснення. Тому розроблення і реалізація комплексу спонукальних матеріальних, психологічних та організаційно-педагогічних впливів на розвиток особистісного потенціалу викладачів має стати іманентним складником цілеспрямованої кадрової політики педагогічного навчального закладу» (Пинзеник, 2008).

Реалізація професійного «Я» в умовах сучасного освітнього середовища вимагає актуалізації особистісних здібностей і вроджених задатків на кожному з етапів становлення педагогічної майстерності. «Особливої ваги тут набуває принцип неперервності та взаємозв'язку «офіційних заходів» і самоосвіти. При цьому в системі традиційних форм і методів підвищення педагогічної майстерності перевага надається самовдосконаленню. Мотивація самовдосконалення як наслідок попереднього розвитку особистості є адекватною реакцією на зовнішні впливи. Тому організація процесу формування педагогічної майстерності передбачає продуману стратегію використання взаємодії, чинників, які би створили базу для емоційної та інтелектуальної напруги, прагнення до постійного вдосконалення» (Зязюн, 2008). Розвиток професійної майстерності викладачів має проходити в цілісному режимі навчально-виховної діяльності вищої школи в декілька взаємопов'язаних умовних етапів.

Перший – забезпечує діагностику стану сформованості основ професійної майс-

терності, виявлення чинників, що впливають на розвиток майстерності викладача, обґрунтування програми розвитку означеної якості в умовах вищої школи та ін.

Діагностика в перекладі з грецького, як відомо, означає «здатність до розпізнавання», тобто «вивчення певного стану об'єкта (рівня здібностей, знань, розумового розвитку, професійної придатності тощо) на підставі його дослідження» (Бородулина, 2003). Діагностичні дані надають можливість налагодження заходів для корекції, що є необхідною умовою результативності викладацької діяльності.

У нашому випадку діагностика рівнів професійної майстерності викладача передбачає вивчення сформованості особистісних якостей, рівня загального його розвитку, виявлення індивідуально-психологічних особливостей, теоретичну, методичну і психологічну готовність педагога до професійного зростання з метою оцінки і розроблення рекомендацій щодо підвищення компетентності, фахової майстерності, реалізації особистісного творчого потенціалу.

На цьому етапі перш за все має врахуватись розвивальна функція педагогічної діяльності, яка спрямована на реалізацію саморозвитку, на створення можливостей для постійного особистісного самовдосконалення. Важливим при цьому є наявність інформації про ціннісні професійні орієнтації викладача. На основі вивчення його мотиваційної сфери і потреб у надбанні знань і практичних професійних умінь здійснюється їх коригування як необхідна умова якісного розвитку професійної майстерності.

Другий етап спрямований на формування вмотивованого бажання і готовності до професійного зростання, вдосконалення своїх якостей і фахових компетентностей, розвиток педагогічної техніки, реалізацію програми самовдосконалення.

Також слід зауважити на важливий аспект розвитку професійної майстерності – ціннісну сферу викладача, яка є змістовою характеристикою його поведінки. У контексті освітніх завдань її формування забезпечується відповідним морально-етичним наповненням усього навчально-виховного процесу. Це насамперед має бути безкорисливе ставлення і любов до людини, що становить ядро внутрішнього життя особистості. Наявність відповідної духовно-моральної сфери дозволяє здійснювати природний перехід її внутрішньої згорнутої форми в розгорнуту зовнішню поведінку та діяльність. Особистісні цінності утворюють ту внутрішню інстанцію, яка має поєднувати свої і загальноприйняті



духовні реалі, в основі яких закладені принципи альтруїзму.

На третьому етапі зусилля концентруються на всебічному залученні респондентів до рефлексивної діяльності, усвідомленні суб'єктивного образу професійної Я-концепції, необхідності систематичного саморозвитку в процесі здійснення професійної діяльності на основі самоаналізу створення особистої траєкторії використання педагогічних технік, а також моделювання майбутньої професійної діяльності на домінуючій внутрішній моделі вмотивованої професійної поведінки.

Практика розвитку педагогічної майстерності викладачів дозволила проаналізувати данні етапи і визначити найбільш дієві заходи самореалізації в умовах обмежень COVID-19. Наприклад, 67% викладачів педагогічного факультету ХДУ пройшли вебіари, семіари з підвищення кваліфікації. 62% засвідчили раціональність відвіданих заходів. 34% викладачів на запитання про практичне застосування наданої на семінарах теоретичної інформації і практичних умінь відповіли позитивно.

Для визначення найбільш складних питань в організації дистанційного і змішаного навчання здобувачів вищої освіти було проведено опитування викладачів педагогічного факультету. На запитання про труднощі організації лекційних занять відповіді в основному були однакові, зокрема: неналагодженість контролю; викладач не може проконтролювати зайнятість кожного; скарги на неналежну організацію зворотного зв'язку. У свою чергу студенти відзначили невисоку емоційність викладачів, скочаність перед екраном, невикористання наочності, що говорить про низький рівень володіння комп'ютерними технологіями тощо. На нашу думку, для уникнення недоліків у викладацькій діяльності слід врахувати відповідні психолого-педагогічні фактори. Безумовно, для кожного закладу вищої освіти вони будуть різними, але системне бачення, опора на професійний потенціал викладача, його досвід дозволять підвищити рівень майстерності.

Висновки

Таким чином, ефективна організація професійного зростання викладача забезпечується створенням певних організаційно-педагогічних умов. Це обов'язкове базування на ієрархічній системі вихідних концептуальних положень як філософського і загальнотеоретичного, так і суто дидактичного рівнів; дотримання єдиних вимог і цілеспрямованого зв'язку між видами педагогічних впливів на кінцеві результати означеного процесу; забезпечення відповідного інформаційно-педагогічного розвивального

середовища; неперервність і компетентність підвищення фахового рівня викладача на основі використання всіх видів педагогічної діяльності; цілеспрямований розвиток особистої моральної сфери; оптимальне поєднання комплексу засобів, що віддзеркалюють наукову логіку організації вдосконалення необхідних якостей, відповідно до вимог нової освітньої парадигми.

Перспективи подальшого дослідження даної проблеми – розроблення комплексної прогностичної програми модернізації кадрового педагогічного потенціалу на засадах європейських принципів організації діяльності вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвський Б.М. Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2015. № 67. С. 222–228.
2. Вища школа в Україні : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко. Київ : Знання, 2005. 327 с.
3. Кондрашова Л.В. Педагогика высшей школы: проблемы, поиски, решения : монографический очерк. Кривой Рог : ГНУ им. Богдана Хмельницкого, 2014. 399 с.
4. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / под ред. В.И. Бородулина и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 912 с.
5. Педагогічна майстерність : підручник. І.А. Зязюн та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. 3-тє видання, допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
6. Пинзенник О.М. Підвищення педагогічної майстерності викладача у процесі його самовдосконалення. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис*. 2008. № 56. С. 32–34.

REFERENCES

1. Andrievsky B.M. Structural and functional model of professional development of a teacher. *Pedagogical sciences: coll. Science. wash.* №67. 2015. P. 222 - 228.
2. Higher school in Ukraine. Tutorial. For order. V.G. Flint, S.M. Nikolaenko. K. : Knowledge, 2005. 327 p.
3. Zvereva V.I. Diagnosis and examination of pedagogical activity of certified teachers. M. : Pedagogy, 1998. 112 p.
4. Kondrashova L.V. Higher school pedagogy: problems, searches, solutions [monographic essay]. Krivoy Rog: GNU. Bohdan Khmelnytsky, 2014. 399 p.
5. New illustrated encyclopedic dictionary. Ed. V.I. Borodulin, A.P. Горкина, A.A. Guseva et al., Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 2003. 912 p.
6. Pedagogical skills: Textbook. I.A. Zyazyun, L.V. Kravushchenko, IF Krivonos, etc. ; for order. IA Zyazyun. 3rd edition, supplement. And reworked. K. : SPD Bogdanova AM, 2008. 376 p.
7. Pinzenik O.M. Improving the pedagogical skills of the teacher in the process of his self-improvement. The image of a modern teacher: a scientific-practical educational-popular magazine. № 56. 2008. P. 32-34.

*Стаття надійшла до редакції 02.08.2021.
The article was received 02 August 2021.*



УДК 378.147:[338.488.2:640.4]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-8

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

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 поняттєво-термінологічного апарату професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, розгляді концептуальних моделей і методичних засад його проєктування, висвітленні власної методичної системи означеного вище процесу. **Методи.** Виконано науково-дослідницькі завдання щодо аналізу термінологічного апарату дослідження; систематизації й визначення складників методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти за допомогою загальнонаукових методів: теоретичних – аналізу науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження для уточнення базового поняттєво-термінологічного апарату, установлення концептуальних засад дослідження; теоретичного аналізу, системного аналізу, систематизації та узагальнення наукових фактів і закономірностей для розроблення і проєктування моделі методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО, обґрунтування основних висновків і положень. Здійснення дослідження стало можливим за використання загальнонаукових методологічних підходів (системного, ситуаційного, комплексного). **Результати.** На основі аналізу наукових праць українських учених здійснено теоретико-методологічний аналіз та визначено поняттєво-термінологічний апарат професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через проєктування концептуальної моделі та визначення методичних засад означеного вище процесу. Змодельовано методичну систему, котра базується на єдності взаємно детермінованих складників для забезпечення її результативності в цілому, проєктує можливість подальшого її вдосконалення. Визначено п'ять складників методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи а саме: теоретико-цільовий, методологічно-концептуальний, змістово-процесуальний, реалізаційно-технологічний та аналітико-результативний. **Висновки.** У результаті теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми стало можливим узагальнення й виокремлення основних складників методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, а також означення динамічного взаємозв'язку між ними.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці готельно-ресторанної справи, методична система.

METHODIC SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISYS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS

Burak Valentina 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 conceptual and terminological apparatus of professional training of future specialists in hotel and restaurant business. **Methods.** We carried out scientific and research tasks on the analysis of the terminological apparatus of the research; systematization and determination of components of the methodical system of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments with the help of general scientific methods: theoretical – analysis of psychological and pedagogical sources, theoretical analysis, system analysis, systematization and generalization of scientific facts and patterns to design a model of methodological system of professional training of future specialists in hotel and restaurant business. General scientific methodological approaches (systemic, situational, complex) were used.

Results. Based on the analysis of scientific works of Ukrainian scientists, a theoretical and methodological analysis was carried out and the conceptual and terminological apparatus of professional training of future



specialists in hotel and restaurant business was determined through designing a conceptual model and determining methodological principles of the above process. Methodical system based on the unity of mutually determined components to ensure its effectiveness as a whole was modeled, it projects the possibility of its further improvement. Five components of the methodical system of professional training of future specialists in hotel and restaurant business are determined, namely: theoretical-target, methodological-conceptual, content-procedural, realization-technological and analytical-effective. **Conclusions.** Theoretical and methodological analysis of the researched problem made it possible to generalize and single out the main components of the methodical system of professional training of future specialists in hotel and restaurant business, as well as to determine the dynamic relationship between them.

Key words: professional training, future specialists in hotel and restaurant business, methodic system.

Вступ

Сучасні цивілізаційні зміни, нові соціально-економічні реалії ринкової економіки, стрімкий інформаційно-технологічний розвиток, поява нових галузей у промисловості та сфері обслуговування актуалізували потребу переосмислення та необхідність модернізації процесу підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності в закладах вищої (далі – ЗВО) та фахової передвищої (далі – ЗФПО) освіти.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Мета дослідження полягає у здійсненні теоретико-методологічного аналізу та визначенні поняттєво-термінологічного апарату професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, розгляді концептуальних моделей і методичних засад його проектування, висвітленні власної методичної системи означеного вище процесу.

Науково-дослідницькими завданнями визначено:

- проаналізувати термінологічний апарат дослідження;
- систематизувати й визначити складники методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО.

2. Методологія та методи

Для розв'язування поставлених у роботі завдань були застосовані загальнонаукові методи: теоретичні – аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження для уточнення базового поняттєво-термінологічного апарату, установа концептуальних засад дослідження; теоретичний аналіз, системний аналіз, систематизація та узагальнення наукових фактів і закономірностей для розроблення і проектування моделі методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО, обґрунтування основних висновків і положень. Здійснення дослідження забезпечено завдяки використанню загальнонаукових методологічних підходів (системного, ситуаційного, комплексного). Інформацій-

но-фактологічною і методологічною базою дослідження стали публікації українських науковців, результати власних досліджень автора.

3. Результати та дискусії

Для подальшої реалізації мети й завдань дослідження потлумачимо дефініцію визначення «*професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти*», який ототожнено з організованим, безперервним і цілеспрямованим процесом, пов'язаним із формуванням і розвитком у здобувачів освіти професійних компетентностей, здійснюваним у ЗВО та ЗФПО різних форм власності та спрямованим на здобуття замовниками освітніх послуг кваліфікацій відповідно до освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм (ОПП, ОПН) освітніх рівнів «бакалавр» і «магістр». Означена навчально-пізнавальна діяльність пов'язана з подальшим забезпеченням успішного виконання посадових обов'язків, конкурентоспроможністю, професійною мобільністю, комплексним вирішенням проблем та генеруванням ідей в індустрії гостинності, а також критичним і системним мисленням, креативним оновленням, удосконаленням, стійкістю та гнучкістю (Бурак, 2020).

Термін «система» в науковій літературі означає сукупність об'єктів, що сприймаються єдиним цілим. Видове поняття «методична система навчання» науковці ототожнюють із сукупністю ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації навчання, котрі формують цілісну функціональну структуру для досягнення цілей навчання (Биков, 2009). Термін «методична система навчання у закладі вищої освіти» репрезентовано: сукупністю ієрархічно зв'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм), динамічність зв'язків між якими пов'язують із синергетичністю системи, спрямованої на підвищення якості освітнього процесу (Войтович, 2018); сукупністю взаємозалежних ієрархічних компонентів для забезпечення цілісності, відкритості,



синергетичності та цілеспрямованості про- тікання методичних процесів (підбирання, використання, аналізу та систематизації засобів педагогічної взаємодії), пов'язаних із забезпеченням якості вищої освіти (Сташук, 2019).

Грунтуючись на наведених визначеннях, здійснимо теоретико-методологічний аналіз та визначимо поняттєво-термінологічний апарат професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через проектування концептуальної моделі та визначення методичних засад означеного вище процесу. Змодельована методична система базується на єдності взаємно детермінованих складників для забезпечення її результативності в цілому, проектує можливість подальшого її вдосконалення. Нами було визначено п'ять складників методичної системи підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, а саме: теоретико-цільовий, методологічно-концептуальний, змістово-процесуальний, реалізаційно-технологічний та аналітично-результативний. Зупинимось на їхній характеристиці.

Теоретико-цільовий складник як системовизначальний містить мету й завдання методичної системи. Так, метою є формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Відповідно до мети сформульовано завдання: проаналізувати наукові джерела, уточнити поняттєво-категоріальний апарат дослідження; здійснити порівняльний теоретичний і методичний аналіз світового й українського досвіду вищеназваної підготовки; науково обґрунтувати її концепцію; розробити методичну систему; визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні означеного процесу; змодельовати процес та теоретично обґрунтувати відповідні педагогічні умови; розробити методику реалізації педагогічних умов; експериментально перевірити вищевказані педагогічні умови.

Методологічно-концептуальний складник методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи репрезентований концептами: методологічним, теоретичним, технологічним та практичним. Установлено, що означений процес передбачає врахування комплексу методологічних підходів до організації освітнього процесу у ЗВО, а саме: індивідуально-особистісного, діяльнісно-фахового, практико-орієнтованого, технологічного, культурологічного. Визначено принципи професійної підготовки та розподілено на основні групи: загаль-

нодидактичних, специфічно-професійних, системно-особистісних. Група загальнодидактичних пов'язана з: фундаменталізацією, науковістю, усвідомленістю та ґрунтовністю знань, цілісністю, неперервністю, наступністю, академічною свободою, міжгалузевою та трансдисциплінарною інтегративністю, міжнародною інтеграцією, єдністю традиційного й інноваційного, креативністю). Специфічно-професійні представлені: професіоналізмом та професійною мобільністю, дуальністю та практичною спрямованістю навчально-пізнавальної діяльності, кар'єрним проектуванням наступної фахової діяльності, ініціативністю та свободою дій, використанням форм і технологій неформального (інформального) навчання, синергізмом науки, практики та інноваційних технологій, синтезом технологічного знання на основі міждисциплінарності, ефективністю безпеки, ефективністю праці з інформацією, результативністю. Щодо системно-особистісних принципів констатуємо, що їх ототожнено з особистісним розвитком, фаховим саморозвитком, цілеспрямованістю та вмотивованістю, соціалізацією, рефлексією та есенціалізмом, культуровідповідністю, морально-етичним, аксіологічним, іншомовною професіоналізацією, етнонаціональністю та полікультурністю) (Бурак, 2021).

Змістово-процесуальний складник репрезентований основними компонентами готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовим, операційно-процесуальним, комплексно-функціональним, рефлексивно-безпековим, взаємопов'язаними та взаємодоповнюваними, котрі сприяють формуванню особистості професіонала, спрямовані на подальшу адаптацію та зреалізованість на підприємствах сфери обслуговування, вибудовування власної кар'єри та формування стратегії життєвого успіху (Бурак, 2021). В основу означеної підготовки покладено виконання Стандартів вищої освіти галузі знань 24 «Сфера обслуговування» спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затвердженого та введеного в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 р. № 384, та другого (магістерського) рівня вищої освіти, затвердженого та введеного в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 р. № 26. Вищенаведені документи регламентують реалізацію цілей навчання через формування інтегральної, загальних



і фахових компетентностей, достатніх у майбутньому, щоб успішно розв'язувати фахові спеціалізовані складні задачі та практичні проблеми в умовах комплексності та невизначеності умов здійснення підприємницької діяльності у сфері готельного та ресторанного бізнесу. Так, освітній процес підготовки вищеназваних фахівців передбачає викладання фахово орієнтованих дисциплін, актуальних у процесі нашого дослідження, котрі забезпечують системоутворюючу основу формування професійної компетентності фахівців готельно-ресторанної справи: «Технологія продукції ресторанного господарства», «Основи кулінарної майстерності», «Товарознавство та контроль якості продуктів харчування», «Гігієна і санітарія в галузі», «Стандартизація, сертифікація і метрологія», «Міжнародні стандарти якості готельно-ресторанного бізнесу», «Організація ресторанного господарства» тощо. Названі дисципліни ОПП завдяки їх змістовому наповненню та здатності об'єднуватися особистісно-орієнтованою методологією забезпечують фахову направленість професійної підготовки та єдність аксіологічних умов і засобів.

Реалізаційно-технологічний складник представлений змістом освіти для формування професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, розкриває процесуальний бік методичної системи, а саме: організаційні форми навчання, методи та засоби, науково-методичне забезпечення. Аудиторні форми освітнього процесу представлені лекціями (проблемними, презентаціями, візуалізаціями, обміну досвідом, бінарними); практичними, лабораторними заняттями; майстер-класами; онлайн-тренінгами, колоквиумами тощо. Позааудиторні – індивідуальними заняттями й консультаціями; самостійною роботою, наскрізними практиками, стажуванням на виробництві, науково-дослідною (науково-проектною) роботою, неформальною освітою задля реалізації концепції неперервної освіти впродовж життя. Процес підготовки відбувається з використанням ефективних методів: творчих і проблемно-пошукових, науково-дослідницьких, навчальних дискусій чи/або дебатів, мозкових штурмів, кейс-стаді, методу проектів (групових практичних/дослідницьких завдань), демонстрацій, воркшопів, самоконтролю та управління самонавчанням тощо. Безперечно, перевага надається інтерактивним формам і методам для забезпечення досягнення майбутніми фахівцями готельно-ресторанної

справи особистісно значущих програмових результатів навчання та сформованості готовності до здійснення професійної діяльності на підприємствах готельно-ресторанного бізнесу. Означені вище форми й методи реалізуються за допомогою засобів: навчально-методичних комплексів дисциплін, наукової та навчально-методичної літератури, мультимедійних технологій, Web-сторінок, комп'ютерів, комп'ютерних систем і мереж, графічних засобів, онлайн-платформ неформальної освіти тощо.

Аналітико-результативний складник репрезентує результати здійсненого аналізу досліджень українських науковців щодо критеріїв готовності майбутніх фахівців сфери гостинності, в тому числі й готельно-ресторанної справи, до професійної діяльності та визначає такі види: ціннісно-особистісний, гносеологічно-системний, технологічно-діяльнісний, здоров'язбережувальний. Нами виділено такі рівні готовності означених фахівців: високий (творчий), достатній (конструктивно-варіативний), середній (репродуктивний), низький (рецептивно-продуктивний).

Реалізації завдань означеної методичної системи сприятиме впровадження педагогічних умов, серед яких:

- створення в закладі вищої освіти студентоцентрованого освітньо-наукового середовища;
- упровадження дуального освітнього процесу через взаємодію бізнес-сектору із закладами вищої освіти;
- цифровізація вищої професійної освіти та підвищення цифрової компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи;
- інтеграція освіти й науки у професійній підготовці означених фахівців;
- імплементація трансверсальності освітнього простору в професійну підготовку майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Необхідність здійснення означеного освітнього процесу викликана потребами суспільства та вимогами роботодавців щодо професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Результатом реалізації вищенаведеної методичної системи стане готовність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

Для візуалізації представленої вище авторської методичної системи надамо означений матеріал на рисунку 1. «Концептуальна модель професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти України».

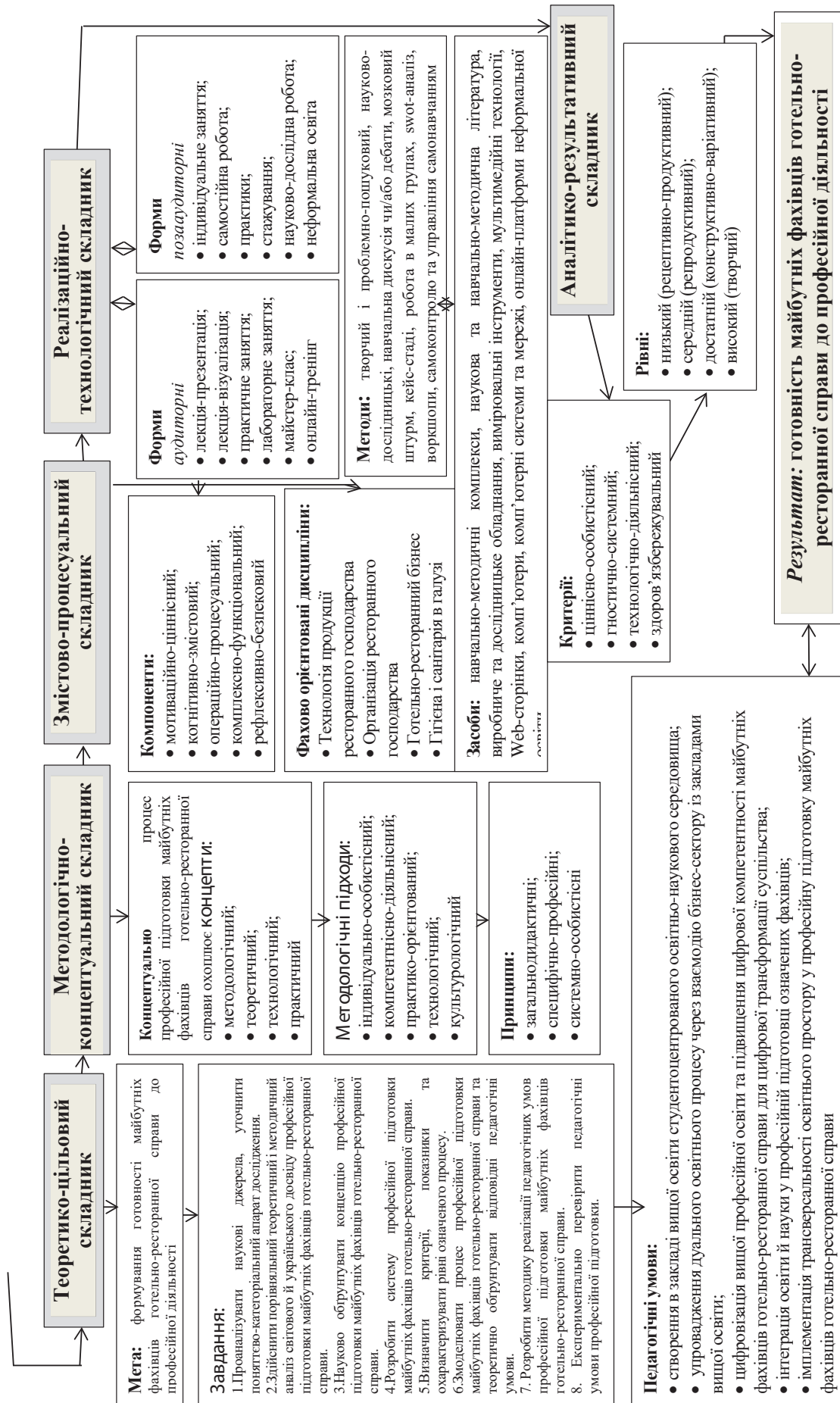


Рис. 1. Концептуальна модель професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти України



Висновки

У результаті проведення дослідження здійснено теоретико-методологічний аналіз та визначено поняттєво-термінологічний апарат професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, розглянуто концептуальні моделі та методичні засади проектування, висвітлено власну методичну систему означеного вище процесу.

Виконано науково-дослідницькі завдання щодо аналізу термінологічного апарату дослідження; систематизації й визначення складників методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти за допомогою загальнонаукових методів: теоретичних – аналізу психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження для уточнення базового поняттєво-термінологічного апарату, установлення концептуальних засад дослідження; теоретичного аналізу, системного аналізу, систематизації та узагальнення наукових фактів і закономірностей для розроблення і проектування моделі методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО, обґрунтування основних висновків і положень. Використано загальнонаукові методологічні підходи (системний, ситуаційний, комплексний). На основі аналізу наукових праць українських учених здійснено теоретико-методологічний аналіз та визначено поняттєво-термінологічний апарат професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через проектування концептуальної моделі та визначення методичних засад означеного вище процесу. Змодельовано методичну систему, котра базується на єдності взаємно детермінованих складників для забезпечення її результативності в цілому, проектує можливість подальшого її вдосконалення. Визначено п'ять складників методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи а саме: теоретико-цільовий, методологічно-концептуальний, змістово-процесуальний, реалізаційно-технологічний та аналітико-результативний. Охарактеризовано теоретико-цільовий складник через визначення мети та завдання означеного процесу, методологічно-концептуальний – концептуально процес професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи охоплює концепти, підходи та принципи; змістово-процесуальний – шляхом визначення компонентів та фахово орієнтованих дисциплін освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми; реаліза-

ційно-технологічний – через установлення форм, методів і засобів; аналітико-результативний – для визначення критеріїв, показників та рівнів професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Акцентовано, що необхідність здійснення означеного освітнього процесу викликана потребами суспільства та вимогами роботодавців щодо професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в аналізі інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Бурак В.Г. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. № 47. С. 102–110.
3. Бурак В.Г. Компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. *Педагогічні науки*. 2021. № 94. С. 57–65.
4. Войтович О.П. Теоретичні і методичні засади формування технологічної компетентності майбутніх екологів у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 457 с.
5. Шашук О.О. Методична система закладу вищої освіти з розвитку готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 2. С. 178–185.
6. 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. Bykov V. Yu. (2009) Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]: monohrafiia. Kyiv : Atika. 684 s. [in Ukrainian].
2. Burak V. H. (2021). Pryntsypy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy v zakladakh vyshchoi osvity [Principles of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments]. *Pedahohichnyi almanakh*, 1, 47, 102–110 [in Ukrainian].
3. Burak V. H. (2021). Komponenty hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy do profesiinoi diialnosti [Readiness componences of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity]. *Pedahohichni nauky*, 1, 94, 57–65 [in Ukrainian].
4. Voitovych O. P. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnikh ekolohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Theoretical and methodical principles of formation of technological competence of future ecologists in the process of profession-



al training] : dys. ... d-ra ped. nauk. Kyiv, 2018. 457 s. [in Ukrainian].

5. Stashuk O. O. (2019). *Metodychna systema zakladu vyshchoi osvity z rozvytku hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do roboty v tsentrakh rannoi sotsialnoi reabilitatsii* [Methodological system of a higher educational establishment aimed at developing future social care teachers' commitment to work in centers on early social rehabilitation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho univer-*

sytetu. Seriya : Pedahohika. Sotsialna robota, 2, 178–185 [in Ukrainian].

6. Burak V. (2020). Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *Science-Rise: Pedagogical Education*, 6 (39), 16–20 [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2021.

The article was received 05 August 2021.



УДК 378.147.091.33-027.22:79
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-9

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Лобода Ольга Євгеніївна,
аспірантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,*
викладач фортепіано
Школа фортепіано «AOLIYA» (м. Ордос, Китай)
olgaloboda1982@yandex.ru
orcid.org/0000-0002-0685-8134

З метою розкриття зазначеного феномену у статті проаналізовано такі поняття, як «проект», «метод проєктів», «проектна технологія навчання» з позицій різних підходів науковців. Визначено, що проєктні технології навчання – це науково та методично обґрунтований процес досягнення прогнозованих результатів, спрямований на оптимальний розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх фахівців, що передбачає системне планування цього процесу, його змістовне наповнення та поетапне управління із застосуванням на практиці.

Обґрунтовано можливість використання в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів серед сучасних інтерактивних музично-педагогічних технологій інтелектуально-творчих проєктних технологій навчання, що засновані на навчально-пізнавальному матеріалі музичного мистецтва, залученні концепцій розвивального навчання, інтелектуально-творчому змістовому наповненні, а також урахуванні актуальних потреб професійної освіти.

Основу інтелектуально-творчих проєктних технологій навчання складає інтелектуально-творча проєктна діяльність студентів, заснована на взаємодії із викладачем. Така діяльність забезпечує набуття студентами фахових знань та вмінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, а також сприяє активізації процесу розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів.

Практична реалізація інтелектуально-творчих проєктних технологій навчання може відбуватися шляхом реалізації різних типів проєктів: пошуково-дослідницьких, художньо-творчих, медіа-освітніх, сутність яких розглянуто у дослідженні. Організація пошуково-дослідницьких проєктів передбачає заздалегідь визначені певні етапи роботи, обмірковану структуру, мету, актуальність дослідження, соціальну значущість, методи, у тому числі експериментальні методи обробки результатів. Художньо-творчі проєкти ґрунтуються на обраній концепції, змістовому матеріалі, що заснований на навчально-пізнавальному матеріалі художньої культури та різних видів мистецтв: музичного, образотворчого, театрального тощо. Медіа-освітні проєкти ґрунтуються на медійних формах і засобах створення інтелектуально-творчого продукту та його функціонування.

З метою перевірки гіпотези про позитивний вплив проєктних технологій навчання на розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у межах експериментального дослідження розроблено спецкурс «Проектні технології навчання з розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів».

Ключові слова: проєкт, метод проєктів, проєктні технології навчання, інтелектуально-творчі проєктні технології навчання, розвиток інтелектуально-творчих здібностей, майбутні педагогічно-музиканти, процес професійної підготовки, заклад вищої освіти мистецького спрямування.

PROJECT LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Loboda Olga Yevheniivna,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Management of Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,
Piano Instructor
Piano School «AOLIYA» (Ordos, China)
olgaloboda1982@yandex.ru
orcid.org/0000-0002-0685-8134

In order to reveal this phenomenon the article analyzes the concepts such as “project”, “project method”, “project learning technology” from the standpoint of different approaches of scientists. Determined that project learning technologies are a scientifically and methodologically sound process of achieving predictable results,



aimed at optimal development of intellectual and creative abilities of future professionals, which provides systematic planning of this process, its content and phased management.

Reasoned the possibilities of using in the process of professional training of future teachers-musicians among modern interactive music-pedagogical technologies the intellectual-creative project technologies of teaching, based on educational-cognitive material of musical art, involvement of concepts of developmental learning, intellectual-creative content, as well as actual needs of professional education.

The basis of intellectual and creative project learning technologies is the intellectual and creative project activities of students, based on interaction with the teacher. The following activities ensure the acquisition of professional knowledge and skills by students, which is most consistent with the paradigm of personality-oriented education, and also contributes to the intensification of the process of development of intellectual and creative abilities of future music teachers.

The practical implementation of intellectual and creative project learning technologies can occur through the implementation of different types of projects: research, artistic, media and educational, the essence of which is considered in the study. The organization of research projects involves predetermined certain stages of work, deliberate structure, purpose, relevance of research, social significance, methods, including experimental methods of processing results. Artistic and creative projects are based on the chosen concept, semantic material, which is based on the educational and cognitive material of art culture and different types of arts: music, pictorial, theatrical, etc. Media-educational projects are based on media forms and means of creating an intellectual and creative product and its functioning.

In order to test the hypothesis of positive use of project learning technologies in the educational process and their influence on the development of intellectual and creative abilities of future music teachers within the experimental study was developed a special course "Project learning technologies for development of intellectual and creative abilities of future music teachers".

Key words: *project, project method, project learning technologies, intellectual and creative project learning technologies, development of intellectual and creative abilities, future music teachers, process of professional training, higher education institution of art direction.*

Вступ

Трансформації в системі сучасної вищої освіти, зростання вимог до професійної освіти – все це потребує змін в організації процесу навчання, що передбачають вдосконалення теоретичної, методичної та технологічної підготовки майбутніх фахівців. У цьому зв'язку набувають актуальності питання використання інтерактивних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, що виступають важливим інструментом розвитку інтелектуально-творчих здібностей. Серед сучасних освітніх технологій, що сформувалися в педагогічній науці, у яких поєднуються елементи інтерактивності, інтегративності, проблемності, пошуковості, вирізняються *проектні технології навчання*. Проектні технології переводять навчання на новий рівень особистісного саморозвитку.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вибір проектних технологій, їх структура та організація забезпечують інтелектуальну та творчу самостійність учасників процесу, сприяють досягненню поставленої мети. Використання проектних технологій навчання в закладі вищої освіти передбачає моделювання відповідних педагогічних ситуацій, використання рольових ігор, сприяє формуванню навичок здійснення спільної діяльності та взаємодії, створенню атмосфери співробітництва в процесі пізнання. Особливої значущості набуває застосування проектних технологій навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

У педагогічній літературі питання реалізації проектних технологій навчання висвітлювалися в дослідженнях Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, Е. Коллінгса, Р. Уоткінса та у працях сучасних науковців: М.В. Артюшиної, К.О. Баханова, В.В. Гузєєва, І.М. Дичківської, Г.М. Ісаєвої, О.М. Любарської, Н.В. Матяш, О.Р. Новської, Н.Ю. Пахомової, О.М. Пехоти, І.П. Підласова, Є.С. Полат, О.І. Пометун, Г.К. Селевка, С.О. Сисоєвої, Т.Т. Сілакової, І.Д. Чечель, З.Я. Шацької та інших науковців.

У сучасних музично-педагогічних дослідженнях деякі аспекти застосування проектних технологій навчання знайшли своє відображення у роботах відомих вітчизняних учених та педагогів-практиків: С.С. Горбенка, А.В. Козир, Л.М. Масол, О.М. Олексюк, Г.М. Падалки, О.Є. Ребрової, Н.О. Сегеди, О.П. Щолокової та інших вчених. І хоча проектні технології вже не є надзвичайно новими у полі педагогічних досліджень і практики, проте питання із застосування проектних технологій у навчальному процесі з підготовки майбутніх педагогів-музикантів у закладах вищої освіти мистецького спрямування та впливу проектних технологій на розвиток інтелектуально-творчих здібностей залишаються особливо актуальними. За умов тотального карантину, пов'язаного із пандемією коронавірусу COVID-19, та всіх соціокультурних змін, що нині відбуваються, зазначений феномен потребує подальшого глибокого вивчення.

2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети, розв'язання дослідницьких завдань було викори-



стано загальнонаукові теоретичні та емпіричні методи дослідження. У якості теоретичних методів застосовано: аналіз наукової літератури для характеристики стану теоретичної розробки проблеми дослідження; категоріальний аналіз – для визначення та уточнення ключових понять, синтез, теоретичні узагальнення. Серед емпіричних методів дослідження використано: аналіз результатів навчальної діяльності, педагогічне спостереження, опитування, проблемне обговорення, бесіда, дискусія, оцінка продуктів інтелектуально-творчої проектної діяльності, експертна оцінка.

3. Результати та дискусії

Основу проектних технологій навчання складають ідеї американського філософа та педагога Джона Дьюї, яким було запропоновано будувати навчання, спираючись на цілеспрямовану діяльність учня, пов'язуючи її з особистісною зацікавленістю в певному знанні, що сприяє гуманістичному спрямуванню процесу.

Проектні технології ґрунтуються на дослідницькій діяльності суб'єктів освітнього процесу, стимулюванні їх особистісних інтересів шляхом формування самостійності, логічно-творчого мислення, знаходження проблеми та вміння приймати нестандартні рішення, використання потрібної інформації, застосування її на практиці, завдяки чому проектні технології набули поширення в педагогічній науці.

Щодо тлумачення понять: «проект», «метод проектів», «проектна технологія навчання», то вченими представлено різні підходи. Як вказує О.М. Коберник, «проект є складовою проектування, що розглядається як створення проекту (прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об'єкту, стану. Проектування – це вид діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, професійно-трудової, комунікативної, навчальної, теоретичної та практичної діяльності» (Коберник, 2007: 23). У «Педагогічному словнику» за редакцією М.Д. Ярмаченка, метод проектів визначається як система навчання, коли учні набувають знань та вмінь у процесі планування й виконання певних складних завдань – проектів (Ярмаченко, 2001: 313). На думку Л.О. Лисенко, метод проектів передбачає постановку певної проблеми й наступне її розкриття, розв'язання з обов'язковою наявністю ідеї та гіпотези розв'язання проблеми, чітким плануванням дій, відповідальності учасників за свою частину роботи, регулярне обговорення проміжних кроків та результатів (Лисенко, 2021: 179). Як метод навчання розглядає

проект О.В. Риженко. Так, дослідниця зауважує, що він може застосовуватись як на заняттях, так і в позааудиторній роботі, орієнтований на досягнення цілей самих студентів, тому неповторний; формує значну кількість навчальних і життєвих компетентностей, тому є ефективним; формує досвід, тому незамінний (Риженко, 2020). Переваги проектної діяльності як складової педагогічної технології, її вплив на розвиток якостей особистості розкриваються в дисертаційному дослідженні В.М. Елькіна (Елькін, 2005).

Отже, сутність проекту розглядається дослідниками в різних аспектах – як метод, сукупність прийомів, система навчання, технологія навчання.

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання та виховання є їх технологізація, яка супроводжується неухильним дотриманням змісту та послідовності етапів впровадження нововведень. У цьому зв'язку все більш розповсюдженим стає термін «технологія» (в перекладі з грецької *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення), що означає «вчення про майстерність» і пов'язано з технічним прогресом. Як підкреслює В.Ф. Черкасов, цей термін «усе більшого поширення набуває в галузі освіти» (Черкасов, 2014: 236).

Відтак, проектні технології навчання як поняття, а також як засіб активізації навчально-пізнавальної взаємодії та розвитку її суб'єктів – педагогів та студентів, набувають особливої уваги з боку сучасних науковців. Різні підходи в трактуванні поняття «проектні технології навчання» обумовлені складністю та специфікою самого інтерактивного навчання як дієвого педагогічного засобу та як оптимальної педагогічної умови розвитку здібностей студентів.

У цілому, сучасні проектні технології, засновані на процесах проектування, моделювання та експертизи, мають комплексний характер, що передбачає поєднання інтегрованих знань, дослідницького пошуку, залучення елементів інтерактивної діяльності тощо. Крім того, важливими етапами здійснення проектної технології є такі: розробка структури та визначення змісту, вибір організаційних форм, підготовка матеріалів для здійснення мотиваційного компонента дидактичного процесу, апробація проекту на практиці, корекція проекту (Любчак, 2014).

Основними характеристиками проектних технологій, за визначенням науковців, є перелічені далі: забезпечення вільного доступу до навчальної інформації, на паперових та електронних носіях; організація



міжособистісного спілкування; оперативність зворотних зв'язків; забезпечення для студентів права вибору навчального матеріалу різного рівня складності; адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів тощо (Коваль, Кочубей, 2011: 160–163).

Отже, все це дозволяє інтерпретувати *проектні технології навчання* як науково-методичний обґрунтований процес досягнення прогнозованих результатів, що спрямований на особистісний саморозвиток, оптимальний розвиток інтелектуально-творчих здібностей студентів, та передбачає системне планування цього процесу, його змістовне наповнення та поетапне управління із подальшою реалізацією на практиці.

Значущим є обґрунтування можливостей використання в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів серед сучасних інтерактивних музично-педагогічних технологій *інтелектуально-творчих проектних технологій навчання*, заснованих на навчально-пізнавальному матеріалі музичного мистецтва, інтелектуально-творчому змістовому наповненні, залученні концепцій розвивального навчання, а також урахуванні актуальних потреб сучасної професійної освіти.

Як у цілому педагогічні технології, так й інтелектуально-творчі проектні технології навчання як системний інтегрований засіб організації навчально-пізнавального процесу передбачає чітку постановку цілей та завдань, наукове проектування способів та умов досягнення результатів, їх поетапну реалізацію. Складовими вказаних технологій є планування цілей та завдань відповідно до концепції розвивального навчання, прогнозування результатів; реалізація цілей технології через систему засобів, інструментальних дій у процесі організації педагогічної взаємодії; оцінювання досягнень та коректування результатів проекту (Масол, 2015: 35).

Інтелектуально-творча проектна діяльність майбутніх фахівців, заснована на взаємодії із викладачем, складає основу інтелектуально-творчих проектних технологій навчання, забезпечує набуття студентами фахових знань та умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, та сприяє активізації процесу розвитку інтелектуально-творчих здібностей.

Ефективність процесу розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів шляхом залучення в процес інтелектуально-творчої проектної діяльності обумовлена особливостями та перевагами проектних технологій, які передбачають: одночасне поєднання інди-

відуальної та колективної діяльності; роботу в команді; використання різних форм взаємодії, зокрема інтерактивних; можливість реальної міжпредметної інтеграції; широкий простір для самореалізації; можливість застосування в роботі над проектом всевітньої мережі Інтернет та сучасних інформаційних технологій тощо.

Важливо, щоб результати інтелектуально-творчої проектної діяльності мали теоретичну, пізнавальну та практичну значущість. Особливе значення має структуризація проекту, визначення його поетапних результатів, використання дослідницьких підходів тощо. Ці підходи мають базуватися на застосуванні знань та вмінь, отриманих під час вивчення різних дисциплін на різних етапах навчання, що дозволяє інтегрувати їх у процесі роботи над проектом, забезпечувати позитивну мотивацію до навчання, а також активізувати самостійну інтелектуально-творчу діяльність студентів під час виконання проекту. Під час розробки інтелектуально-творчих проектних технологій мають бути забезпечені умови, за яких студент може самостійно здобувати знання. Це передбачає використання студентом під керівництвом педагога сукупності дослідницьких, пошукових методів, засобів, прийомів. Таким чином, основний акцент робиться на розвитку здібностей особистості, адже студент під час інтелектуально-творчої проектної діяльності не тільки засвоює необхідні знання, набуває уміння, а й вчиться виробляти оригінальні ідеї, шукати нестандартні рішення, створювати нові творчі продукти діяльності, а також знаходити шляхи для їх практичного застосування.

Практичне застосування інтелектуально-творчих проектних технологій навчання може відбуватися шляхом реалізації різних типів проектів. Виділяємо *пошуково-дослідницькі, художньо-творчі та медіа-освітні проекти*, організація та реалізація яких, на нашу думку, найбільш ефективно впливає на розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти мистецького спрямування. Так, організація *пошуково-дослідницьких проектів* передбачає заздалегідь визначених етапів роботи, обмірковану структуру, поставлену мету та актуальність дослідження, соціальну значущість, продуманість методів, включаючи експериментальні методи обробки результатів. Дослідницькі проекти повністю підпорядковані логіці дослідження та мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення



предмета й об'єкта, завдань і методів, методології дослідження, висунення гіпотез та шляхів щодо розв'язання проблеми. Тематика пошуково-дослідницьких проєктів може визначатися у відповідності із завданнями певної навчальної дисципліни, а також із урахуванням професійних інтересів, здібностей та власних інтересів студентів. Для успішної реалізації інтелектуально-творчої проєктної діяльності, в процесі якої відбувається розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів, змістовна спрямованість пошуково-дослідницьких проєктів має бути націлена на розв'язання актуальних інтелектуально-творчих завдань (Горбенко, 2010: 101).

Художньо-творчі проєкти за структурою можуть бути або довільними, або підпорядковуватись кінцевому результату, логіці спільної діяльності та інтересам учасників проєкту. Водночас, художньо-творчі проєкти ґрунтуються на обраній концепції, змістовому матеріалі, який, як правило, базується на навчально-пізнавальному матеріалі художньої культури та різних видів мистецтв: музичного, образотворчого, театрального, хореографічного тощо. Художньо-інтелектуальними ресурсами проєктів стають твори мистецтва, знання з художньої культури, культурні цінності. Художньо-творчі проєкти реалізуються в різних формах: театральномузична постановка, художнє видання, мистецько-просвітницький захід, музичний відеофільм тощо. Для таких форм проєкту потрібен сценарій, за яким визначена діяльність його учасників із розподілом функцій кожного з них. Важливою є організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень, оцінювання та презентації одержаних результатів.

Медіа-освітні проєкти ґрунтуються на медійних формах та засобах створення інтелектуально-творчих продуктів та їх функціонування. Інформатизація освіти призвела до широкого розповсюдження мультимедійних засобів навчання, заснованих на інтерактивному навчанні та використанні електронних носіїв інформації. А отже, необхідність набуття медіа-грамотності, оволодіння компетентностями в галузі засобів масової інформації обумовлюють можливість використання медіа-освітніх проєктів у навчальному процесі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у закладі вищої освіти мистецького спрямування. Організація медіа-освітніх проєктів сприяє набуттю майбутніми фахівцями компетенцій у галузі освіти та засобів масової інформації, опануванню основ інформаційної культури. Розробка змісту медіа-освітніх проєктів шляхом інтеграції

освітнього, художнього та технічного аспектів медіа, застосування музичних, графічних, анімаційних, комп'ютерних редакторів дозволяє надати майбутньому педагогу-музиканту знання з питань функціонування інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному освітньому просторі, що сприятиме розвитку його інтелектуально-творчих здібностей. Серед комп'ютерних засобів, які часто й ефективно використовуються у навчальній практиці під час викладання дисциплін з музичного мистецтва, виділяють такі: програми запису звуку Audio CD (Nero), програми редагування й оброблення звуку (Sound Forge), програми нотного набору музичного тексту (Sibelius, Finale), що передбачають створення партитур, збірок, розроблення нотного матеріалу до уроків, програми підготовки презентацій (Power Point), за допомогою яких можливе поєднання аудіо- та відеоматеріалів тощо.

З метою перевірки позитивного впливу використання проєктних технологій навчання в освітньому процесі на розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у межах експериментального дослідження було розроблено спецкурс «Проєктні технології навчання з розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів». До експериментальної роботи були залучені студенти мистецького факультету Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, де за спеціальністю 014 Середня освіта («Музичне мистецтво»), спеціалізація «Художня культура» здійснюється професійна підготовка майбутніх педагогів-музикантів.

Теоретично-досвідна складова спецкурсу передбачала прослуховування лекцій, метою яких було розкриття сутності та значення інтелектуально-творчих проєктних технологій, ефективність яких забезпечує ефективність розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів.

Практично-творча складова запропонованого спецкурсу реалізовувалася в формі семінарських та практичних занять, на яких студенти аналізували та поглиблювали знання з проблем творчості, її інтелектуального компоненту, здібностей та їх розвитку в процесі інтелектуально-творчої діяльності. Самостійно-розвивальна складова спецкурсу здійснювалася в ході самостійної роботи, під час якої студентами виконувалися запропоновані інтелектуально-творчі завдання.

На етапі проведення формувального етапу експерименту передбачалося, що озна-



йомлення з навчальними темами спецкурсу дозволить майбутнім педагогам-музикантам осмислити науковий зміст положень теорії та практики професійного навчання, розширити уявлення про спільну діяльність педагога та студента, націлену на свідоме й глибоке опанування системи професійних знань, навичок та вмінь майбутнього фахівця.

У межах експерименту ми порганізували лекційне заняття змістового модулю «Вплив проєктних технологій на навчання на розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів». На занятті студентам було розкрито сутність проєктних технологій у навчальному процесі закладу вищої освіти мистецького спрямування. Акцентовано увагу на необхідності поєднання інтегрованих знань, дослідницького пошуку та залученні елементів інтерактивної діяльності. Також було охарактеризовано етапи здійснення інтелектуально-творчої проєктної технології, серед яких визначено: вибір теми, розробка структури та обґрунтування змісту та організаційних форм, підготовка необхідних матеріалів, реалізація проєкту та оформлення результатів. Студентів було ознайомлено з формами організації різних типів проєктів: пошуково-дослідницького, художньо-творчого та медіа-освітнього. Формами художньо-творчого проєкту визначено – лекція-концерт, музично-театральна вистава, мистецько-просвітницький захід тощо.

Під час підготовки семінарського заняття із запропонованої теми, студенти добирали необхідну інформацію щодо кожного з представлених на лекційному занятті проєктів (пошуково-дослідницький, художньо-творчий, медіа-освітній). Для цього ними використовувалися рекомендована література та джерела інформаційного пошуку. Семінарське заняття проводилося у формі проблемного обговорення поставлених питань, що включало: постановку проблемного запитання; процес творчого обговорення запитання в ході дискусії; формулювання основних висновків та особистісна оцінка їх значущості. Наведемо деякі запитання, які були поставлені в ході семінарського заняття: «Яку роль відіграють проєктні технології в процесі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта?», «Особливості інтелектуально-творчого змісту пошуково-дослідницького, художньо-творчого та медіа-освітнього проєктів», «В чому полягає значення пошуково-дослідницького, художньо-творчого та медіа-освітнього проєктів у процесі розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів?», «Охарактеризуйте застосування проєктних технологій в умо-

вах змішаного навчання, яке актуалізувалося внаслідок пандемії».

У результаті проблемного обговорення першого питання, студенти доходили висновків про те, що проєктні технології є важливим шляхом підготовки сучасного фахівця; надають можливість для практичного застосування надбаних знань від теорії до практики; сприяють інтенсивному розвитку інтелектуально-творчих здібностей; виступають способом підвищення професійної компетентності майбутнього викладача мистецької сфери; є ефективним інструментарієм розвитку сучасної професійної освіти.

Відповідаючи на друге запитання, студентами було зазначено, що кожний з видів запропонованих для обговорення проєктів має свою специфіку, яка полягає у їх змістовій та практичній спрямованості, організація та реалізація таких проєктів потребують знань з різних галузей, володіння практичними та технологічними навичками.

З приводу третього питання майбутні педагоги-музиканти мали різні думки. Так, деякими студентами було зазначено, що роль проєктів у розвитку інтелектуально-творчих здібностей є частковою, адже у майбутнього фахівця має бути наявною мотивація до розвитку власних інтелектуально-творчих здібностей. Іншими студентами відстоювалася думка про те, що залучення студента до реалізації проєкту, процесу його розробки, підготовки, здійснення забезпечує створення необхідних умов для розвитку інтелектуально-творчих здібностей.

На четверте запитання студенти відповідали, що застосування проєктних технологій у навчальному процесі в період пандемії підвищує результативність та якість навчання за рахунок новизни й підтримання інтересу, надає можливість постійного пошуку, вивільняє творчі сили, сприяє саморозвитку та самореалізації, розвитку інтелектуально-творчих здібностей, вдосконаленню дидактичного інструментарію.

Самостійна робота студентів полягала у складанні плану-проспекту художньо-творчого проєкту. Тему проєкту було запропоновано студентам обрати за вибором. Виходячи з того, що на лекційному занятті було визначено різні форми реалізації художньо-творчих проєктів (театральна-музична вистава, лекція-концерт, мистецько-просвітницький захід, музичний відеофільм тощо), студенти мали обрати форму проєкту та запропонувати його етапну розробку та реалізацію.

Таким чином, результативність проведеної роботи засвідчує ефективність засто-



сування проєктних технологій для розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів.

Висновки

З огляду на зазначене вище, доходимо висновків, що проєктні технології навчання не є ще однією педагогічною технологією, яка може бути долучена до вже існуючих навчальних, дослідницьких, практичних або творчих завдань. Проєктні завдання кардинально змінюють майже всі складові навчального процесу: тип взаємин між студентом і викладачем, відбір змісту навчального матеріалу, систему оцінювання тощо.

Проєктна діяльність не просто дає більші можливості для вдосконалення комунікативних умінь, досвіду та компетенцій. Можна стверджувати, що сучасні проєктні технології навчання у закладі вищої освіти мистецького спрямування надають широкі можливості для розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у процесі їх професійної підготовки. Тож уважаємо цей феномен своєчасним та затребуваним для подальшого наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбенко С.С. Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання: навчально-методичний посібник. Київ : Освіта України, 2010. 180 с.
2. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проєктної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2005. 20 с.
3. Коберник О.М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навчально-метод. посібник. Тернопіль-Умань, 2007. 208 с.
4. Коваль Т.І., Кочубей Н.П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Наукові записки ніжинського державного університету імені М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 7. С. 160-163.
5. Лисенко Л.О. Метод проєкту як пріоритетний напрям розвитку творчого потенціалу учнів ВНЗ. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036369.pdf> (дата звернення: 05.08.2021).
6. Любчак Н.М. Проєктні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 122. С. 144–150.
7. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
8. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
9. Риженко О. В. Підготовка майбутнього викладача філологічних дисциплін до професійного самови-

явлення в процесі магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кропивницький, 2020. 20 с.

10. Сілакова Т.Т. Проєктні технології підготовки студентів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Зб. наук. праць. Педагогіка. Психологія. 2017. № 11. С. 153–158.

11. Тенюкова Г.Г., Хрисанова Е.Г. Применение метода проєктов в музыкальном обучении и воспитании школьников. *Современные проблемы науки и образования*. Педагогические науки. 2019. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28673> (дата звернення: 29.09.2021).

12. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2014. 528 с.

REFERENCES

1. Horbenko, S.S. (2010). *Navchalno-naukova diialnist studentiv z metodyky muzychnoho vykhovannia: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Educational and scientific activities of students on the methods of music education: a textbook]. Kyiv: Osvita Ukrainy. 180 p. [in Ukrainian].
2. Elkin, M.V. (2005). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii zasobamy proektnoi diialnosti: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity* [Formation of professional competence of the future teacher of geography by means of project activity]. Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].
3. Kobernyk, O.M. (2007). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u trudovomu navchanni: navchalno-metod. posibnyk* [Innovative pedagogical technologies in labor training: educational method. manual]. Ternopil-Uman. 208 p. [in Ukrainian].
4. Koval, T.I., Kochubei, N.P. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov* [Interactive technologies of teaching foreign languages]. *Naukovi zapysky nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni M. Hoholia*. Psykholoho-pedahohichni nauky. № 7. P. 160–163 [in Ukrainian].
5. Lysenko, L.O. *Metod proektu yak priorytetnyi napriam rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv VNZ* [Project method as a priority for the development of creative potential of university students]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036369.pdf> (date of access: 05.08.2021). [in Ukrainian].
6. Liubchak, N.M. (2014). *Proektni tekhnolohii: sutnist ta osoblyvosti vykorystannia u navchalnomu protsesi* [Project technologies: essence and features of use in educational process]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. Serii: Pedahohichni nauky. Vyp. 122. P.144–150 [in Ukrainian].
7. Masol, L.M. (2015). *Khudozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia: metod. posib.* [Art and pedagogical technologies in primary school: the unity of education and upbringing: a methodical manual]. Kharkiv: “Drukarnia Madryd”. 178 p. [in Ukrainian].
8. *Pedahohichni slovnyk* (2001) / za red. diisnoho chlena APN Ukrainy M. D. Yarmachenka [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 516 p. [in Ukrainian].
9. Ryzhenko, O.V. (2020). *Pidhotovka maybutnoho vykladacha filolohichnykh dystsyplyn do profesiinoho*



samoviyavlennia v protsesi mahisterskoi pidhotovky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Preparation of the future teacher of philological disciplines for professional self-discovery in the process of master's training]. Kropyvnytskyi . 20 p. [in Ukrainian].

10. Silakova? T. T. (2017). Proektni tekhnolohii pidhotovky studentiv [Project technologies of student training]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Zb. nauk. prats. Pedagogika. Psykholohiia. № 11.* P. 153-158. [in Ukrainian].

11. Tenyukova G.G., Khrisanova Ye.G. (2019). Primeneniye metoda proyektov v muzykal'nom obuchenii i vos-

pitanii shkol'nikov [Application of the project method in music education and upbringing of schoolchildren]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. Pedagogicheskiye nauki. № 2.* URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28673> (date of access: 29.09.2021). [in Russian].

12. Cherkasov, V.F. (2014). Teoriia i metodyka muzychnoi osvity: pidruchnyk [Theory and methods of music education: a textbook]. Kirovohrad: RVV KDPU imeni V. Vynnychenka. 528 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2021.

The article was received 06 August 2021.



УДК 378.01(438)

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-10

ПІДГОТОВКА ТА ПЕРЕПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЛЬЩІ

Писларь Олександра Олегівна,
аспірантка кафедри педагогіки,
психології та освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
alexandra.pyslar@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8019-1470

Одним із пріоритетних напрямків модернізації освітньої системи в Україні за часів незалежності є децентралізація, що свідчить про розвиток галузі на демократичних засадах. Як наслідок, сьогодні заклади освіти мають високий рівень автономії стосовно різних аспектів діяльності – від підготовки, прийняття та виконання внутрішніх документів, які регулюють освітній процес та спрямовують вектор розвитку закладу (наприклад, статут, стратегію розвитку, положення по освітній процес тощо) до проведення самооцінювання діяльності. Наразі заклади освіти мають управлінську та фінансову автономію, що дозволяє створити демократичний простір в освітній галузі, де рішення приймають ті, кого безпосередньо стуються його наслідки. У таких умовах роль керівника закладу освіти є ключовою у впровадженні освітніх реформ на місцях, він є транслятором модернізаційних змін у щоденну роботу. Підвищується не тільки автономія та розширення повноважень керівника навчального закладу, а й посилюються вимоги до професійної підготовки управлінських кадрів, їхніх знань, умінь та компетентностей. Впровадження нових стратегій і концепцій, необхідність здійснення освітнього, фінансового менеджменту, планування і моніторингу діяльності у ринкових умовах, впровадження інформаційно-комунікативних технологій, застосування технологій віддаленого навчання вимагають від керівника набуття нових професійних компетенцій. Виклики, з якими стикається менеджер освіти під час організації роботи в умовах пандемії, необхідність швидкого реагування на мінливі та непередбачувані зовнішні умови потребують гнучкості та швидкості управлінських рішень. Модернізація освіти за часів незалежності України зумовила потребу у спеціальній підготовці керівних кадрів та направила фокус вчених педагогів й управлінців на вивчення питання підготовки менеджерів освітньої галузі. У контексті глобалізації та євроінтеграції актуальне вивчення підходів і досвіду зарубіжних країн, зокрема найближчого європейського сусіда – Польщі, але не скільки через територіальну близькість, скільки через подібність історичних умов, які проходили системи освіти у двох країнах на зламі ХХ–ХХІ століть. Оскільки процес децентралізації в Україні фактично ще знаходиться на етапі становлення, а система освіти в Польщі вже успішно реалізовує таку політику, об'єктом дослідження статті є підготовка управлінських кадрів у галузі освіти Польщі. У статті розглянуто наукові та нормативні засади освітнього менеджменту в Польщі, визначено законодавчі вимоги до претендентів на керівні посади закладів освіти та проаналізовано базовий план курсу з управління освітою.

Ключові слова: освітній менеджмент, керівник закладу освіти, управління освітою, підготовка менеджерів освіти, децентралізація освіти.

TRAINING AND RETRAINING OF EDUCATIONAL MANAGERS IN POLAND

Pyslar Olexandra Olehivna,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,
Psychology and Educational Management named by prof. E. Petukhov
Kherson State University
alexandra.pyslar@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8019-1470

One of the priority areas of modernization of the educational system in Ukraine is decentralization. That indicates the development of the industry on a democratic basis. As a result, educational institutions today have a high level of autonomy in various aspects of activities - from the preparation, adoption and implementation of internal documents that regulate the educational process and guide the vector of institution's development (charter, development strategy, regulations of the educational process, etc.) to self-assessment activities.

Today educational institutions have managerial and financial autonomy, that allows to create a democratic space in the field of education, where decisions are made by those who directly influenced by its consequences. In such circumstances, the head of the educational institution has the key role in the process



of implementation of educational reforms in school, he is a translator of modernization changes in daily work. Not only the autonomy and expansion of the powers of the head of the educational institution increased, but also requirements for professional training of managerial staff, their knowledge, skills and competencies are strengthened. The introduction of new strategies and concepts, the needs for educational, financial management, planning and monitoring of activities in market conditions, the introduction of information and communication technologies, the use of distance-learning technologies require the head to acquire new professional competencies. The challenges faced by the education manager when organizing work in a pandemic, the need to respond quickly to changing and unpredictable external conditions require flexibility and speed of management decisions. Modernization of education during the independence of Ukraine has necessitated special training of managers and directed the focus of academic educators and managers to study the training of managers in the field of education.

In the context of globalization and European integration, it is important to study the approaches and experiences of foreign countries. Because of similarity of historical conditions and culture, experience of Poland as our closest European neighbor is interesting for pedagogical analysis. As the process of decentralization in Ukraine is still in its becoming and the education system in Poland is already successfully implementing that, the object of study of the article is the training of managers in the field of education in Poland. The article considers the scientific and normative principles of educational management in Poland, defines the legal requirements for applicants for managers positions in educational institutions and analyzes the basic course plan for education management.

Key words: *educational management, head of educational institution, management in the education system, training of educational managers, decentralization of education.*

Вступ. Освітня галузь в Україні в період незалежності перебуває в безперервному процесі удосконалення, реформування та модернізації, адже це одна з найважливіших сфер суспільства, що передумовлює розвиток і добробут держави в цілому. Інтеграція до європейського освітнього простору, відродження національних цінностей, орієнтація на запити суспільства й ринку праці, боротьба з соціально-економічною нестабільністю, прагнення до інноваційного сталого розвитку суспільства та відповідності сучасних світових тенденцій ставлять перед системою освіти України нові виклики. Відповідно до Закону України, освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями, та держави. У Національній стратегії розвитку освіти на 2012-2021 роки стверджується, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України, виходячи з того, що це є стратегічним ресурсом розвитку суспільства у соціальному, економічному, культурному й духовному плані, забезпечення національних інтересів, сприяння зміцнення міжнародних зв'язків завдяки підвищенню авторитету та формування іміджу України на міжнародній арені та самореалізації кожного громадянина.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Неєфективність управління системою та закладами освіти, недостатній розвиток самоврядування навчальних закладів, залучення до управління громадських інституцій, роботодавців та інших користувачів освітніх послуг зумовили необхідність впровадження змін в управлінні закладами освіти. А недо-

сконалість цієї системи, неготовність до комплексного вирішення нових завдань, що постають перед керівниками в сфері освіти, недостатня координація діяльності усіх служб, переосмислення теорії управління закладом освіти, поява нових управлінських функцій та функціональних обов'язків зумовлюють актуальність підготовки управлінських кадрів для цієї галузі. Адже успішність реалізації реформ, вирішення стратегічних суспільних завдань, визначених вектором розвитку сфери освіти незалежної України, насамперед, залежить від якості управління, що здійснюється у закладах освіти та компетентності їх керівників.

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становить аналіз історико-педагогічних джерел для розкриття теоретичних засад дослідження, а також аналіз нормативно-правової бази. Методами наукової розвідки є аналіз, синтез, дедукція та структурний метод з елементами моделювання.

Результати та дискусії. Проблеми підготовки менеджерів освіти не були предметом спеціальних порівняльно-педагогічних досліджень. Питання децентралізації освіти розглядали у своїх працях Л. Гриневич, Л. Юрчук, Р. Шиян, про філософію управління в освіті пише В. Кремень, О. Сухомлинська у своїх працях розкриває деякі питання управління освітою через призму історії педагогіки, у сучасних працях з менеджменту в освіті В. Крижко, І. Мармаза розглядають теоретичні засади освітнього менеджменту. Проте саме питання підготовки та перепідготовки управлінців-освітян висвітлювалися лише частково, а вивчення зарубіжного досвіду недостатньо розкрито у працях вітчизняних науковців.



Для порівняльно-педагогічного аналізу серед країн європейського союзу є цікавим вивчення досвіду Республіки Польща, оскільки початкові умови для модернізації управління системою освіти були подібними до того шляху, який проходить й Україна. Освітній менеджмент як об'єкт наукового дослідження ще донедавна не розглядався й польській науковій спільноті, оскільки вважалося, що єдиною істотною сферою в освіті є саме навчання. І це знаходило своє відображення у підготовці спеціалістів, які мали виконувати специфічну роль учителя, який виключно несе знання та сприяє розвитку особи, яка навчається. І зміст програм виконував ті завдання, які необхідні для виконання саме цієї ролі. На думку Р. Дорчака, причиною ігнорування питань управління закладом освіти під час підготовки кадрів було те, що проблематика управління для освітян видавалася складною технічною сферою, неважливою для майбутнього педагога та не пов'язаною з навчанням та вихованням (Dorcak, 2009). Інтерес до проблематики менеджменту освіти серед польських педагогів і науковців починає з'являтися на початку дев'яностих років, коли перед системою освіти предстали нові економічні, суспільні та політичні виклики. Такий вимушений зовнішніми факторами стик двох наук – менеджменту і педагогіки породжує ряд проблем, з яким стикаються управлінці в галузі освіти, як специфічної галузі, до якої не можна застосовувати загальні принципи менеджменту, без урахування її особливостей і суспільної функції, зважаючи лише на економічні та правові фактори. Проте потреба країни у спеціалістах, які мають працювати на перетині управління, економіки, інформатики та організації, постійно зростає. Влодарська-Зола Л. підкреслює, що на думку польських науковців, низький рівень підготовки управлінських кадрів для галузі освіти спричинений низкою недоліків: критично низькою кількістю педагогів, необхідних для підготовки таких спеціалістів, складнощами працевлаштування професорів у неуніверситетських закладах, низьким рівнем конкуренції серед закладів освіти, невмінням формулювати чіткі вимоги до професійної підготовки, недостатнім забезпеченням засобами навчання (Влодарська-Зола, 2003).

Реформи системи освіти в Польщі на початку дев'яностих років поставили директорів шкіл у становище, коли вони не маючи необхідних управлінських компетентностей, мають вирішувати виклики та завдання, які перед ними постають у нових умовах децентралізації, приймати самостійні рішення, діяти у мінливому зовнішньому середовищі,

ураховуючи еволюцію внутрішньої структури закладу. Поряд з цим зростає вплив суспільних та громадських органів управління школою, принципово змінюється процедура обрання керівника закладу освіти (а не призначення його вищими органами управління), досить швидко важелі управління закладами освіти переносяться до регіональних одиниць – гмін і повітів. На буремному етапі трансформації керівники закладів освіти стикаються з браком необхідних знань і навичок, відсутністю управлінського досвіду в таких умовах, необхідністю приймати швидкі автономні рішення (Маєвський, 2005).

Синтез освіти та управління, на думку польських науковців, може бути успішним за дотримання трьох умов. Першою є постулат неперенесення готових управлінських рішень з інших сфер (економічних, господарчих тощо) до галузі освіти, не враховуючи інституціональні, суспільно-культурні аспекти (Козьмінський, 2008). Другою важливою умовою є розуміння необхідності розгляду специфіки освіти як галузі, що в деякому сенсі є продовженням першої мови, але дещо поглиблює проблематику. Школа – це інституція особливого типу й значення для суспільства, її неможливо прирівняти до будь-якої іншої установи (поліції, банку), її вирізняють насамперед цілі, цінності та принципи діяльності (Ботери, 1990). Третьою важливою умовою поєднання освіти та менеджменту є питання різноманітності підходів до організації й керівництва школою, а отже проблема вибору сприйняття школи, як установи (Дорчак, 2009).

Отже, поєднання двох наук і їхня взаємодія викликала ряд проблем і питань як у дослідників, так і у керівників закладів освіти, які мали застосувати на практиці управлінський досвід, отриманий в інших галузях, з урахуванням того, що школа є особливою інституцією, основною метою якої є насамперед не фінансова, економічна або господарча ефективність, а всебічний розвиток людини та формування особистості шляхом навчання та виховання. Оскільки, результати, які досягаються протягом діяльності закладу освіти та роботи педагогічного колективу школи є віддалені в часі та надзвичайно складні до вимірювання, знання та досягнення менеджменту в інших сферах неможливо адаптувати до застосування в освіті, без змін, які враховували б особливості саме цієї галузі.

Тому виникає потреба в освітньому менеджменті як науці, та власне практичній діяльності, що потребує від керівників закладів освіти специфічних компетентностей.



Уміння управління людськими ресурсами, знання маркетингу, економіки, політології, вміння застосування системного підходу до управління, планування діяльності та оцінювання якості освіти, високий рівень автономності та розширення кола повноважень, а отже й відповідальності за свої рішення вимагає інтегрованого підходу до професійної підготовки менеджерів системи освіти.

Організаційна структура закладів освіти Польщі, які готували спеціалістів у сфері менеджменту за останні п'ятнадцять років зазнала суттєвих змін, спричинених потребами ринку праці та підвищення конкуренції між вишами.

Вивчаючи систему підготовки менеджерів у Польщі, Влодарська-Зола Л. зазначає, що інститути, кафедри та відділення у кожному закладі створювалися з урахуванням потреб, можливостей, наявності педагогічних кадрів, необхідних для реалізації освітніх цілей за такими спеціалізаціями: управління, юридичні, економічні, гуманітарні, маркетинг, фінанси та інформаційні технології. У закладах вищої освіти існує двоступенева форма організації підготовки менеджерів, що є схожим із системою, яка наразі існує в Україні: по закінченню першого ступеня, присуджується кваліфікація інженера/ліценціата, другого – магістра. Освітні програми розробляються власне закладами освіти з урахуванням зарубіжного досвіду, велика увага приділяється добору дидактичних методів і засобів, серед яких сучасні моделювання, розв'язування проблемних ситуацій під час занять, проведення ділових ігор, аналіз альтернатив, ситуаційні кейси (Влодарська-Зола, 2003). Важливим для керівника є вміння навчатися протягом життя, засвоюючи новітні знання та надбання науки управління, для підвищення професійної кваліфікації та долучення до обміну інноваційним досвідом, менеджер закладу освіти може долучитися до курсів, семінарів, тренінгів, науково-практичних конференцій, що забезпечить професійне самовдосконалення та вдосконалив навички управління в умовах децентралізації.

Вимоги, які висуваються до претендента на посаду керівника закладу освіти закріплені у Постанові Міністра національної освіти Польщі від 27 жовтня 2009 року «Про вимоги, що пред'являються до особи, яка обіймає посаду директора та інших керівних посад в різних типах державних шкіл і громадських освітніх об'єктів».

Посаду державного директора дитячого садочку, державної школи та установи може обіймати висуnutий чи кваліфікований викладач, який:

1. Має освітній рівень магістра, педагогічну підготовку та відповідну кваліфікацію, що дозволяє працювати вчителем у цьому закладі освіти.

2. Отримав вищу або післядипломну освіту в галузі управління, або пройшов кваліфікаційний курс в галузі управління освітою, який провадиться відповідно до положень про установи з підготовки вчителів.

3. Має щонайменше п'ятирічний досвід викладання вчителем або п'ятирічний стаж дидактичної роботи викладачем в академії.

4. Має задовільну оцінку роботи протягом останніх п'яти років роботи або позитивну оцінку професійних досягнень протягом останнього року або, у випадку педагогічної роботи – позитивну оцінку роботи протягом останніх чотирьох років роботи в університеті.

5. Відповідає умовам охорони здоров'я, необхідним для роботи в якості менеджера.

6. Не має дисциплінарних покарань і дисциплінарних проваджень проти нього.

7. На має судимостей.

8. Не підлягає забороні виконання функцій, пов'язаних з розпорядженням державними коштами.

Крім того, призначені або кваліфіковані викладачі, які відповідають вищезазначеним вимогам, але не мають ступеня магістра та працюють у дитячому садочку, школі чи навчальному закладі, де можуть працювати вчителі, які не мають вищої освіти або закінчили навчальний центр для вчителів та мають кваліфікацію, що дозволяє обійняти посаду вчителя в цій школі, також можуть подати заявку на посаду директора в цьому підрозділі (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2009).

Отже, на законодавчому рівні закріплені вимоги до керівника закладу освіти, які вимагають від претендентів на керівну посаду пройти курси з управління в галузі освіти. Відповідно до Постанови Міністра національної освіти від 19 листопада 2009 року про навчальні заклади з підготовки та перепідготовки вчителів визначено базовий план та програму кваліфікаційного курсу в галузі управління освітою.

У першому розділі зазначаються загальні та організаційні завдання курсу, заявлено, що курс призначений для вчителів, зацікавлених у придбанні знань та навичок, необхідних для управління школою та включає наступні теми:

1) освітнє керівництво в школі;

2) лідерство для навчання та індивідуального розвитку;

3) освітня політика – директор як лідер у навколишньому середовищі;



- 4) управління людськими ресурсами
- 5) стратегічне управління в правовому, соціальному та фінансовому контексті;
- 6) управління власним професійним розвитком;
- 7) а також практичні завдання, пов'язані з вищезазначеними тематичними блоками курсу.

Учасниками курсу можуть бути вчителі з відповідним рівнем освіти відповідно до розпорядження Міністра національної освіти від 27 жовтня 2009 року «Щодо вимог до особи, яка обіймає посаду директора [...]».

Організаційними засадами курсу є наступні положення: курс триває два семестри, але не менше 9 місяців; мінімум 210 годин обов'язкових занять, щонайменше 70% годин навчального плану проводиться у формі семінарів та практичних завдань, академічна група не більше 25 осіб, внутрішнє оцінювання здійснюється відповідно до програми курсу. Значна увага приділяється практичним завданням, які відповідають тематикам курсу.

Також у цьому документі зазначаються вимоги до осіб, які мають право проводити заняття у зазначеному курсі. Так, освітню діяльність можуть здійснювати викладачі з відповідною кваліфікацією та професійним досвідом для виконання конкретних завдань, включених до плану та програми курсу. Оцінку кваліфікації та досвіду осіб, що проводять заняття на курсі, здійснює орган, який погоджує проведення кваліфікаційного курсу відповідно до положень та рекомендацій щодо установ з підготовки та перепідготовки вчителів.

Для успішного завершення курсу та отримання відповідного сертифікату необхідними умовами є активна участь у всіх заняттях (гранично допустима кількість пропущених занять - не більше 10% від загальної тривалості курсу), проходження практичних завдань, передбачених програмою курсу, а також успішне виконання і захист дипломної роботи.

Дипломна робота має бути у вигляді проєкту, що є напрацюванням концепції роботи школи або конкретної сфери діяльності навчального закладу, має містити практичні завдання, виконані під час проходження курсу. Тематика дипломної роботи має відповідати завданням курсу.

Мета курсу - набуття слухачами курсу наступних навичок:

- 1) освітнє лідерство та адекватне його застосування для організаційного розвитку шкіл;
- 2) організація процесу навчання та школи як закладу, що надає освітні послуги;

3) ефективне внутрішнє та міжінституційне співробітництво як основа для успішного функціонування школи в місцевому середовищі;

4) управління людськими ресурсами, ініціювання, підтримка та моніторинг вдосконалення власного професійного розвитку працівників;

5) організація шкільної роботи, з урахуванням економічного та правового контексту;

6) управління власним професійним розвитком.

Учасник під час проходження курсу знайомиться з понятійним апаратом та концепціями, що є специфічними для сфери освітнього керівництва, шляхами побудови та зміцнення культури школи для реалізації концепції її роботи, а також значенням та роллю права як регулятора зовнішнього та внутрішнього функціонування школи.

1) Учасники курсу набувають та розвивають навички в області: застосування та створення нормативно-правових актів;

2) зміцнення довіри до співпраці та подолання конфліктних ситуацій; розробка та управління процесом кадрового підбору працівників; мотивація працівників;

3) ініціювання, підтримка та моніторинг вдосконалення та професійного розвитку працівників;

4) ефективне управління фінансовими та майновими ресурсами школи;

5) побудова концепції роботи школи на засадах гуманістичних цінностей;

6) ініціювання та підтримка командної співпраці в шкільній громаді, розробляти, проводити та контролювати зміни в результаті реалізації стратегії розвитку школи відповідно до концепції шкільної роботи;

7) проєктування процесів навчання відповідно до обраних теорій та педагогічних концепцій та їх управління;

8) виконання ролі інформатора в сфері освітньої політики.

9) налагодження співпраці між батьками та школою в контексті спільної відповідальності за школу;

10) налагодження відносин з місцевим середовищем для взаємного розвитку;

11) створення стратегії розвитку школи як інструменту реалізації концепції роботи школи, що орієнтована на розвиток школи та учнів;

12) планування педагогічного нагляду та використання його результатів у процесі управління школою;

13) організація шкільної роботи відповідно до закону та потреб школи.



Висновки. Отже, якщо говорити про систему підготовки керівників навчальних закладів у сучасній Польщі, то вона носить суспільно-державний характер, є варіативною і гнучкою, побудованою з урахуванням потреб вчителів, що бажають здобути знання та навички для управління навчальним закладом. До осіб, що бажають обійняти посаду директора навчального закладу висувається ряд вимог, що стосуються його рівня освіти, професійного досвіду та стажу роботи. Однією з необхідних умов є проходження кваліфікаційних курсів зі сфери управління освітою. Сутність, зміст, предмет та завдання курсу, а також перелік основних умінь і навичок, що мають здобути вчителі по закінченню курсів, закріплені у базовому плані і програмі курсу у сфері управління освітою, що затверджується міністром народної освіти Польщі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bottery M. The Ethics of Educational Management: Personal, Social, and Political Perspectives on School Organization. Cassell, 1992. 202 p.
2. Chrostowski A. Zarządzanie : teoria i praktyka / red. nauk. Andrzej K. Koźmiński. Warszawa, 2010. 791 s.
3. Majewski S. Tendencje zmian w systemie zarządzania oświatą w Polsce doby transformacji ustrojowej (1989-2004) *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. 2005. № 15. S. 125–139. URL: <https://bit.ly/2XTqjzY> (дата звернення: 15.09.2021).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych / Dziennik Ustaw. 2009 № 184 poz. 1436. 2009. URL: <https://eli.gov.pl/api/acts/DU/2009/1436/text/I/D20091436.pdf> (дата звернення: 15.09.2021).
5. Влодарска-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2010. 25 с.
6. Гриневич Л. Досвід децентралізації управління освітою у сучасній Польщі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2003. Вип. 33. С. 15–18.
7. Менеджмент в освіті : підручник / за ред. проф. В. Крижка. Київ : Освіта України, 2020. 465 с.
8. Педагогіка / за ред. І.Ф. Прокопенка. Харків : Фоліо, 2015. 572 с.
9. Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі : Навчальний посібник / М.М. Палінчак та ін. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2021. 198 с.
10. Хоружий Г. Вища освіта: соціальна природа, структура і функції. Полтава : Полтавський літератор, 2013. 308 с.
11. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. Київ. 2016. 44 с. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/112/2016-02-16-Poland.pdf> (дата звернення 20.09.2021)
12. Юрчук Л. Тенденції децентралізації управління освітою в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2009. № 4. С. 276–283.

REFERENCES

1. Bottery M. (1992). The Ethics of Educational Management: Personal, Social, and Political Perspectives on School Organization. Cassell.
2. Chrostowski A. (2010). Zarządzanie : teoria i praktyka . [Management: theory and practice]. Warszawa. [in Polish].
3. Majewski S. (2005). Tendencje zmian w systemie zarządzania oświatą w Polsce doby transformacji ustrojowej (1989-2004) [Tendencies of change in the system of educational administration in Poland during the transformation of the system (1989-2004)]. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne – Pedagogical Study. Social, Educational and Artistic Problems*, 15, 125–139 [in Polish].
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych (2009) [Order of the Minister of National Education dated 27 June 2009 In the case of extortion, which should be the responsibility of the person holding the position of director or other position of manager in the general types of public schools and public families]. *Dziennik Ustaw*, 184 [in Polish].
5. Vlodarska-Zola, L. (2010) *Profesiina pidhotovka maibutnixh menezheriv u vishchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladak [Professional training of future managers in higher technical educational institutions]*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Hrynevych, L. (2003). Dosvid detsentralizatsii upravlinnia osvitoiu u suchasni Polshchi [Experience of decentralization of education management in modern Poland]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*. Kherson. [in Ukrainian].
7. Kryzhko V. (Eds.). (2020). *Menedzhment v osviti [Management in Education]*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
8. Prokopenko, I.F. (Eds.). (2015). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kharkiv : Folio [in Ukrainian].
9. Palinchak, M.M., & Gzheshchuk, V.V. (2021). *Spetsyfika pidhotovky ekonomistiv i menezheriv u SSHA ta Polshchi [Specifics of training economists and managers in the United States and Poland]*. Uzhhorod: Polihraftsentr "Lira" [in Ukrainian].
10. Khoruzhyi, H. (2013). *Vyshcha osvita: sotsialna pryroda, struktura i funktsii [Higher education: social nature, structure and functions]*. Poltava: Poltavskiy literator [in Ukrainian].
11. Shyian, R. (2016). *Detsentralizatsiia osvity u Polshchi: dosvid dlia Ukrainy [Decentralization of education in Poland: experience for Ukraine.]*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Yurchuk, L. (2009). Tendentsii detsentralizatsii upravlinnia osvitoiu v Ukraini [Trends in decentralization of education management in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnogo upravlinnia pry Prezidentovi Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine* [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2021.
The article was received 06 August 2021.



УДК 378.14.015.62
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-11

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИХ КОЛЕДЖІВ

Трофімчук Наталія Володимирівна,
аспірантка кафедри суспільних дисциплін

Національний університет водного господарства та природокористування
nataliatrofimcuk66@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9597-1293

У статті обґрунтовано, що поняття екологічної культури студентів є одним з одним з найвагоміших пріоритетів сучасної професійної підготовки у коледжах, що передбачає належне оволодіння системою наукових знань та практичних навичок, ціннісних орієнтирів та поведінкових і діяльнісних імперативів, які засвідчують відповідальне ставлення до соціально-природного середовища та здатність гармонійної взаємодії з ним. Процес формування екологічної культури органічно вписаний у контекст навчання, виховання та розвитку особистості, що здійснюється відповідно до положень Концепції екологічної освіти.

Дослідження здійснено на засадах інтегративного підходу. Його методологічною основою є загальнонаукові методи наукового пізнання, фундаментальні положення екологічної економіки, концепції сталого розвитку та екологічної етики.

Відповідно до мети та завдань дослідження виокремлено наступні компоненти екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів: когнітивний, аксіологічний, гуманістичний та діяльнісний. Розкрито, що когнітивний компонент виявляє здатність людини до стратегічного мислення. Він містить екологічне цілепокладання і тісно пов'язане із ним поняття стратегічного прогнозування, що передбачає когнітивну мобілізацію психічних ресурсів на основі осмислення екологічних ризиків і помилок та попередження екологічних катастроф.

Підкреслено, що важливість аксіологічного компонента визначається тим, що екологія людини нині є актуальною стадією сучасного гуманізму, представленого системою світоглядних пріоритетів і смислів, визнанням цінності людини як цілості (мікрокосму), духовності як важеля трансформації масової поведінки людей з орієнтацією на реалізацію ідей сталого розвитку і коеволюційного майбутнього. Доведено, що діяльнісний компонент характеризує включення особистості у сферу взаємодії з природою, її екологоорієнтовану діяльність, спрямовану на захист та відновлення природних ресурсів відповідно до рівня сформованих знань та наявних цінностей.

Резюмовано, що виокремлені компоненти екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів передбачають трансформацію загальних форм об'єктивної культурної реальності в індивідуальне багатство особистості студента, а його творчого потенціалу – у конструктивну актуалізацію загальнокультурних надбань.

Ключові слова: екологічна культура, когнітивний компонент, аксіологічний компонент, гуманістичний компонент, діяльнісний компонент.

THE COMPONENT STRUCTURE OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF THE STUDENTS OF THE COLLEGES OF HUMANITIES AND ECONOMICS

Trofimcuk Nataliia Volodymyrivna,
Postgraduate Student at the Department of Public Disciplines
National University of Water Management and Natural Management
nataliatrofimcuk66@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9597-1293

The article is substantiated, that the concept of environmental culture of students is one of the most important priorities of modern training in colleges, which provides for a proper mastery of the system of scientific knowledge and practical skills, value landmarks and behavioral and activity imperatives that certify the responsible attitude towards the socio-natural environment. and the ability of harmonious interaction with it. The process of formation of ecological culture is organically inscribed in the context of training, education and personality development, which is carried out in accordance with the provisions of the concept of environmental education.

The research is carried out on the principle of integrative approach. Its methodological basis is the generaloretical methods of scientific knowledge, the fundamental provisions of the ecological economy, the concept of sustainable development and environmental ethics.



According to the purpose and objectives of the study, the following components of the ecological culture of students of economic and humanitarian and engineering colleges are distinguished: cognitive, axiological, humanistic and activity. It is revealed that the cognitive component detects human ability to strategic thinking. It contains environmental purposes and closely linked by the concept of strategic forecasting, which provides for cognitive mobilization of mental resources on the basis of comprehension of environmental risks and errors and prevention of environmental disasters.

It is emphasized that the importance of an axiological component is determined by the fact that human ecology is now an urgent stage of modern humanism, represented by the system of ideological priorities and meanings, recognition of the value of man as integrity (microcosm), spirituality as a lever of transformation of human mass behavior with orientation to the implementation of sustainable development ideas and a co-evolutionary future. It is proved that the activity component characterizes the inclusion of a person in the sphere of interaction with nature, its ecological-oriented activity aimed at protecting and restoring natural resources in accordance with the level of knowledge and existing values.

Summated that the distinguished components of the ecological culture of students of economic and humanitarian colleges provide for the transformation of the general forms of objective cultural reality into the individual richness of the student's personality, and his creative potential - in the constructive actualization of general cultural achievements.

Key words: *ecological culture, cognitive component, axiological component, humanistic component, activity component.*

Вступ. Сформованість екологічної культури студентів є одним з одним з найвагоміших пріоритетів сучасної професійної підготовки у коледжах, що передбачає належне оволодіння системою наукових знань та практичних навичок, ціннісних орієнтирів та поведінкових і діяльнісних імперативів, які засвідчують відповідальне ставлення до соціально-природного середовища та здатність гармонійної взаємодії з ним. Нині як ніколи оприявила себе глобальна екологічна криза, подолання якої вимагає особливих інтелектуальних, вольових, духовних та матеріальних ресурсів, і передусім людських. Саме від людини та її культурної свідомості нині залежить доля світу, позаяк екологічна криза породжена антропологічною кризою. Екологічна культура у такому розумінні є чинником глибинних особистісних трансформацій, тому з'ясувати компонентну структуру екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів постає першорядною проблемою сучасної професійної освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

Процес формування екологічної культури є невід'ємною складовою навчання, виховання та розвитку особистості, що здійснюється відповідно до положень Концепції екологічної освіти, згідно з якою екологічна культура являє собою вищий рівень екологічного світогляду, що забезпечує відчуття особистісної цілісності та соціальної визначеності і засвідчує відповідність власного образу людини її життєвому покликанню. Експлікація компонентної структури екологічної культури вписана у розлогий теоретично-пошуковий контекст, репрезентований як творчістю відомих зарубіжних дослідників Ю. Габермаса (Y. Habermas), Д. Жоделе (D. Jodelet), Т. Парсонса (T. Parsons), В. Франкла (V. Frankl), Е. Фромма (E. Fromm), К. Ясперса

(K. Jaspers), Ш. Шварца (S. Schwartz), так і багатьох вітчизняних мислителів (Л. Виговський, Т. Виговська, В. Гончарук, С. Дерябо, Д. Коробков, Н. Мамедов, Т. Пузир, Л. Фенчак та ін.). Так, на думку Н. Мамедова, проблема сформованості екологічної культури відсилає нас до таких традиційних питань як сутність культури, механізми соціалізації індивіда, шляхи вдосконалення освітнього процесу та екологічної відповідальності особистості. Потреба реалізації безпечного екологічного розвитку завжди пов'язана з необхідністю оволодіння новими знаннями, новими технологіями та нормами поведінки, які водночас є нормами нової екологічної культури. І в цьому сенсі культура постає як норма й ідеал, що накладає «екологічно доцільні обмеження на шляхах людського егоїзму» (Мамедов, 1996: 4). Розглядаючи екологічну культуру як значиме у соціальному плані новоутворення, Д. Коробков пов'язує її сформованість із зрілістю екологічної свідомості, «оволодінням певною сумою екологічних знань, які є базою цілеспрямованої екологічної діяльності, що заснована на ціннісному ставленні до природи» (Коробков, 2008: 5). Таку ж позицію відстоюють Л. Виговський та Т. Виговська, котрі переконують, що «в умовах глобальної екологічної кризи актуальною є проблема формування і підвищення зрілості екологічної свідомості особистості» (Виговський, Виговська, 2019: 35), яка стає стрижнем екологічної культури. У розумінні С. Дерябо екологічна свідомість являє собою «сукупність екологічних уявлень людини, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею» (Дерябо, 1996: 11).

На думку В. Ігнатової, ядром екологічної культури є екологічний світогляд, що сприяє інтеграції природничо-наукового та гуманітарного знання для інтенсифікації еколо-



гічного потенціалу змісту освіти і дозволяє виділити у досліджуваному феномені чотири основних компоненти, а саме: пізнавальний, ціннісно-нормативний, морально-моральнісний та чуттєво-вольовий, які «фокусують у собі усі без винятку елементи понятійної культурної матриці і відображають ціннісне ставлення до світу, постаючи як орієнтація, що спонукає і скеровує екологічно обґрунтовану поведінку і діяльність у соціоприродній сфері» (Игнатова, 1999). Однією із форм реалізації екологічного світогляду і основою способу організації екологічно обґрунтованої діяльності дослідниця вважає екологічне мислення. Його характеристиками вона називає: вірогідність, здатність моделювати екологічні процеси, передбачати їх розвиток, приймати екологічно виправдані рішення (Игнатова, 1999).

Аналізуючи психолого-педагогічні та методичні розвідки у площині екологічного навчання та виховання, В. Гончарук робить висновок про те, що сформованість екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки визначається п'ятьма взаємопов'язаними компонентами, до яких дослідник відносить: мотиваційний, що охоплює сферу інтересів, потреб, мотивів, бажання здійснювати екологічне виховання учнів та проводити з ними природоохоронну діяльність, змістовий, у контексті якого виняткового пріоритету набувають екологічні знання у сфері теоретичної і прикладної екології та інтелектуальний розвиток, позначений здатністю оперувати цими знаннями, процесуальний, що визначається здатністю реалізовувати навчально-виховний процес, спрямовуючи його на екологічне виховання учнів та використовуючи різні способи здійснення екологічної діяльності, опираючись на різноманітні (у тому числі інноваційні) методи і технології навчання на уроках із природничих дисциплін, креативно-діяльнісний, позначений здатністю до творчої імпровізації та експромту, використанням нетрадиційних підходів до організації навчально-виховного процесу та позакласної діяльності, спрямованої на формування екологічної культури особистості; вмінням творчо вирішувати будь-які екологічні ситуації та рефлексивний, що передбачає власну активність та залучення учнів до природоохоронної діяльності; сформованість рефлексивної позиції тощо (Гончарук, 2017).

Піднімаючи проблему сформованості екологічної культури майбутніх техніків-екологів у процесі професійної підготовки в коледжах, Т. Пузир розкриває роль таких компонентів екологічної культури, як моти-

ваційний, ціннісний, знаннєвий, операційно-діяльнісний, особистісний, вважаючи їх необхідним складником професійного становлення студента (Пузир, 2016). Водночас Л. Фенчак у структурі екологічної культури майбутніх спеціалістів аграрних коледжів вважає найбільш вмотивованим вибір таких компонентів, як потребнісно-мотиваційний, що містить інтереси, потреби, мотиви, прагнення до екологічної діяльності у аграрному виробництві; інтелектуальний, заснований на екологічних знаннях та уміннях, екологічних судженнях та переконаннях, поінформованості щодо сучасної екологічної ситуації у сільськогосподарському виробництві тощо та професійно-діяльнісний, що охоплює собою екологічні дії в умовах аграрного виробництва) (Фенчак, 2006).

Експліковані нами підходи дозволяють виробити власну дослідницьку платформу з метою реалізації поставленої мети – експлікації компонентної структури екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів

Методологія та методи. Дослідження здійснюється на засадах інтегративного підходу. Його методологічною основою є загальнотеоретичні методи наукового пізнання, фундаментальні положення екологічної економіки, концепції сталого розвитку та екологічної етики. У ньому також використані методи системно-структурного, когнітивного, культурологічного та порівняльного аналізу, принципів об'єктивності, системності та причинності.

Результати та дискусії.

Відповідно до мети та завдань нашого дослідження вважаємо за доцільне виокремити наступні компоненти екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів: когнітивний, аксіологічний, гуманістичний та діяльнісний. **Когнітивний компонент** знаменує пізнавальні здатності щодо оволодіння сукупністю екологічних знань і уявлень у системі «Людина – суспільство – природа». Важливим фактором пізнавального процесу є здійснення когнітивної репрезентації просторового оточення. Зауважимо, що поняття «когнітивна репрезентація» актуалізується у когнітивній науці як гіпотетичний внутрішній символ, що представляє зовнішню реальність (Morgan, 2014), а також мисленнєвий процес, що використовує гіпотетичний образ як формальну систему для явного визначення певних об'єктів чи типів інформації. У цьому процесі людині відведена роль істоти, яка мислить і є складною системою контурів зворотнього зв'язку, що потребує постійної підтримки у зв'язку із зміною параметрів середовища. У цьому



плані доцільно звернутися до дефініції соціальної репрезентації Д. Жоделе: «Категорія соціальної репрезентації являє собою специфічну форму пізнання, а саме: знання здорового смислу, зміст, функції і відтворення яких соціально зумовлені. У більш широкому плані соціальні уявлення – це властивості звичайного буденного практичного мислення, скеровані на освоєння та осмислення соціального, матеріального та ідеального оточення. Соціальна детермінованість самого процесу предствалення визначена контекстом та умовами виникнення, каналами циркуляції й, урешті, функціями, що впливають із взаємодії зі світом та іншими людьми» (Jodelet, 1984). Змістом такої взаємодії, згідно з А. Леонтьєвим, в найбільш інтегрованій формі стає образ світу як певне особистісне утворення (Леонтьєв, 1983), що постає цілісною, багаторівневою системою уявлень людини про світ та своє місце у ньому. На думку С. Смирнова, особлива роль образу світу як інтегрального утворення особистості полягає у його прогностичності, позаяк утримує в собі у вираженому чи прихованому вигляді прогноз на віддалене майбутнє, на чому, власне, й вибудовуються стратегії людини (Смирнов, 2001). Як вважає Б. Братусь, вивчаючи образ світу суб'єктів освітнього процесу, необхідно брати до уваги передусім той факт, що у складних формах активності будь-який суб'єкт керується не так засобами досягнення предмета власних потреб, як самим цілісним образом нового життя, у контекст якого цей предмет має бути включеним. Тут дослідник відстежує закономірності смислопородження, відповідно до яких «смисли життя породжуються живим образом майбутнього, яке освітлює і животворить теперішнє» (Братусь, 1997: 14), що має концептуально важливе значення для проблеми культурного становлення, в тому числі екологічного.

Таким чином, постаючи як інтегральна можливість випереджуючого відображення, створення мисленнєвих конструкцій, передбачення можливих подій та їх наслідків, прийняття екологічно виправданих рішень, їх планування та здійснення, когнітивний компонент виявляє здатність людини до стратегічного мислення. Воно містить екологічне цілепокладання і тісно пов'язане із поняттям стратегічного прогнозування, що передбачає когнітивну мобілізацію психічних ресурсів на основі осмислення екологічних ризиків і помилок та попередження екологічних катастроф. В усіх своїх можливих проявах стратегічне мислення позначене інтенсивними процесами інформатизації та глобаліза-

ції і є неабияким ресурсом та екологічною цінністю сучасного суспільства. Виразною очевидністю на сьогодні можна вважати те, що сучасна екологічна свідомість – це безумовний продукт соціокультурного середовища. Продуковані ним поняття та розуміння екологічного простору, екологічних уявлень та проблем захисту довкілля, формування екологічної позиції стають нині запорукою позитивної екоідентифікації. У такому контексті професійна освіта стає сприятливим середовищем для формування зважених екологічних переконань та особистісного самотворення.

Аксіологічний компонент (з грецької *axios* – цінність і *logos* – слово, поняття) екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів базується на категорії цінності і відіграє у її структурі одну з головних ролей. Цей компонент виділяли С. Алексєєв, Т. Баранова, Э. Гірусов, І. Зверев, Г. Костецька, Ю. Кузнецова, В. Ніколіна, Т. Южакова та інші вчені. Поняття «цінність» центрує теоретичний пошук відомих зарубіжних дослідників Ю. Габермаса (Y. Habermas), Т. Парсонса (T. Parsons), В. Франкла (V. Frankl), Е. Фромма (E. Fromm), К. Ясперса (K. Jaspers) та інших науковців. Теорії цінностей присвячує окреме дослідження М. Каган, у якого цінність постає внутрішнім, емоційно освоєним людиною орієнтиром її діяльності, її власною духовною інтенцією (Каган, 1997: 164). Культурологічна теорія мислителя передбачає розуміння культури як такої, що містить досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу та людей і «не обмежує любов і дружбу тільки людськими взаєминами, але поширює їх на все середовище людського буття: і природне, і речове» (Каган, 1997: 112), адже «людина, на відміну від тварини, навчається і у філогенезі, і в онтогенезі не лише використовувати природу, але й любити її і поважати» (Каган, 1997: 112). У системі цінностей М. Кагана екологічна і ноосферна свідомість постають як злиття з духовними основами буття і розширення енергії совісті, яку знаменує Любов. У А. Здравомислова світ цінностей репрезентує власне культура, а також ідеали, принципи, моральні норми, потреби, інтереси, тобто все, що складає духовну діяльність індивіда (Здравомыслов, 1996). У тому, що цінностей не можна навчитися, їх можна тільки пережити, переконує В. Франкл, оскільки «пошук життєвого сенсу та цінностей може спричинити радше внутрішню напругу, аніж внутрішню рівновагу. Однак саме ця напруга є необхідною умовою психічного



здоров'я» (Франкл, 2000: 114). Система цінностей забезпечує осмисленість людського життя. Так, В. Франкл визначає три основні типи цінностей: цінності творчості, що проявляються у продуктивних творчих актах; цінності переживання, свідченням яких є схилення перед творами мистецтва та природою; цінності відношення, що допомагають знайти та реалізувати сенс власного життя (Франкл, 2000: 21). Дефіцитарні (гомеостатичні) і буттєві (цінності саморозвитку) аналізує А. Маслоу (Маслоу, 1999), М. Рокич – термінальні й інструментальні (Методика М. Рокича, 2007), а В. Зінченко (Зінченко, 2002) освітні цінності.

Важливість аксіологічного компонента визначається тим, що саме від нього залежить розвиток екологічної свідомості, що охоплює норми та цінності як набуток не тільки окремої людини, а й соціальних груп, які стають ключем розуміння культури і проявляються на різних її рівнях у формі соціальних норм, звичаїв та традицій. Як вважає Ш. Шварц, цінності – це «мотиваційний конструкт, що стосується визначених людьми цілей» (Schwartz, 2005). На думку вченого, формуючи моделі поведінки, цінності «трансформують проблеми довкілля у дещо суб'єктивно значиме для людини» (Schwartz, 2005). Відтак, саме мотиваційно забарвлені цілі, а не сума набутих знань та умінь, стають запорукою успішної професійної діяльності. Теорія цінностей Ш. Шварца передбачає відповідність ключових цінностей певному мотиваційному типу, до них, зокрема, належено: потреби індивідів як біологічних організмів; те, що необхідне для координації соціальної взаємодії та виживання соціальної групи; універсалізм, мотиваційною основою якого є розуміння, терпимість, захист благополуччя; мир, краса, єднання з природою, широта мислення, соціальна справедливість, рівність, мирне співіснування, внутрішня гармонія, здоровий глузд, мудрість, доброта (тракується як кореспондуюча цінність), що зумовлюють екологічну поведінку.

Базуючись на результатах багатьох досліджень, І. Шмельова наголошує на важливості цінностей у формуванні скерованості свідомості і поведінки та їх перевагу над знаннями про довкілля (Шмелева, 2005). У структурі екологічного світогляду цінності виконують нормативно-регулятивну функцію, детермінуючи імперативи й орієнтації її поведінки у соціальному та природному середовищі. На сьогодні розв'язання проблеми формування екологічної культури неможливе без належної ціннісної екоплатформи, вибудованої на духовно-мораль-

нісних засадах взаємовідносин людини і довкілля. Належить пам'ятати, що криза цінностей інформаційного суспільства, яке висуває на передній план суспільного розвитку інформатизацію світу та споживацьке ставлення до природи неодмінно приводить до екологічної та культурної кризи. А відтак рівень розвитку екологічної культури нині може вважатися барометром соціального та природного комфорту.

Гуманістичний компонент екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів органічно вписаний у загальну понятійну матрицю екологічної освіти, в основу якої покладено принципи гуманізму, науковості, неперервності, наскрізності та систематичності. Визначені у Концепції екологічної освіти в Україні стратегічні напрямки і тактичні завдання розвитку визнають пріоритет гуманістичного принципу у формуванні поколінь з новою екологічною культурою та новим екологічним світоглядом. Гуманістичний потенціал екологічної культури та освіти актуалізує створена в Україні Міжнародна академія гуманізації освіти, друкованим органом якої є журнал «Гуманізація освіти». Важливо підкреслити, що гуманістична педагогіка сьогодні ставить особливий наголос не на традиційних освітніх моделях, а висуває у центр пошуку внутрішній світ особистості, її прагнення та інтереси. Цей пошук пов'язаний передусім з іменами А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма, а у новітньому психолого-педагогічному дискурсі – з іменами Б. Ананьєва, А. Бодальова, Л. Божович, Б. Гершунського. Проблема гуманістичного виміру культури та освіти центрує пошук О. Андрійчук, Г. Балла, І. Беха, В. Кременя, О. Лямової, І. Манохи, В. Моргуна, А. Горелова, І. Зверева, А. Кисельова, В. Ніколіної, І. Титова тощо.

Так, у праці «Екологія людини і гуманізм» А. Кисельов обґрунтовує тезу про екологічну проблему як одну із центральних ланок глобалістики і як домінуючу сучасного світогляду (Киселев, 2005). На думку дослідника, тільки цілісність людини з її духовно-моральнісними устремліннями може забезпечити розвиток екологічної культури, позаяк екологія людини нині є важливою стадією сучасного гуманізму, представленого системою світоглядних пріоритетів і смислів, визнанням цінності людини як цілісності (мікрокосму), духовності як важеля трансформації масової поведінки людей з орієнтацією на реалізацію ідей сталого розвитку і коеволюційного майбутнього. До головних завдань оновленого гуманізму в умовах пограниччя,



переломності, пороговості буття дослідник відносить обов'язок збереження власної антропної ідентичності. «Екологія людини нині стає фокусом науково-філософської картини світу і набуває особливого значення...» (Киселев, 2005: 4), – зазначає автор. Ці думки перегукуються зі словами Л. Василенка про те, що сучасна екологія сформувала абсолютно відмінний погляд на гуманізм, позаяк поставила мету розкрити смисл існування людини у Всесвіті і Всесвіту – у людині або через людину. Відповідно, людина у планетарних засягах – це духовне осереддя природного світу, що покликане цей світ врятувати (Василенко, 1996). У такому контексті людина стає своєрідною точкою перетину екологічної та гуманістичної свідомості. Звідси впливає глибокий гуманістичний потенціал усіх можливих відносин людини з природою, де моральнісне ставлення до природи трансформується у моральнісне ставлення до самої людини.

Як зазначає Е. Гірусов, «екологічна культура вбирає в себе найкращі гуманістичні та екофільні традиції колишньої культури та надає їм новий імпульс розвитку, суттєво поширюючи та одночасно конкретизуючи гуманістичний сенс людських дій, тому що в їхню орбіту має бути включена не тільки сфера соціальних, але й природних явищ, що складають середовище людського життя. У зв'язку з цим екологічна культура являє собою більш високу та досконалу форму розвитку гуманізму в цілому» (Гірусов, 2004) На переконання дослідника, обов'язковою вимогою сучасного гуманізму має стати трансформація людини типу *homo sapiens* у новий тип *homo ecologus*. Недостатність сучасної людини, попри її розумність, на думку вченого, полягає у відсутності самозабезпечення, що властиво іншим живим організмам. Набувши такої якості – а це має стати недалекою перспективою – людина мусить змінитися, вона повинна трансформувати не тільки знання, а й цінності і стати кардинально іншою істотою. У кризових умовах природного дисбалансу дослідник віддає першість культурі, котрій відводить роль самозбереження людського суспільства в нову епоху, яка вимагає злиття логіки мислення із моральністю почуттів, що може запобігти руйнації середовища. Невипадково ця епоха отримує назву екологічної.

Діяльнісний компонент екологічної культури дозволяє інтегрувати пізнавальні, практичні та творчі навички, що охоплюють екологічні переконання, екологічні знання, а також готовність до екологічно доцільного освоєння довкілля та природоохорон-

ної діяльності в межах професійної компетентності людини та її особистісної позиції. На сьогодні важливо позбутися екологічної неграмотності, позаяк вона деформує людське суспільство і призводить екологічного дискомфорту. Йдеться про негативні впливи на природне середовище внаслідок промислових викидів, військової агресії, соціально-економічну нерівність та обмежений доступ до соціальних благ, використання біотехнологій тощо.

Усунути наявні прогалини у сфері екологічного просвітництва нині покликана достатньо сформована, аргументована і переконлива система теоретичних напрацювань, яка визначає параметри діяльнісного компонента екологічної культури і представлена іменами К. Абульханової-Славської, С. Рубінштейна, О. Бондаревської, Л. Мітіної, С. Логунової. Методологічною основою екологічно орієнтованого освітнього процесу є праці Я. Коменського, В. Сухомлинського, А. Макаренка, Ш. Амонашвілі, які націлюють на сприйняття екологічної культури як культури єднання людини з природним світом шляхом гармонійного злиття потреб людини з існуванням природного середовища та усвідомленням нею етичної та соціальної відповідальності за його стан. Важливим імперативом діяльнісного компонента є сприйняття екологічної культури як невід'ємного елемента особистісної культури, згідно з яким екологічна культура знаменує такий рівень свідомості, який стає не тільки рефлексивним, а й надійним діяльнісним регулятивом особистості, сформованим на основі прийняття абсолютної цінності життя, що задає перспективу переходу людини від «зосередженості на собі, на винятково своїх індивідуальних приватних проблемах до зосередженості на власних зв'язках зі світом, які визначають не тільки вплив світу на людину, а й вплив людини на світ» (Глазачев, 1998: 20). Прикметно, що екологічна діяльність виключає руйнівні способи взаємодії зі світом, а передбачає творчі і конструктивні на основі гармонізації на наукового пізнання закономірностей та законів природного розвитку. Тут очевидною стає практична інтеграція свідомості і світогляду, з якої впливає активна природозахисна позиція та цілеспрямована екологічна діяльність. Культурне природокористування так чи інакше має бути підпорядковане екологічним імперативам, природозахисним юридичним нормам, грамотній виробничій діяльності, сучасним науковим напрацюванням, метою яких є екологічна безпека людства у планетарних масштабах. Отже, діяльнісний компонент сформованості



екологічної культури характеризує включення особистості у сферу взаємодії з природою, її еколого орієнтовану діяльність, спрямовану на захист та відновлення природних ресурсів відповідно до рівня сформованих знань та наявних цінностей.

Висновки. Таким чином, виокремлені нами компоненти екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів (когнітивний, аксіологічний, гуманістичний та діяльнісний) передбачають трансформацію загальних форм об'єктивної культурної реальності в індивідуальне багатство особистості студента, а його творчого потенціалу – у конструктивну актуалізацію загальнокультурних надбань. Вони формують внутрішню платформу екологодоцільної поведінки та розмаїтих форм діяльності, кристалізують мотиваційну та аксіологічну сферу особистості студентів і відкривають перспективу їх культурного та професійного самовдосконалення. У цьому контексті компонентна структура екологічної культури постає інтегративною і відкритою для подальших досліджень системою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии. *Вопр. психол.* 1997. № 5. С. 3–19.
2. Василенко Л.И. Космизм и эволюционизм в русской религиозно-философской традиции. *Философия русского космизма*. Москва: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. С. 290–301.
3. Виговський Л.А., Виговська Т.В. Екологічна свідомість як основа екологічної культури особистості. *Софія*. 2019. № 2. С. 35–38.
4. Гирусов Э.В. Гуманистический потенциал экологической культуры. URL: <http://www.gpntb.ru/win/interevents/crimea2004/197.pdf>
5. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. Москва: Современный писатель, 1998. 432 с.
6. Гончарук В.В. Теоретичні основи формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 267. С. 43–48.
7. Дерябо С.Д. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии. *Психологический журнал*. 1996. № 6. С. 4–18.
8. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. Москва: Политиздат, 1996. 223 с.
9. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. Москва: Гардарика, 2002. 431 с.
10. Игнатова В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. Тюменский государственный университет, 1999. 388 с.
11. Каган М.С. Философская теория ценностей. Лекции. Санкт-Петербург: ТОО ТК Петрополис, 1997. 205 с.

12. Киселев А.И. Экология человека и гуманизм: дис. ... д-ра. филос. наук: Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2005. 430 с.

13. Коробков С.Д. Формирование экологической культуры школьников в учреждении дополнительного образования: дис. ... к-та пед. наук: Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2008. 211 с.

14. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избр. психологические произведения. В 2-х т. Т. II. Москва: Педагогика, 1983. С. 251–261

15. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. Москва: РЭФИА, 1996. 52 с.

16. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.

17. Методика М. Рокича. Психологические тесты для профессионалов / авт. Сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Современ. шк., 2007. 496 с.

18. Пузир Т.М. Формування екологічної культури майбутніх техніків-екологів у процесі професійної підготовки в коледжах: дис. ... к-та пед. наук: Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2016. 242.

19. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва: Академия, 2001. С. 48–50.

20. Фенчак Л.М. Формування екологічної культури студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: Тернопільський педагогічний університет, 2006. 21 с.

21. Франкл В. Людина у пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2000. 160 с.

22. Шмелева И.А. Ценности и профессиональная мотивация как одна из проблем психологического обеспечения образования для устойчивого развития. *Устойчивое развитие и экологический менеджмент: Материалы международной научно-практической конференции. 17-18 ноября 2005 г. СПб., 2005*. С. 243–251.

23. Jodelet D. Representation Sociale: Phenomenes, Concept Et Theorie. Moscovici S. (Ed.) *Psychologie Sociale*, P., 1984. P. 361–362.

24. Morgan, Alex (2014). «Representations Gone Mental» (PDF). *Synthese*. 191 (2): 213–44. doi: 10.1007/s11229-013-0328-7.

25. Schwartz S.H. Basic Human Values. Their Content and Structure across Countries. *Valores e comportamento nas organizacoes [Values and Behavior in Organizations]* / Ed. A. Tamayo, J.B. Porto. Brazil: Petropolis. Vozes 2005. P. 21–64.

REFERENCES

1. Bratus' B.S. (1997) K probleme cheloveka v psichologii [To the problem of a person in psychology]. *Psychology issues*. no 5. pp. 3–19.
2. Vasilenko L.I. (1996) Kosmizm i evolyutsionizm v russkoy religiozno-filosofskoy traditsii [Cosmism and Evolutionism in the Russian Religious and Philosophical Tradition]. *Filosofiya russkogo kosmizma* [Philosophy of Russian cosmism]. Moscow: Fund "New Millennium" pp. 290–301. (in Russian).



3. Vyghovskiy L.A., Vyghovskaya T.V. (2019) Ekologichna svidomist' yak osnova ekologichnoyi kul'tury osobystosti [Ecological consciousness as the basis of ecological culture of the individual]. *Sofia*. no 2. pp. 35–38.
4. Girusov E.V. (2004) Gumanisticheskiy potentsial ekologicheskoy kul'tury [Humanistic potential of ecological culture]. Available at: URL: <http://www.gpntb.ru/win/interevents/crimea2004/197.pdf>
5. Glazachev S.N. (1998) *Ekologicheskaya kul'tura uchitelya* [Ecological culture of the teacher]. Moscow: Contemporary writer. 432 p.
6. Ghoncharuk V.V. (2017) Teoretychni osnovy formuvannya ekologichnoyi kul'tury majbutnikh uchyteliv pryrodnychikh special'nostej [Theoretical bases of formation of ecological culture of future teachers of natural specialties]. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy*. vol. 3. pp. 43–48.
7. Deryabo S.D. (1996) Metodologicheskie problemy stanovleniya i razvitiya ekologicheskoy psikhologii [Methodological problems of the formation and development of environmental psychology]. *Psychological journal*. No 6. pp. 4–18.
8. Zdravomyslov A. G. *Potrebnosti, interesy, tsennosti* (1996) [Needs, interests, values]. Moscow: Politizdat. 223 p. (in Russian).
9. Zinchenko V.P. (2002) *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki* [Psychological foundations of pedagogy]. Moscow: Gardarika. 431 p. (in Russian).
10. Ignatova V.A. (1999) *Integrirovannye uchebnye kursy kak sredstvo formirovaniya ekologicheskoy kul'tury uchashchikhsya* [Integrated training courses as a means of forming the ecological culture of students] (PhD Thesis), Tyumen: Tyumen State University.
11. Kagan M.S. (1997) *Filosofskaya teoriya tsennostey. Lektsii*. [Philosophical theory of values. Lectures]. SPb: TOO TK Petropolis. 164 p. (in Russian).
12. Kiselev A.I. (2005) *Ekologiya cheloveka i gumanizm* [Human ecology and humanism] (PhD Thesis), St. Petersburg: St. Petersburg State Polytechnic University
13. Korobkov S.D. (2008) *Formirovanie ekologicheskoy kul'tury shkol'nikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Formation of the ecological culture of schoolchildren in the institution of additional education] (PhD Thesis), Saratov: Saratov State University.
14. Leont'ev A.N. (1983) *Obraz mira* [Izbr. psikhologicheskie proizvedeniya. V 2-kh t. T. II.]. *The image of the world* [Fav. psychological works]. Moscow: Pedagogy. pp. 251–261. (in Russian).
15. Mamedov N.M. (1996) *Kul'tura, ekologiya, obrazovanie* [Culture, ecology, education]. Moscow; REFIA. 52 p. (in Russian).
16. Maslou A. G. (1999) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. St. Petersburg: Eurasia. 478 p. (in Russian).
17. Greben' N.F. (2007) *Metodika M. Rokicha. Psikhologicheskie testy dlya professionalov* [Methodology of M. Rokich. Psychological tests for professionals]. Minsk: Modern School. pp. 496 p. (in Russian).
18. Puzyr T.M. (2016) *Formuvannya ekologichnoyi kul'tury majbutnikh tekhniv-ekologiv u procesi profesijnogo pidgotovky v koledzhakh* [Formation of ecological culture of future technicians-ecologists in the course of professional preparation in colleges] (PhD Thesis), Zhytomyr; Zhytomyr State University named after Ivan Franko
19. Smirnov S.D. (2001) *Pedagogika i psikhologiya vysshogo obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Moscow: Academy. pp. 48–50. (in Russian).
20. Fenchak L.M. (2006) *Formuvannya ekologichnoyi kul'tury studentiv vyshhykh aghrarnykh navchal'nykh zakladiv I-II rivniv akredytaciji* [Formation of ecological culture of students of higher agrarian educational institutions of I-II levels of accreditation] (PhD Thesis), Ternopil; Ternopil Pedagogical University
21. Frankl V. (2000) *Ljudyna u poshukakh spravzhnjogo ho sensu. Psykhologh u konctabory* [A man in search of true meaning. Psychologist in a concentration camp]. Family Leisure Club. 160 p, (in Ukrainian).
22. Shmeleva I.A. (2005) *Tsennosti i professional'naya motivatsiya kak odna iz problem psikhologicheskogo obespecheniya obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya* [Values and professional motivation as one of the problems of psychological support of education for sustainable development]. Proceedings of the Sustainable Development and Environmental Management: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Russia, St. Petersburg, November 17-18). pp. 243–251
23. Jodelet D. (1984) *Representation Sociale: Phenomenes, Concept Et Theorie*. Moscovici S. (Ed.) *Psychologie Sociale*. pp. 361–362.
24. Morgan, Alex (2014). "Representations Gone Mental" (PDF). *Synthese*. 191 (2): 213–44. doi: 10.1007/s11229-013-0328-7.
25. Schwartz S.H. (2005) *Basic Human Values. Their Content and Structure across Countries*. Valores e comportamento nas organizacoes [Values and Behavior in Organizations]. Ed. A. Tamayo, J.B. Porto. Brazil: Petropolis. Vozes. Pp. 21–64.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2021.
The article was received 06 August 2021.



СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

UDC 378.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-12

**USE OF ONLINE ROLE-PLAY/CASE-STUDY METHOD
IN STUDENTS' LEADERSHIP SKILLS DEVELOPMENT**

Batryn Natalia Volodymyrivna,
Candidate of Sciences in Philology,
Associate Professor at the Department of International Economic Relations
West Ukrainian National University
nbatryn.pa@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5449-6302

Verhun Larysa Ivanivna
Candidate of Sciences in Philology,
Associate Professor at the Department of International Economic Relations
West Ukrainian National University
l.verhun@wunu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9882-7089

Case studies and role-plays are examples of active collaborative teaching techniques. Online collaborative learning encourages students to learn together in teams using Internet communication technologies. However, online collaborative learning space is not only encouraging but also challenging for both instructors and students. In this article, the authors investigated the application of an online case study method that involves role-play approach (RP/CS) in solving the cases.

Due to the shift to online education during the last two years in response to the Covid-19 pandemic, this research study explored the application of online RP/CS in the development of students' leadership skills, which are of significance for all professions. The purpose of this research study is to investigate if/how the instructors use RP/CS tools in order to aid students in their leadership skills development and how students perceive the application of RP/CS activities introduced in online courses.

Course instructors across the West Ukrainian National University were surveyed to identify the courses where the instructors used online RP/CS activities. The focus was on the application of RP/CS in teaching leadership skills. Nine course instructors were interviewed to identify the features around the courses and the use of RP/CS (the aim of the course, the purpose of using RP/CS, and the expected outcomes). 22 second-year students who participated in online RP/CS activities were surveyed online. Seven students were interviewed online. The research purpose was to explore students' perceived learning, participation, and satisfaction. According to the analysis of students' surveys and interviews, the participants were satisfied with their online learning experience and felt increased motivation and interest in RP/CS. Thus, the difficulties caused by the Covid-19 pandemic and other current challenges should not negatively affect the educational process in universities. The creation of a new educational space for interactive learning and the use of active collaborative methods online are of particular significance.

Key words: online education, case study method, role play, leadership skills, collaborative learning.

**ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-МЕТОДУ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ З ЕЛЕМЕНТАМИ
РОЛЬОВИХ ІГОР З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ**

Батрин Наталія Володимирівна,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри міжнародних економічних відносин
Західноукраїнський національний університет
nbatryn@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5449-6302

Вергун Лариса Іванівна,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри міжнародних економічних відносин
Західноукраїнський національний університет
l.verhun@wunu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9882-7089

Методи конкретних ситуацій (case study) та рольові ігри належать до активних колаборативних технологій навчання. Інтерактивне спільне навчання заохочує студентів навчатися разом у командах



з використанням технологій Інтернет-комунікацій. Протягом останніх двох років у відповідь на пандемію Covid-19 відбувся перехід до онлайн-навчання. Однак спільний навчальний простір в Інтернеті є складним завданням як для викладачів, так і для студентів. У статті автори розглянули застосування методу конкретних ситуацій (кейс-стаді), який передбачає використання методу рольової гри (РГ) у розв'язанні кейсів з метою розвитку лідерських навичок студентів, які є важливими для всіх професій. Завдання дослідження полягає у вивченні того, як викладачі використовують онлайн РГ/КС та як студенти сприймають застосування РГ/КС на онлайн-курсах.

Проведено опитування викладачів Західноукраїнського національного університету для того, щоб визначити курси, на яких викладачі використовували онлайн РГ/КС. Основна увага приділена застосуванню РГ/КС з метою розвитку лідерських навичок. Було проведено інтерв'ю дев'яти викладачів курсів, щоб визначити особливості курсів та використання РГ/КС (цілі курсу, причини використання РГ/КС та результати). Також 22 студенти другого курсу, які брали участь в онлайн РГ/КС під час онлайн-курсу *Командна робота та лідерство*, взяли участь і в опитуванні. Аналіз даних опитувань та інтерв'ю студентів показав, що вони позитивно сприймають активну спільну навчальну діяльність, задоволені досвідом навчання онлайн, мали підвищену мотивацію та інтерес до РГ/КС. Отже, труднощі, спричинені пандемією Covid-19, та інші сучасні виклики не повинні негативно впливати на навчальний процес в університеті. Особливої важливості набуває створення нового освітнього простору інтерактивного навчання і використання активних колаборативних методів онлайн.

Ключові слова: *онлайн-навчання, метод конкретних ситуацій (кейс-стаді), рольова гра, лідерські якості, колаборативне навчання.*

Introduction

There are many effective methods that higher education teachers use to engage students in the active learning process. For example, the use of case studies in business, law, medical, and other schools proved to be an effective technique. The method can be used in teaching any discipline that is aimed to develop student's analytical thinking, problem-solving, and decision-making. However, role-play pedagogy has also been shown to be effective in reaching learning outcomes in three major learning domains: affective, cognitive, and behavioral (Rao & Stupans, 2012). Students put into practice skills they have learned in theory creating a deeper cognitive link to the material. Case studies and role-plays are examples of active and collaborative teaching techniques. In the article, the authors focused on the use of cases specifically when a role-play (RP) approach is used to discuss the case study (RP/CS). Due to the shift to online education during the last two years in response to the Covid-19 pandemic, this research study explores the application of online RP/CS in the development of students' leadership skills. The demands for a focus on leadership skills are important for several reasons. According to Mumford and Champion (2007), "a focus on leadership skill requirements emphasizes that leaders can become better leaders, in part because skills represent capabilities that can be developed" (p.154). By exploring leadership skill requirements, the research area is shifted from the person holding the job (i.e., the leader) to the job itself.

1. Theoretical substantiation of the problem

University instructors in Ukraine and abroad have been widely using RP/CS technologies to aid students in developing their leadership skills. However, it is not known if university

instructors were successfully applying RP/CS in online teaching during the Covid-19 pandemic delivering the courses in lockdown. Particularly, it is important to be aware that online education has several disadvantages in developing practical skills and help students develop their leadership skills. To be successful and effective in the future, leaders need an emerging set of skills uniquely suited to dealing with modern challenges (Joharsen, 2012).

The purpose of this research study is to investigate if/how the instructors use online RP/CS tools in order to assist students in their leadership skills development and how students perceive the application of RP/CS activities introduced in online courses.

Harvard Business School established the case study method in the 1920s, therefore, it cannot be considered as an innovative teaching method. However, it is still effectively used in most business schools. Herreid wrote that "having struggled with that very topic for many years early in the game, I believe it is important to get to the heart of the matter right from the start. It took me some time to reach my present broad definition, which is: "A case study is a story with an educational message" (Herreid, 2006: 27). The application of the case method is very extensive and diverse being applied in teaching different disciplines. For example, researchers investigated its application in teaching college physics (Burko, 2016), chemistry (Ozdilek, 2014), or biology (Bonney, 2015). Case studies are "more effective than classroom discussions and textbook reading at promoting learning of key biological concepts, development of written and oral communication skills, and comprehension of the relevance of biological concepts to everyday life" (Bonney, 2015: 846). Asquith and Weiss (2019) analyzed the use of the case



study approach to financial tools, financial policies, and evaluation. Thus, despite the long history, the case study method is still popular in recent research.

For the last two decades, the case study method has been intensively researched in Ukraine. A case study is a problem-solving method that is based on specific examples or situations. It helps students to use their theoretical knowledge to solving practical problems. The case is a real situation that is aimed to make a teacher and students work together to find a solution (Tulska, 2003: 28). The need for application of this method in education is urgent due to the generalization of educational processes and lack of focus on the development of skills and abilities, such as the ability to learn, process huge amounts of information, think critically (Surmin, 2015: 28). The case study method is “one of the active learning approaches considered as a more effective way to develop professional skills and achieve learning outcomes than traditional teaching methods” (Stepurko & Ignashchuk, 2017: 71).

Usually, a case study includes the situation/problem and analysis of the case, in discussion with other participants. RP/CS differs in that “it involves observing actions as an outsider and vicariously attempting to understand the process, decisions, values and strategies as presented by the case” (Wills, 2010). Role-plays have been used in diverse applications across many disciplines as well. Nestel and Tierney (2007) explored the application of role-play for medical students learning about communication. The students imagine themselves in a particular situation and then they are asked to behave exactly as they feel they would perform in that situation. The rest of the students observe and also learn about the person’s behavior and/or situation Nestel and Tierney, 207).

Guillaume and Apodaca (2020) investigated the use of role-playing in classroom debates. Students were assigned a role to play based on a topic (e.g. the role of employer, employee, co-worker, CEO, etc.) Students needed to prepare for the debate by researching the information that would support the point-of-view of their assigned role and to debate as that person. Germain-Thomas et al. (2019) explored collaborative role-play design in developing negotiation skills. According to Vizeshfar et al (2019), “the advantages of role-play, including development of communication skills and active listening, resulted in the learners’ enthusiasm and motivation” (Vizeshvar, Zare, & Keshtkaran, 2019: 175).

Blanchard and Buchs (2015) assessed the effectiveness of a role-play in exploring the concept of sustainable development. The

assessment showed that “role-play is highly praised by the players as it not only brings them foundational knowledge but also allows them to enhance many skills” (Blanchard & Buchs, 2015: 697). Joyner and Young stated that “engaging students in role play promotes active learning” (Joyner & Young, 2006: 225). However, the authors emphasized that role plays are effective if learning objectives are clearly defined and the cases are challenging. Ip, Linser and Naidu (2001) stated that the move from traditional lectures, seminars, tutorials, paper-based exams, essay writing and reliance on printed books and articles to role-playing significantly transformed the learning and teaching processes. Students played an active rather than passive role and emphasis was transferred from individual activities to communication and collaboration, which allowed flexibility in the delivery of material in terms of the number of participants, the timing and the spatial location of the teaching and learning process and also how participants were taught new skills and competencies.

Due to the Covid 19, instructors all over the world try to adapt their courses to online education and find out the best ways to apply interactive methods in online teaching. However, the effective use of online RP/CS tools has been in the research focus of educators long before the lockdowns. According to Dracup (2012), online role plays are an increasingly popular teaching and learning technique used in higher education throughout the world because they involve students taking on the role of another person in a particular scenario and interacting with other role-playing students to explore an issue from the point of view of an insider (p.13).

Hrastiski and Watson (2009) investigated designing and evaluating online role play in conflict management. Silberg and Lennon (2006) explored developing leadership skills online versus face-to-face. The authors concluded that there was a little difference in perception between face-to-face groups of students and little difference in perception between online groups of students. The authors stated that “online students are far more positive in their views of the effectiveness of mediated online learning environments in developing leadership skills” (p. 498).

Thus, specific areas of training are considered important in developing leadership skills. It is a particularly critical area of focus for all leaders to work on and continually improve. Today’s employees and leaders and tomorrow’s future leaders want training and personal and professional development and “the organizations that have the best



leaders in the future are likely to be those that invest in their people, and help employees to develop the much coveted leadership skills needed for success“ (Newton, 2019).

2. Methodology and methods

Course instructors across the West Ukrainian National University were contacted by email to identify the courses where role-play case study (RP/CS) was being used. The focus was on the application of RP/CS in teaching leadership skills. Most instructors (90%) shared that they use active learning methods including the case studies; however, only 45% of respondents mentioned RP/CS. Obviously, the method cannot be effectively used in all the courses, but some instructors often use RP/CS due to the content of their courses (e.g. Organizational Behavior, Management of Personnel, Self-management, Teamwork and Leadership). Nine course instructors were interviewed to identify the features around the courses and the use of RP/CS (the aims of the course, the purpose of using RP/CS, in particular, whether the purpose was students' leadership skills development). The interviews were transcribed, and key themes from the interviews were analyzed.

3. Results and discussions

The second-year students who had been delivered the course Teamwork and Leadership (22 students) were surveyed online. During the course, the instructor used case studies as well as RP/CS so that the students were confident about the questions they were asked and the differences between the methods. The course has been delivered online due to the pandemic, therefore, the students were aware that they were involved in online RP/CS. 92% of students stated that they prefer active methods of learning and feel comfortable discussing case studies online. However, only 58% feel comfortable to role-play online. The students admitted that they prefer short RP/CS. For example, instruction: Imagine you are a manager in a company. One day an employer came to your office and informed you about the unethical behavior of his colleague stating that he was selling some secret information to the competitors. Two students role-play the situation.

To evaluate the online role-play, the method used by Hrastingki and Watson (2009) was applied. The authors investigated the use of RP/CS in conflict management. In this study, the research focus was on the use of RP/CS in teaching leadership skills. Therefore, there were changes in formulating the basic statements. 22 students agreed to participate in the study (mean age of 20 years). There were five role play groups with four or five students in each group. Data were

collected through a questionnaire distributed when the role-play was finished. The research purpose was to explore students' perceived learning (Table 1), participation (Table 2) and satisfaction (Table 3) that were measured on a five-point scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree".

Table 1
Students' perceived learning in RP/CS

	Perceived learning in RP/CS	Mean
1	I felt I was learning more while preparing for RL/CS	4.2
2	I felt that I was learning a lot during RP/CS	3.8
3	RP/CS aroused my motivation to learning	4.3
4	RP/CS aroused my interest and curiosity	3.6
5	I felt that RP/CS assisted in my leadership (decision-making) skills development	3.5

Overall, the students were satisfied with their learning process and shared that they felt both before (preparation for RP/CS) and during (RP) activities were rewarding. The students felt that their attention was maintained and that they learned more during the role play. They agreed that RP/CS assisted them in the development of their leadership/decision-making skills. Several students mentioned that they prefer online RP/CS because it can be more anonymous. They find face-to-face RP/CS more demanding and challenging. It is important that the students felt more motivated and interested in the activity they participated in.

Table 2
Students' perceived participation in RP/LC

	Perceived participation in RP/LC	Mean
1	I felt like the participants in the role play worked together	4.3
2	I felt that others acknowledged my point of view in the role play	3.4
3	I felt that students in the role play cared about each other's opinions	3.9
4	I felt connected to the others in the role play	4.1

A majority of students felt that they actively participated in the online RP/CS, their points of view were acknowledged and most of them cared about each other's opinions. They felt that they invested well their efforts by introducing their own opinion and also by listening to others. It is important that RP/CS method makes the students actively participate in the activity. In the interviews, the students mentioned that participation of all the case players made them feel motivated



and connected to each other; they felt acknowledgement and acceptance and were not afraid of criticism.

Table 3
Students' perceived satisfaction

	Perceived satisfaction	Mean
1	I found RP/CS an interesting and challenging experience	4.4
2	I found RP/CS was fun and felt like the participants enjoyed this learning process	4.0
3	I felt connected to other participants	4.0
4	I would like to participate in another role play in the future	4.1

Thus, the students felt satisfied, motivated and encouraged with their RP/CS experience. They felt that their RP/CS experience was fun. Most of the students admitted they would like to take part in another role play in the future.

Conclusion

In response to the Covid-19 pandemic, online active collaborative teaching methods have become in the research focus of many educators. It has been discovered that university instructors in Ukraine and abroad have been using online RP/CS technologies to aid students in developing their leadership skills and the students positively perceive the use of RP/CS activities. We surveyed and interviewed both the university instructors and students. According to data analysis, the instructors have actively used RP/CS before the Covid-19 lockdown but during the pandemic, some RP/CS became not appropriate to apply. However, there are courses in which the application of online RP/CS can be effective in achieving a broad range of learning outcomes. Therefore, we hope the research will be encouraging for university instructors to apply online interactive collaborative methods in their online courses.

According to the analysis of students' surveys and interviews, the participants were satisfied with their online learning experience. Online RP/CS can be used in diverse applications in many courses. Data analysis of students' surveys and interviews showed that they positively perceived active collaborative learning activities, felt more motivated and connected to each other, and enjoyed the process. Disadvantages that were brought by the Covid-19 pandemics should not negatively influence the educational process and university instructors should create an active collaborative learning space that can be implemented online. Students positively perceive online RP/CS. Therefore, further research areas can be focused on the development of new online RP/CS aimed

at the development of diverse professional skills (leadership, communication, decision-making, etc.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Степурко Т., Ігнашук О. Кейс-стаді як метод викладання управлінських дисциплін в охороні здоров'я. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2017. № 1. С. 71–77.
2. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2015. № 2. С. 19–28.
3. Тульська О.Л. Використання методів ситуативного моделювання у формуванні професійної культури майбутніх екологів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2013. Вип. 7. С. 187–189.
4. Asquith, P., Weiss, L.A. ProQuest Ebooks. (2019; 2016;). *Lessons in corporate finance: A case studies approach to financial tools, financial policies, and valuation* (2nd ed.). Hoboken : John Wiley & Sons, Incorporated.
5. Blanchard O., Buchs, A. (2015). Clarifying sustainable development concepts through role-play. *Simulation & Gaming*, 46(6), 697-712. URL: <https://doi.org/10.1177/1046878114564508> (дата звернення: 09.07.2021).
6. Bonney K.M. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(1), 21-28. DOI: doi:10.1128/jmbe.v16i1.846
7. Burko L.M. (2016). Using the case study method in teaching college physics. *Physics Teacher*, 54(7), 413. DOI: doi:10.1119/1.4962777
8. Dracup M. (2012). Designing online role plays with a focus on story development to support engagement and critical learning for higher education students. *Journal of Learning Design*, 5(2), 12–24. URL: <https://doi.org/10.5204/jld.v5i2.104> (дата звернення: 12.07.2021).
9. Germain-Thomas P., Lafarge C., Sidibe D. (2019). Collaborative role-play design: Teaching negotiation through a novel Student–Business partnership. *Negotiation Journal*, 35(3), 387-402. URL: <http://dx.doi.org.library.capella.edu/10.1111/nejo.12296> (дата звернення: 02.07.2021).
10. Guillaume R.O., Apodaca E.C. (2020). Strategy: Debate with role play. *The Journal of Faculty Development*, 34(3), 86.
11. Joyner B., Young L. (2006). Teaching medical students using role play: Twelve tips for successful role plays. *Medical Teacher*, 28(3), 225–229. URL: <https://doi.org/10.1080/01421590600711252> (дата звернення: 11.07.2021).
12. Ip. A., Linser R., Naidu S. (2001). Simulated Worlds: Rapid Generation of Web-Based Role-Play. *The Seventh Australian World Wide Web Conference*, 21st-25th April, Coffs Harbour, NSW, Southern Cross University.
13. Herreid C. (2006). Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science, National Science Teachers Association.
14. Hrastinski S., Watson J. (2009). Designing and evaluating an online role play in conflict management.



Campus-Wide Information Systems, 26(4), 287. URL: <https://doi.org/10.1108/10650740910984628> (дата звернення: 12.07.2021).

15. Mumford T.V., Campion M.A., Morgeson F.P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 154-166. URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.005> (дата звернення: 07.07.2021).

16. Nestel D., Tierney T. (2007). Role-play for medical students learning about communication: Guidelines for maximising benefits. *BMC Medical Education*, 7(1), 3-3. URL: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-3> (дата звернення: 08.07.2021.).

17. Newton P. (2019). What are the best leadership skills for 2019? London : Newstex.

18. Ozdilek Z. (2014). Learners' views about using case study teaching method in an undergraduate level analytical chemistry course. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 695.

19. Silbergh D., Lennon K. (2006). Developing leadership skills: Online versus face-to-face. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 498-511. URL: <http://dx.doi.org.library.capella.edu/10.1108/03090590610704376> (дата звернення: 02.07.2021).

20. Vizeshfar F., Zare M., Keshtkaran Z. (2019). Role-play versus lecture methods in community health volunteers. *Nurse Education Today*, 79, 175-179. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.028> (дата звернення: 02.07.2021).

21. The Power of Role-Based E-Learning : Designing and Moderating Online Role Play / Wills Sandra et al. Taylor & Francis Group, 2010.

REFERENCES

1. Stepurko T. (2017). Keis-stadi yak metod vykladania upravlynskykh dystsyplin v okhoroni zdorovia. [Case study as a teaching method in health care]. *Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu* (electronic journal), vol. 1. pp. 71-77 [in Ukrainian].

2. Surmin Yu. P. (2015). Keis-metod: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini. [Case study: creation and development in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezidentovi Ukrainy* (electronic journal), vol 2. pp. 19-28 [in Ukrainian].

3. Tulska O.L. (2003). Vykorystannia metodiv sytuatyvnoho modeliuвання u formuvanni profesiinoi kultury maibutnykh ekolohiv. [Use of situational modeling in formation the professional culture of future ecologist]. *Zbirnyk naukovykh prats. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu* (electronic journal), vol. 7 (50) [in Ukrainian].

4. Asquith, P., Weiss, L. A., & ProQuest Ebooks. (2019; 2016;). *Lessons in corporate finance: A case studies approach to financial tools, financial policies, and valuation* (2nd ed.). Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated [in English].

5. Blanchard, O., & Buchs, A. (2015). Clarifying sustainable development concepts through role-play. *Simulation & Gaming*, 46(6), 697-712. <https://doi.org/10.1177/1046878114564508>

6. Bonney, K. M. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learn-

ing gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(1), 21-28. doi:10.1128/jmbe.v16i1.846 [in English].

7. Burko, L. M. (2016). Using the case study method in teaching college physics. *Physics Teacher*, 54(7), 413. doi:10.1119/1.4962777 [in English].

8. Dracup, M. (2012). Designing online role plays with a focus on story development to support engagement and critical learning for higher education students. *Journal of Learning Design*, 5(2), 12-24 [in English].

9. Germain-Thomas, P., Lafarge, C., & Sidibe, D. (2019). Collaborative role-play design: Teaching negotiation through a novel Student-Business partnership. *Negotiation Journal*, 35(3), 387-402. doi:<http://dx.doi.org.library.capella.edu/10.1111/nej.12296> [in English].

10. Guillaume, R. O., & Apodaca, E. C. (2020). Strategy: Debate with role play. *The Journal of Faculty Development*, 34(3), 86 [in English].

11. Joyner, B., & Young, L. (2006). Teaching medical students using role play: Twelve tips for successful role plays. *Medical Teacher*, 28(3), 225-229. <https://doi.org/10.1080/01421590600711252> [in English].

12. Ip, A., Linser, R., & Naidu, S. (2001). Simulated Worlds: Rapid Generation of Web-Based Role-Play. The Seventh Australian World Wide Web Conference, 21st-25th April, Coffs Harbour, NSW, Southern Cross University [in English].

13. Herreid, C. (2006). Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science, *National Science Teachers Association* [in English].

14. Hrastinski, S., & Watson, J. (2009). Designing and evaluating an online role play in conflict management. *Campus-Wide Information Systems*, 26(4), 287. <https://doi.org/10.1108/10650740910984628> [in English].

15. Mumford, T. V., Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 154-166. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.005> [in English].

16. Nestel, D., & Tierney, T. (2007). Role-play for medical students learning about communication: Guidelines for maximising benefits. *BMC Medical Education*, 7(1), 3-3. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-3> [in English].

17. Newton, P. (2019). *What are the best leadership skills for 2019?* London: Newstex [in English].

18. Ozdilek, Z. (2014). Learners' views about using case study teaching method in an undergraduate level analytical chemistry course. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 695 [in English].

19. Silbergh, D., & Lennon, K. (2006). Developing leadership skills: Online versus face-to-face. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 498-511. doi:<http://dx.doi.org.library.capella.edu/10.1108/03090590610704376> [in English].

20. Vizeshfar, F., Zare, M., & Keshtkaran, Z. (2019). Role-play versus lecture methods in community health volunteers. *Nurse Education Today*, 79, 175-179. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.028> [in English].

21. Wills, Sandra, et al. *The Power of Role-Based E-Learning : Designing and Moderating Online Role Play*, Taylor & Francis Group, 2010 [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2021.

The article was received 05 August 2021.



УДК 378.091.12.011.3-051:811.11:355.5
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-13

АНАЛІЗ ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Кузьменко Юлія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Військова академія м. Одеса
juliakuzmenko2015@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8659-4310

Ковальчук Тетяна Степанівна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Військова академія м. Одеса
16tanya20@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8342-5933

У статті розкрито сутність понять «діагностична компетентність» та «професійна компетентність», «педагогічна діагностика» та розглянуто модель діагностичної компетентності викладача іноземних мов вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ). Метою дослідження є аналіз досвіду розвитку діагностичної компетентності викладачів (ДКВ) іноземних мов в різних вищих військових закладах освіти та визначення позитивних та проблемних сторін ДКВ іноземних мов у системі військової освіти. Визначено поняття «діагностична компетентність викладача» як сукупність теоретичних та практичних прагнень викладача до реалізації діагностичної діяльності з метою вирішення фахових вимог та завдань. На думку авторів, діагностична компетентність (ДК) є обов'язковою та невіддільною складовою професійної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Остання, з одного боку, є наслідком їх діагностичної підготовленості, розумової, діяльнісної та особистісної діагностичної здібності, а з іншого, – фахової, суб'єктної та психологічної готовності до здійснення своєї діагностичної функції шляхом дотримання педагогічних засад та положень і творчого втілення в педагогічну діяльність новітніх та передових методів, методик, технологій та засобів педагогічного діагностування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) військових фахівців з опорою як на традиційні засади педагогічної діагностики, так і на сучасні математично-статистичні методи та засоби ІКК. Науково обґрунтовано та проаналізовано принципи, критерії і показники ДК в системі військової освіти та їх вплив на розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Також визначено структуру ДКВ іноземних мов ВВНЗ та виділено її складові компоненти: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний та рефлексивно корекційний. Сутність та властивості цих компонентів відтворюються в процесі педагогічної діяльності викладачів іноземних мов. У статті проаналізовано досвід розвитку діагностичної компетентності викладачів (ДКВ) іноземних мов ВВНЗ, а саме: засоби та шляхи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ; необхідність впровадження технології інтегрального оцінювання розвиненості ІКК військових фахівців; впровадження та використання об'єктивних критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Авторами статті розглянуті проблемні питання щодо розвитку й підвищення точності визначення інтегральних оцінок розвиненості ІКК військових фахівців. Основна увага приділяється визначенню перспективи розвитку та використання ДК, беручи до уваги приклади її впровадження в навчальний процес у вищих військових закладах освіти України.

Ключові слова: *діагностична компетентність, професійна компетентність, інтегральне оцінювання, структура діагностичної компетентності викладача іноземних мов ВВНЗ.*

ANALYSIS OF DIAGNOSTIC DEVELOPMENT EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE MILITARY EDUCATION SYSTEM

Kuzmenko Yuliia Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign languages
Military Academy (Odessa)
juliakuzmenko2015@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8659-4310

Kovalchuk Tetyana Stepanivna,
Candidate of Philology,
Associate Professor at the Department of Foreign languages
Military Academy (Odessa)
16tanya20@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8342-5933

In the article the essence of the concepts “diagnostic competence” and “professional competence”, “pedagogical diagnostics” was revealed and the model of diagnostic competence (DC) of the foreign language



teachers at a higher education institution was considered. The purpose of the study is to analyze the experience of developing the diagnostic competence of foreign language teachers in various higher military educational institutions and to identify the positive and problematic aspects of the diagnostic competence of foreign language teachers in the military education system. The concept of “diagnostic competence of the teacher” is defined as the unity of theoretical and practical readiness of the teacher to carry out diagnostic activities to solve professional needs and tasks. According to the authors, DC is an integral and mandatory component of the professional competence of foreign language teachers in higher education, which is the result of their diagnostic training, intellectual, activity and subjective diagnostic ability, as well as professional, personal and psychological readiness to implement its diagnostic function through creative adherence to pedagogical principles and the use of modern methods, techniques, technologies and means of pedagogical diagnosis of foreign language communicative competence of servicemen in pedagogical activities as traditional methods and means of pedagogical diagnostics and modern mathematical and statistical methods and ICT. The principles, criteria and indicators of DC in the system of military education and their influence on the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher educational institutions are scientifically substantiated and analyzed. The structure of DC of foreign language teachers of higher education institutions is also determined and its components are detailed out: value-motivational, cognitive, operational-effective, reflexivecorrective. The content and quality of these components are actualized during the pedagogical activity of foreign language teachers. In the article, the pedagogical conditions for the development of DC of foreign language teachers in higher education are substantiated, namely: pedagogical modeling of the development of diagnostic competence of foreign language teachers in higher education in the system of postgraduate education; introduction of the technology of integrated assessment of the development of the FLCC (foreign language communicative competence) of servicemen; the use of objective criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence of foreign language teachers in higher education. The authors of the article consider problematic issues related to the development and improvement of the accuracy of determining integrated assessments of the development of the FLCC of servicemen. The main attention is paid to determining the prospects for the development and the use of diagnostic competence, considering examples of its implementation in the educational process in higher military educational institutions of Ukraine.

Key words: *diagnostic competence, professional competence, integrated assessment, structure of diagnostic competence of a foreign language teacher at a higher education institution.*

Вступ

Поширення сучасних процесів світової глобалізації та прискорення процесів євроінтеграції в Україні зумовили необхідність володіння іноземними мовами не тільки як засобом міжкультурного спілкування, але й як засобом професійної взаємодії в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства, зокрема у сфері безпеки та оборони, тому опанування іноземної мови військовими фахівцями є одним з найважливіших складників фахової підготовки військових професіоналів XXI століття, оскільки від розвинутої їхньої мовної підготовки залежить якість виконання професійних завдань, зокрема під час проведення різноманітних міжнародних військових, миротворчих та інших заходів, які проводяться спільно з військовослужбовцями країн-членів НАТО. У зв'язку з цим набуває особливої актуальності питання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у системі вищої військової освіти. Вирішення цього питання стало предметом пильної уваги і на державному рівні, що відтворено в Законах України «Про національну безпеку України» (2018:13), «Про вищу освіту» (2017:11), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013:14), в «Концепції мовної підготовки особового складу Збройних сил України» (2009:12). та Воєнній доктрині України (2015:3)

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вирішенням цієї проблеми займається низка військових навчальних закладів України,

а саме: Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Академія зовнішньої розвідки України, кафедра іноземних мов у складі Військової академії (м. Одеса), яка безпосередньо займається іноземною підготовкою військових фахівців. Якість цієї підготовки суттєво залежить від результатів педагогічного діагностування розвиненості ІКК військових фахівців, що, своєю чергою, зумовлено діагностичною компетентністю педагогічних працівників ВВНЗ з іноземних мов. У зв'язку з цим на порядок денний виходить ще одне актуальне завдання вищої військової освіти сьогодення – це обов'язкове підвищення кваліфікації педагогів ВВНЗ, в тому числі й до відтворення своїх основних педагогічних функцій, серед яких найбільш складною та розбіжною є діагностична. Необхідно звернути увагу і на той факт, що, незважаючи на важливість такого складника професійної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, як діагностична компетентність, і в нашій країні, і в закордонних державах, проводилися тільки окремі дослідження в цій сфері, тому проблеми розвитку діагностичної компетентності педагогічних працівників ВВНЗ в галузі іноземних мов залишаються ще дискусійними та недостатньо обґрунтованими. Усе це загалом має негативний вплив на освітній процес в системі вищої військової освіти України.

2. Методологія та методи

Розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов у системі військо-



вої освіти є досить складним та багатограним процесом, який пов'язаний з усіма сторонами навчально-освітнього середовища. Вагоме значення для розвитку професійної компетентності викладачів має втілення в життя наукового обґрунтування принципів, критеріїв і показників діагностики. Зазначимо, що діагностика не є новим явищем у педагогіці. Аналіз останніх наукових досліджень у цій сфері показав, що вже напрацьовано досить суттєве теоретичне підґрунтя. Теоретичною базою дослідницького пошуку стали думки та ідеї, що були представлені в роботах вітчизняних та закордонних науковців з таких напрямів: сутність педагогічної діагностики (Б.П. Бітінас (Бітінас, 1993), В.М. Галузяк (Галузяк, 2015), К. Інгенкамп (Ингенкамп, 2012), Є.О. Лодатко (Лодатко, 2014), С.М. Мартиненко (Мартиненко, 1998), Г.С. Цехмістрова (Цехмістрова, 2005) та інші), діагностична компетентність викладачів С. Брудер (Брудер, 2016), Г.О. Гац (Гаци, 2010), О.І. Дорофеевої (Дорофеева, 2013), Ю. Клюг (Клюг, 2016), А. Оле (Оле, 2015), А.В. Фастівець (Фастивець, 2015)) та діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ (О.В. Застело (Застело, 2018), С.М. Мартиненко (Мартиненко, 1998)). У статті здійснюється аналіз розвитку діагностичної компетентності викладачів (ДКВ) іноземних мов у ВВНЗ України. Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні принципів, критеріїв і показників діагностичної компетентності у системі військової освіти на основі аналізу діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ України, а також перспективи її подальшого використання у вищих військових закладах освіти України, з метою покращення якості освіти у ВВНЗ.

3. Результати та дискусії

Діагностика професійної компетентності тлумачиться науковцями як «оптимальне співвідношення методів та визначений алгоритм одержання інформації щодо стану професійної компетентності педагогічних працівників, який розгортається в усному та письмовому опитуванні» (Бітінас, 1993: 15). Вона повинна збігатися з певними принципами гуманізму, наукової об'єктивності, структурованості та забезпечення пріоритетів, швидкої сприйнятливості, порівняння, конкретизації результатів діагностування та виконувати перелічені нижче функції: навчальну, контрольну-оцінну, мотиваційно-стимулюючу, сигнально-інформаційну, прогностичну, аксіологічну. Методи вимірювання професійної компетентності мають бути міцно пов'язані з об'єктом пізнання та відповідати специфіці досліджуваного предмета. Діа-

гностування, на думку науковця І.П. Підласого, становить собою процес отримання вірогідної інформації про стан і розвиненість досліджуваного педагогічного об'єкта та його девіацій від певних стандартів. Саме тому діагностування передбачає встановлення, визначення і формулювання відповідних норм та моделей (Підласий, 1998: 16). Інший науковець К.М. Старченко наголошує, що педагогічну діагностику професійної компетентності потрібно розглядати як «інноваційну методику чи технологію виявлення рівня відповідних знань та умінь особистісних обмежень і перешкод (труднощів) та їх причин у зв'язку з оцінюванням і прогнозуванням професійного розвитку педагогічних працівників» (Старченко, 2005: 28). Різне тлумачення діагностичної компетентності викладача знаходимо у працях таких науковців: С. Брудер (Брудер, 2016) Г. О. Гаца (Гаци, 2010), О.І. Дорофеевої (Дорофеева, 2013), С.М. Мартиненко (Мартиненко, 1998), Ю. Клюг (Клюг, 2015), А. Оле (Оле, 2015), А.В. Фастівець (Фастивець, 2015) тощо.

Так на думку, О.І. Дорофеевої, ДКВ слід розуміти як єдність теоретичної та практичної готовності педагогічного працівника до здійснення діагностичної діяльності з метою розв'язання професійних потреб і завдань, які виникають у повсякденних ситуаціях під час втілення викладачем своєї професійної педагогічної діяльності в реальному просторі (Дорофеева, 2013: 35).

Інший науковець, що приділив увагу цій проблемі – О.П. Івутіна, яка визначає ДКВ як єдність теоретичних знань і практичних умінь в сфері педагогічної діагностики, способів добору відповідного інструментарію і як здатність самостійно знаходити шляхи педагогічного реагування. Цей вид компетентності має, на її думку, такі якісні характеристики, як широту, глибину й релевантність (Івутіна, 2008: 7). Г.О. Гац визначає ДКВ як сукупність його якостей і станів, яка зосереджує в собі діагностичні знання та вміння, які дозволяють легко та продуктивно орієнтуватися в системі діагностичних заходів. Діагностичні знання тлумачаться науковцем як система засвоєних понять з теоретичної та практичної сфери діагностики. Діагностичні вміння трактуються дослідником як засвоєний спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок у сфері діагностичної діяльності. Автор також запропонував диференціацію необхідних діагностичних знань та умінь викладача, до яких було включено діагностичні знання, методологічні, технічні та логіко-діагностичні вміння (Гаци, 2015: 18).



Зауважимо, що у будь-якому разі компетентність не можна зводити тільки до певного комплексу особистісних якостей і станів, оскільки її склад є набагато ширшим, хоча стосується вона саме фахівця, а не особистості, що було обґрунтовано в публікаціях науковця О.В. Застело (Застело, 2018: 50). С.М. Мартиненко вважає, що ДКВ становить собою інтегровану здатність викладача, підґрунтям якої є знання про педагогічну діагностику, сформовані діагностичні уміння, навички, досвід, бажання вивчати, досліджувати та прогнозувати перебіг та розвиток навчально-виховного процесу як загалом, так і певного учня, зокрема (Мартиненко, 2012: 27). На думку О.В. Застело, проблема розвитку ДКВ іноземних мов ВВНЗ залишається ще недостатньо дослідженою і трактується науковцем як «його діагностична підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностичної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій та засобів педагогічного діагностування» (Застело, 2018: 34). Модернізація освіти фахівців, які викладають іноземні мови у ВВНЗ в рамках досліджуваної проблематики потребує, як вважає О. В. Застело, аналітико-синтетичного використання певної низки наукових законів і теорій, застосування методик, методів та прийомів, які будуть здатні забезпечити можливість не тільки вивчити досліджуване явище, але й визначити перспективи його подальшого розвитку, вдосконалення та кращого функціонування. За таких умов поняття «структура ДКВ іноземних мов ВВНЗ» та виокремлення компонентів цієї структури стають першорядними в низці актуальних проблем сьогодення. Вирішення цих непростих завдань дозволить проаналізувати внутрішню структуру та характеристики досліджуваного явища, тобто розглянути його комплексно, що дасть можливість реалізувати поставлену мету. Під терміном «компоненти діагностичної компетентності» дослідник розуміє «сукупність психічних утворень, професійно важливих якостей і характеристик викладача, що дають йому змогу досягати професійних цілей (виконувати професійні обов'язки) у процесі діагностичної діяльності відповідно до посадових компетенцій» (Застело, 2018: 35). На нашу думку, такий підхід не є системним і, відповідно, не повною мірою відображає сутність явища.

Діагностична компетентність вчителя як систему, що складається з трьох основних

груп, була описана С.М. Мартиненком. До I групи дослідник відносить знання про сутність та зміст діагностичної діяльності (роль діагностичної діяльності в професійній діяльності педагога; знання про мету, завдання, засоби, функції, специфіку діагностичної діяльності та її склад); II група включає знання з теорії педагогічної діагностики (об'єкт, предмет, спрямованість педагогічної діагностики, методи, прийом засоби педагогічної діагностики); і III група – це знання технології діагностичної діяльності (діагностичні методи, методики та технології) (Мартиненко, 2012: 28).

Ця чотирикомпонентна модель ДКВ у порівнянні з іншими запропонованими науковцями моделями є, на наш погляд, більш обґрунтованою і повною, але їй також не вистачає системності. Таким чином, проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що поки що науковцями не знайдено одностайного підходу до визначення структури діагностичної компетентності викладачів, зокрема викладачів іноземних мов ВВНЗ. Найбільш повно та обґрунтовано з урахуванням мети, специфіки, методів, засобів і результатів педагогічної діяльності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти висвітлює це питання науковець О.В. Застело. Дослідник розглядає структуру ДКВ іноземних мов ВВНЗ в єдності чотирьох основних функціональних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-корекційного. Зміст і якість цих компонентів активуються під час педагогічної діяльності викладачів іноземних мов. Розвиток їх ДКВ передбачає оновлення діагностичних знань, уявлень, термінів, фактів, які відбивають діагностичну систему, вдосконалення діагностичної майстерності (здійснення діагностичних операцій на основі діагностичних знань) та діагностичних навичок (здійснення діагностичних дій на рівні автоматизації). В дисертаційному дослідженні О.В. Застело висвітлені педагогічні умови розвитку ДКВ іноземних мов ВВНЗ в сфері післядипломної освіти. До них науковець відносе педагогічне моделювання розвитку ДКВ іноземних мов ВВНЗ; впровадження технології інтегрального оцінювання розвиненості ІКК військових фахівців; застосування відповідних дійсності критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в галузі післядипломної освіти. Ці умови, на думку дослідника, знаходяться в системному взаємозв'язку і сприяють цілеспрямованому розвитку



діагностичної компетентності на базі концепції навчання впродовж життя та провідних методологічних підходів. Дослідником розроблено і технологію інтегрального оцінювання розвиненості ІКК військових фахівців як методичну базу розвитку ДКВ іноземних мов ВВНЗ. Вона надає можливість вибору шкали вимірювання та інтегральної агрегаційної функції/згортки, що об'єднує результати декількох екзаменаційних завдань (із застосуванням спеціалізованого програмного забезпечення VERDICT); використання ітераційних процедур взаємодії різних методів, коли результати опрацювання одними методами застосовуються як вхідні дані для інших методів, завдяки чому нівелюється статистична помилка кожного методу окремо (з використанням спеціалізованого програмного забезпечення OPINION); опрацювання даних під час групового експертного оцінювання результатів екзамену з іноземної мови та обчислення інтегральних оцінок з урахуванням вагових коефіцієнтів окремих екзаменаційних завдань (із використанням програмних засобів AtteStat і Deductor). Цим науковцем також розроблено методичні рекомендації щодо її застосування для викладачів іноземних мов ВВНЗ, які є методичним супроводом їх корпоративного навчання з можливістю трьохетапного користування цією технологією (інформаційно-збагачувального, інструментально-репродуктивного та діяльнісно-адаптивного) за допомогою тренінгів, консультацій, самостійної підготовки (Застело, 2018: 152). Науковцем визначено і критерії діагностування розвиненості ДКВ іноземних мов ВВНЗ. Дослідник виокремлює чотири таких критерії: ціннісно-мотиваційний, змістовно-організаційний, праксиологічний та результативно-корекційний. Ціннісно-мотиваційний критерій включає позитивне ставлення до діагностичної діяльності із застосуванням математично-статистичних методів опрацювання отриманих під час діагностики даних та направленість на використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій у діагностичній діяльності. До змістовно-організаційного критерію науковець відносить наявність знань із фахової дисципліни, володіння знаннями про математично-статистичні методи опрацювання отриманих в процесі діагностики даних, а також сучасні інформаційно-комунікативні технології і вимоги щодо організації діагностичної діяльності, методик і засобів її втілення. Праксиологічний критерій охоплює наявність педагогічного хисту щодо організації та втілення діагностичної функції, здатність обирати відповідно

до завдань діагностики математично-статистичні методи опрацювання отриманих у процесі діагностики даних із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій. До результативно-корекційного критерію було віднесено властивість оцінювати ефективність математично-статистичних методів опрацювання отриманих в процесі діагностики даних з використанням інформаційно-комунікативних технологій, уміння втілювати в життя самоаналіз здійсненого діагностування та обирати власні стратегії поведінки, здатність до професійного вдосконалення при застосуванні сучасних діагностичних методів, методик та технологій, здатність до самоосвіти та об'єктивного оцінювання своїх можливостей і результатів діагностичної діяльності. Процес становлення ДКВ у ВВНЗ нерозривно пов'язаний із дослідницькою компетентністю та орієнтований на реалізацію не тільки діагностичного та особистісного потенціалу, становлення готовності до активної творчої професійної діяльності. Дослідницька компетентність – це не тільки продукт пізнавальної активності викладача, а й наслідок саморозвитку працівника освіти, його особистісного інтелектуального збагачення. Загальна мета відтворення дослідницької компетентності викладача у ВВНЗ полягає в вирішенні різноманітних професійно-дослідницьких завдань з метою підвищення якості освітнього процесу (Дорофеева, 2013: 35). Ефективність педагогічної діагностики залежить від рівня теоретичної підготовки її суб'єктів, а також властивості ефективно застосовувати діагностичні методи, узагальнювати результати використання цих методів, прогнозувати і проектувати на цій основі педагогічний процес. Педагогічна діагностика здійснюється на всіх етапах освітнього процесу і передбачає отримання й використання з педагогічною метою вірогідної інформації про його учасників, умови, зміст і результативність. Педагогічна діагностика не збігається з традиційними процедурами перевірки, контролю і оцінювання. Відмінності полягають у змістовій, організаційній і методичній цілісності діагностичної діяльності, комплексності її компонентів, відносній самостійності в межах освітнього процесу, значними можливостями щодо впливу на його результати (Дорофеева, 2013: 45). Прикладом застосування ДК у ВВНЗ може виступати дослідження, яке було проведено в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського та Академії зовнішньої розвідки України, де групою науковців було досліджено та обґрунтовано умови подальшого розвитку діагностичної



компетентності викладачів ВВНЗ. Ними було розроблено технологію експертної системи оцінки викладачів і курсантів, та рівнів розвитку діагностичної компетентності, обґрунтовано рівні сформованості комунікативної іншомовної компетентності курсантів, а саме – FLCC (foreign language communicative competence) у 2020 році. Ця технологія охоплює мету, прийоми, методи, засоби та форми оцінки, що забезпечують успішне досягнення цілей за допомогою ІКТ у поєднанні з нормативним, технічним, організаційним та методологічним забезпеченням та його застосування у професійній діяльності.

Ці теоретичні, методологічні та практичні досягнення стали предметом педагогічного експерименту. На завершальному етапі експерименту було доказано, що технологія інтегральної оцінки рівня сформованості студентів FLCC може успішно використовуватись як методологічна довідка для розвитку діагностичної компетентності вчителів: «Вчитель, який освоїв технологію інтегрованої оцінки, здатний контролювати динаміку професійного зростання, використовувати робочий час і зусилля оптимально протягом діагностичних заходів, також вміє заощаджувати час завдяки ІКТ та спеціалізованим програмним додаткам, що допоможе розвинути його або її діагностичну компетентність зокрема, а також професійну та педагогічну компетентність загалом» (Yahupov, Zastelo, 2020: 1219).

Висновки

Можемо зробити певні висновки, а саме: точність і достовірність інтегральної оцінки залежать від вказаних нижче складників: типу шкали вимірювання результатів екзамену (перетворення тестових балів у звичні оцінки); методу експертного оцінювання (відображення оцінки розвиненості ІКК військових фахівців на порядковій/ранговій шкалі, тобто ранжування, парне порівняння та безпосереднє оцінювання); методу ранжування; методу визначення неупередженості кожного з викладачів-екзаменаторів і ступеня узгодженості думки групи викладачів-екзаменаторів; типу згортки. Відповідно до викладеного вище, для якісного контролю за ходом освітнього процесу важливо впроваджувати сучасні методи опрацювання результатів екзамену, які, на відміну від відомих, були б інваріантними, тобто не залежали б від типу згортки й обраної шкали вимірювання результатів виконання декількох екзаменаційних завдань, а також забезпечували б об'єктивність викладачів-екзаменаторів. На жаль, поза увагою дослідників та науковців залишилися проблемні питання щодо роз-

витку й підвищення достовірності визначення інтегральних оцінок розвиненості ІКК військових фахівців, викликані потребами міжнародного співробітництва ЗС України та участі в міжнародних військових та інших заходах, які проводяться спільно з військовими фахівцями країн НАТО. Подальшого дослідження потребують також методологічні, теоретичні й методичні засади ДКВ у ВВНЗ; удосконалення системи відбору експертів; підвищення вірогідності характеристик групової думки; розширення діапазону методів опрацювання експертних оцінок, задіяних у процесі комплексування цих методів та ін. Аналізуючи досвід розвитку ДКВ іноземних мов у системі ВВНЗ, можна зробити такі висновки:

- діагностика дозволяє простежити ефективність вивчення іноземної мови військовослужбовцями у ВВНЗ та результати роботи викладачів;
- діагностика як інструмент пізнання стає інструментом формування;
- діагностика дає принципово нову, змістовну інформацію про якість педагогічної роботи викладача;
- діагностика проводиться з педагогічною метою, тобто орієнтована на отримання нової інформації, для поліпшення якості освіти на основі розвитку всіх видів компетенцій у військовослужбовців, при цьому аналізуючи та інтерпретуючи його результати;
- діагностика здійснюється за допомогою методів, що органічно вписуються в процес педагогічної діяльності викладача;
- педагогічна діагностика посилює моніторингові та оціночні функції діяльності викладачів;
- деякі традиційно використовувані засоби та методи навчання та виховання можуть бути перетворені на засоби та методи педагогічної діагностики.

Ми вважаємо, що в подальшому реалізацію ДКВ іноземних мов у системі вищої освіти, зокрема у ВВНЗ, необхідно здійснювати на основі формування у викладача комплексу вже визначених компетентностей, що не лише передбачають володіння необхідним рівнем знань, умінь і навичок, але і дозволяють використовувати ці знання для успішного вирішення фахових завдань, що забезпечать можливість подальшого професійного зростання шляхом отримання освіти наступних рівнів. Розвиток ДКВ іноземних мов ВВНЗ має відбуватися за такими напрямками, як організація саморозвитку й підвищення професійно-педагогічної кваліфікації викладачів на основі поглиблення професійно-педагогічних знань, педагогічної



техніки, інформаційної грамотності, комунікативної та діагностичної компетентностей. У перспективі розвиток діагностичної компетентності сприятиме забезпеченню високої якості планування та здійснення військово-педагогічної діяльності, творчій самореалізації викладачів та покращення якості освіти у ВВНЗ. Отримані під час аналізу результати в подальшому можуть бути використані в процесі роботи над моделлю формування розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов в системі військової освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура Ю.Б. Значення самоосвіти та саморозвитку для розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов у ВВНЗ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 30, 2014, Київ. С. 12–15.
2. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. Педагогика. 1993. № 2. С. 10–15.
3. Воєнна доктрина України. Затверджено Указом Президента України від 24 вересня 2015 року № 555/2015. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015> (дата звернення: 14.11.2015)
4. Гац Г.О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 3. С. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf> (дата звернення: 29.10.2015).
5. Дорофеева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования: монография. Вологда : издат. центр ВИРО, 2013. 164 с.
6. Застело О.В. Развитие диагностической компетентности преподавателей иностранных языков высших военных учебных заведений в системе послыдипломной освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Інститут Служби зовнішньої розвідки України. Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Київ, 2018.
7. Застело О.В., Ягупов В.В. Критеріи диагностирования развитости диагностической компетентности преподавателей иностранных языков ВВНЗ. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. Košice, Slovak Republic, 2018. Vol. 6, № 3. P. 159–164.
8. Ивутина Е.П. Формирование диагностической компетентности у студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вятский государственный гуманитарный университет. Киров, 2008. 172 с.
9. Мартиненко С.М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. Педагогіка вищої та середньої школи. 2012. Вип. 36. С. 26–31. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgibin/irbis_nbu/

cgibirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PVSSh_2012_36_6.pdf. (дата звернення: 29.10.2016).

10. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – Київ, 1998. С. 13–14.
11. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VI. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 02.02.2017).
12. Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу ЗС України та Плану реалізації Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України : наказ Міністерства оборони України від 01.06.2009 р. № 267. Офіц. вид. Київ : МО України, 2009. 22 с.
13. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Стратегія від 25.06.2013 р. № 344/2013. Офіційний Вісник України. 2013. № 50. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 04.11.2015).
14. Yahupov V., Zastelo O., Svystun V., Korchynska N., Chorna O., Krykun V. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education, TEM Journal. Volume 9, Issue 3, Pages 1213–1220, ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM93-49, August 2020. [in English]

REFERENCES

1. Bandura Yu.B. Znachennia samoosvity ta samorozvytku dlia rozvytku profesiinoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov u VVNZ. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», Seriiia «Psykhoholohiia i pedahohika». Vypusk 30, 2014, Kyiv, S. 12–15 [in Ukrainian]
2. Bitinas B.P., Kataeva L.I. Pedagogicheskaja diagnostika: sushhnost', funktsii, perspektivy. Pedagogika. 1993. № 2. S. 10–15 [in Russian]
3. Voienna doktryna Ukrainy. Zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainyvid 24 veresnia2015 roku № 555/2015. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015> (data zvernennia: 14.11.2015) [in Ukrainian]
4. Hats H.O. Metodyka formuvannia diahnostychnoi kompetentnosti maibutnix uchytyeliv fizychnoi kultury. Pedahohika, psykhoholohiia ta medykobiolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. 2010. № 3. S. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf> (data zvernennia: 29.10.2015) [in Ukrainian]
5. Dorofeeva O.I. Formirovanie diagnosticheskoy kompetentnosti pedagogov v processe dopolnitel'nogo profesional'nogo obrazovaniya: monografija. Vologda: izdat. centr VIRO, 2013.164 s. [in Russian]
6. Zastelo O.V. Rozvytok diahnostychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladiv u systemi pislidyplomnoi osvity. – Kvalifikatsiina naukova pratsia na pravakh rukopysu. Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity”. – Instytut Sluzhby zovnishnoi rozvidky Ukrainy. Natsionalnyi universytet obrony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho, Kyiv, 2018. [in Ukrainian]



7. Zastelo O.V., Yahupov V. V. Kryterii diahnostuvannia rozvynenosti diahnostychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov VVNZ. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. Košice, Slovak Republic, 2018. Vol. 6, № 3. S. 159–164. [in Ukrainian]
8. Ivutina E.P. Formirovanie diagnosticheskoy kompetentnosti u studentov pedagogicheskikh special'nostej v processe professional'noj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Vjatskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet. Kirov, 2008. 172 s. [in Russian]
9. Martynenko S.M. Formuvannia diahnostychnykh kompetentsii u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly. Pedagogika vyshchoї ta serednoї shkoly. 2012. Vyp. 36. S. 26–31. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/PVSSh_2012_36_6.pdf. (data zvernennia: 29.10.2016). [in Ukrainian]
10. Pidlasyi I.P. Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv. – K., 1998. S. 13–14. [in Ukrainian]
11. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainyvid 01.07.2014 r. № 1556-VI. Data onovlennia: 28.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 02.02.2017). [in Ukrainian]
12. Pro zatverdzhennia Kontseptsii movnoi pidhotovky osobovoho skladu ZS Ukrainy ta Planu realizatsii Kontseptsii movnoi pidhotovky osobovoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy: nakaz Ministerstva oborony Ukrainy vid 1.06.2009 r. № 267. Ofits. vyd. Kyiv: MO Ukrainy, 2009. S. 22 [in Ukrainian]
13. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Stratehiia vid 25.06.2013 r. № 344/2013. Ofitsiyni Visnyk Ukrainy. 2013. № 50. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (data zvernennia: 04.11.2015). [in Ukrainian]
14. Yahupov V., Zastelo O., Svystun V., Korchynska N., Chorna O., Krykun V. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education, TEM Journal. Volume 9, Issue 3, Pages 1213–1220, ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM93-49, August 2020. [in English]

*Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.
The article was received 03 August 2021.*



УДК 376-056.24:364-57:796.011.3
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-14

ВПЛИВ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ПРОГРАМИ НА СОМАТИЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ СЕРЕДЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

Лещій Наталія Петрівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
lleschiy@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8843-7156

Стаття присвячена проблемі поліпшення соматичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку шляхом застосування фізкультурно-оздоровчої програми в умовах навчально-реабілітаційного центру. **Мета** роботи полягає у визначенні впливу засобів програми у дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку на рівень їх соматичного здоров'я. **Матеріал дослідження та його методи:** теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція); емпіричні (визначення рівня соматичного здоров'я); методи математичної статистики. У дослідженні брали участь 90 дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху). **Результати.** Апробована фізкультурно-оздоровча програма для учнів середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку раціонально поєднувала вправи різної спрямованості, тривалості та інтенсивності з урахуванням індивідуальних можливостей дитини зі складними порушеннями розвитку, а також супутньої соматичної патології і показників факторного навантаження загального рівня фізичного здоров'я дітей. Реалізація фізкультурно-оздоровчої програми здійснювалася протягом дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний з виокремленням засобів і методів відповідно до періодів. Після застосування розробленої програми з використанням засобів оздоровчого фітнесу в умовах навчально-реабілітаційного центру у хлопчиків експериментальної групи низький рівень фізичного здоров'я було відзначено лише у 25% (було 60%), нижчий за середній – у 35% (було 40%), середній – у 40% (на констатувальному етапі педагогічного експерименту жодного випадку не було виявлено); у дівчат зазначені вище рівні розподілилися таким чином: 30% (було 60%), 40% (було 30%) та 30% (було 10%) відповідно. **Висновки.** Встановлено позитивний вплив розробленої фізкультурно-оздоровчої програми на рівень соматичного здоров'я дітей середнього шкільного віку на рівень їх соматичного здоров'я.

Ключові слова: соматичне здоров'я, засоби, фізкультурно-оздоровча програма, навчально-реабілітаційний центр, діти зі складними порушеннями розвитку.

THE INFLUENCE OF THE PHYSICAL AND HEALTH PROGRAM ON THE SOMATIC HEALTH OF MIDDLE SCHOOL-AGE CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS IN THE TRAINING AND REHABILITATION CENTER

Leshchii Nataliia Petrivna,
PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Defectology and Physical Rehabilitation
State Institution «South-Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushinskogo»
lleschiy@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8843-7156

The article reveals the problem of improving the somatic health of children with complex developmental disorders through the use of physical culture and health program in the training and rehabilitation center. **The purpose** of the work is to substantiate the impact of physical culture and wellness program for middle school children with complex developmental disorders on the level of their physical health. **Research material and its methods:** theoretical research methods (analysis, synthesis, induction, deduction); empirical (determination of the level of somatic health); mathematical statistics methods. The study involved 90 middle school children with complex developmental disorders (intelligence and hearing impairment). **Results.** The tested physical training and health program for middle school students with complex developmental disorders rationally combined exercises of different orientation, duration and intensity, taking into account the individual



capabilities of a child with complex developmental disorders, as well as concomitant somatic pathology and factors of general physical health. The implementation of the physical culture and health program was carried out for nine months and was divided into three consecutive periods: preparatory, training and maintenance, with the selection of tools and methods according to the periods. The implementation of the physical culture and health program was carried out for nine months and was divided into three consecutive periods: preparatory, training and maintenance with the separation of tools and methods according to the periods. After the application of the developed program it was found that the low level of somatic health was only in 25% of experimental group boys (at baseline was 60%), below average – in 35% (was 40%), the average – in 40% (no case was reported at the beginning of the study); in girls the above levels were distributed as follows: 30% (60%), 40% (30%) and 30% (10%), respectively. **Conclusions.** The positive influence of the developed physical culture and health program on the level of somatic health of middle school children on the level of their somatic health has been established.

Key words: *somatic health, means, physical culture and wellness program, training and rehabilitation center, children with complex developmental disorders.*

Вступ. Учні зі складними порушеннями розвитку мають поєднання двох і більше порушень, які мають суттєвий вплив на психофізичний розвиток дитини та спонукають науковців до нових шляхів поліпшення їх психофізичного стану (Лещій, 2020). Провідну роль у цьому відіграє оздоровчий потенціал фізичної культури, який сприяє збільшенню адаптаційних можливостей дітей, формуванню у них відповідних умінь і навичок, стимулює пізнавальну активність (Лещій, 2020).

Теоретичне обґрунтування проблеми. Аналіз результатів дослідження дав змогу встановити, що структура дефекту (Лещій, 2020) при порушеннях інтелекту і слуху, коли має місце дефіцит акустичної інформації та недостатність її інтелектуальної обробки (як і всіх інших видів сенсорних і моторних подразників), уможлиблює виникнення вторинних, третинних відхилень у психофізичному розвитку, а також психомоторної діяльності, яка відрізняється особливим алгоритмом перебігу, що часто відбувається на фоні супутніх соматичних захворювань. Специфіка означеного типу дизонтогенезу вимагає особливої уваги не лише тому, що таке сполучення особливостей суттєво гальмує подальший розвиток дитини, але й позначається на зниженні рівня соматичного здоров'я.

Аналіз результатів сучасних вітчизняних досліджень свідчить про доцільність стимулювання рухової активності дітей зі складними порушеннями засобами фізкультурно-оздоровчого інструментарію як такого, що, з одного боку, задовольняє потреби в русі, відновленні, зміцненні фізичного здоров'я, самовдосконаленні, самореалізації власного потенціалу, а з іншого – розширює коло доступних зв'язків з навколишнім середовищем, сприяючи подальшій соціалізації та інтеграції означеної категорії дітей у суспільство (Бобренко, 2011).

Специфіка організації фізкультурно-оздоровчої складової освітнього процесу дітей регламентована особливостями існу-

вання навчально-реабілітаційного центру (НРЦ), в якому забезпечується всебічний розвиток та супровід учнів зі складними порушеннями розвитку (Глуценко, 2014).

Визначено, що навчально-реабілітаційний центр виконує такі функції: інтегративну – об'єднує різноспрямовані впливи; управлінську, яка певним чином упорядковує педагогічні процеси; захисну – забезпечує всебічний захист учнів та їх безпеку; корекційну, яка ефективно здійснює корекцію поведінки дитини з урахуванням деструктивного впливу на розвиток її особистості; компенсаторну, яка створює комфортні умови у центрі для розвитку життєдіяльності учнів (Лещій, 2020).

З огляду на зазначене, стає очевидною необхідність розроблення фізкультурно-оздоровчої програми для дітей зі складними порушеннями розвитку, яка б надала можливість з максимальною ефективністю використовувати засоби фізкультурного й оздоровчого спрямування для реалізації кожною дитиною її потенційних задатків упродовж перебування в НРЦ.

Мета статті полягає в обґрунтуванні впливу фізкультурно-оздоровчої програми у учнів середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку на рівень їх соматичного здоров'я.

Методологія та методи. Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція); емпіричні (визначення рівня соматичного здоров'я); методи математичної статистики. У дослідженні брали участь 90 дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху). Фізичне здоров'я учнів визначалось за методикою Г. Апанасенко. В учнів вимірювали масу і довжину тіла, гемодинамічні показники – частоту серцевих скорочень (ЧСС, уд/хв), артеріальний тиск систолічний (АТс, мм рт.ст.), а також низку функціональних показників та індексів.



Оцінка інтегрального показника – рівня соматичного здоров'я (бали) відбувалась згідно набраних балів та відбувався поділ учнів за рівнями: «низький», «нижче середнього», «середній», «вище середнього», «високий».

Результати та дискусії. За результатами аналізу соматичного здоров'я у дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку на етапі констатувального етапу дослідження встановлено, що учні зі складними порушеннями розвитку характеризуються переважно низьким та нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я (рис. 1).

Аналіз отриманих даних серед дітей середнього шкільного віку свідчив про те, що більшість дівчат і хлопців 11 років мали низький рівень фізичного здоров'я (67% дівчат та 70% хлопців); водночас нижчий за середній рівень мали лише 17% та 20% учнів; середній рівень було зазначено лише у 16% та 10% відповідно. Розглядаючи питання фізичного здоров'я серед 12-річних школярів, то серед них спостерігалась схожа ситуація: низький рівень зазначено у 69% дівчат та 67% хлопців; нижчий за середній – 23% та 33%. Середній рівень фізичного здоров'я за методикою Апанасенко було встановлено у 8% дівчат зазначеного вище вікового періоду.

У 13-річних учнів відзначилася дещо інша ситуація. 67% дівчат та 75% хлопців показали низький рівень фізичного здоров'я; нижчий за середній було встановлено у 17% та 25% респондентів відповідно.

У 14-річних учнів більшість дівчат (72%) та 70% хлопців мали низький рівень фізич-

ного здоров'я; нижчий за середній – 28% та 30% відповідно.

Середній рівень фізичного здоров'я у 15-річних учнів встановлено у 10% дівчат, у жодного з хлопців цього віку не було зазначено такого рівня на початку дослідження.

Програма мала інноваційну спрямованість фізичної культури для означеної категорії дітей: за індивідуально-диференційованим підходом було розроблено фізкультурно-оздоровчі заняття, на яких було враховано особливості кардіореспіраторної системи, рівень соматичного здоров'я та фізичної підготовленості середніх школярів зі складними порушеннями розвитку.

Зміст програми передбачав коригувальні комплекси фізичних вправ, які сприяли фізичному розвитку та поліпшенню здоров'я дітей відповідно до порушень їхнього фізичного розвитку. Було включено такі засоби: танцювальну аеробіку, силові вправи, фітбол-аеробіку, йогу, стретчинг та дихальну гімнастику, а також додаткові предмети і устаткування (гантелі, м'ячі, скакалки, амортизатори), що сприяло ефективному вирішенню поставлених завдань та впливало на емоційний стан дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Реалізація фізкультурно-оздоровчої програми здійснювалася протягом дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний. За методикою Г. Апанасенко учнів середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку були визначені рівні здоров'я відповідно набраних балів.

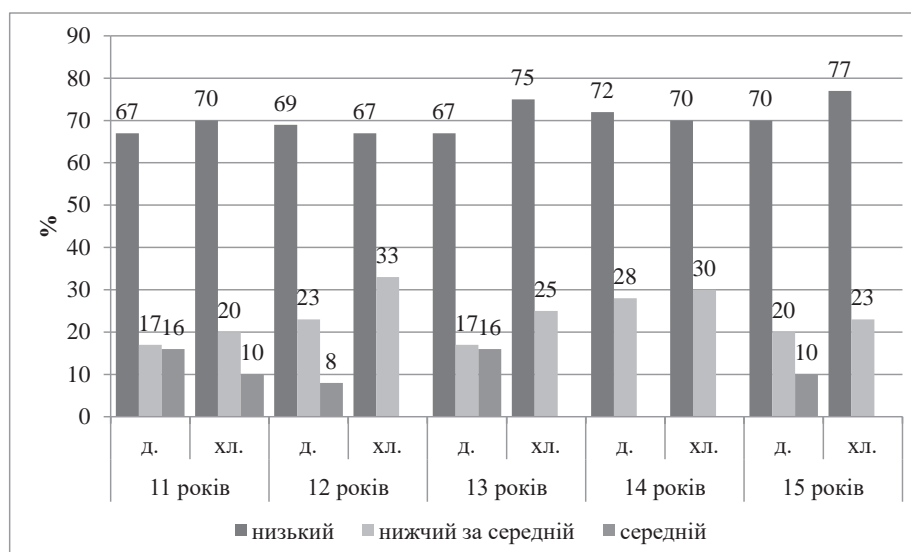


Рис. 1. Розподіл дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку за рівнями соматичного здоров'я на констатувальному етапі



Змістом і завданнями підготовчого періоду (8 тижнів) виступили: адаптація організму дітей із складними порушеннями розвитку до навантаження; попереднє ознайомлення з засобами танцювальної аеробіки, стретчингу, силових вправ, дихальної гімнастики; створення позитивного емоційного тла щодо занять вправами; активізація роботи кардіореспіраторної системи.

Змістом і завданнями тренувального періоду (16 тижнів) було: збільшення адаптаційних можливостей дітей із складними порушеннями розвитку до навантаження, яке поступово зростало; закріплення техніки виконання танцювальної аеробіки, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики; формування інтересу до занять; поліпшення психомоторного розвитку; нормалізація постави та низького рівня соматичного здоров'я; сприяння поліпшенню кардіореспіраторної витривалості.

Змістом і завданнями підтримувального періоду (12 тижнів) було: підтримання досягнутого рівня функціонування кардіореспіраторної системи середніх школярів із складними порушеннями розвитку; формування техніки виконання вправ йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, дихальної гімнастики; стимулювання інтересу до систематичних занять за програмою. Блок-схема

структури за змісту програми представлена на рисунку 2.

Вплив розробленої програми на показники соматичного здоров'я у дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку представлені на рисунку 3.

Повторний аналіз результатів оцінювання за методикою Апанасенко свідчив про те, що:

- серед учнів 11 років низький рівень фізичного здоров'я мали 25% дівчат та 30% хлопців; нижчий за середній – 35% та 40%; середній – 40% та 30% відповідно;
- серед учнів 12 років низький рівень фізичного здоров'я мали 40% дівчат та 30% хлопців; нижчий за середній – 40% та 50%; середній – лише 20% досліджуваних;
- серед учнів 13 років низький рівень фізичного здоров'я мали 30% дівчат та 40% хлопців; нижчий за середній – 30% та 40%; середній – 40% та 20% відповідно;
- серед учнів 14 років низький рівень фізичного здоров'я мали 30% дівчат та 25% хлопчиків; нижчий за середній – 50% та 40%; середній – 20% і 35% відповідно;
- серед учнів 15 років низький рівень фізичного здоров'я мали 30% дівчат та 25% хлопців; нижчий за середній – 40% та 45% відповідно; середній – 30% досліджуваних.

Висновки. Встановлено позитивний вплив розробленої фізкультурно-

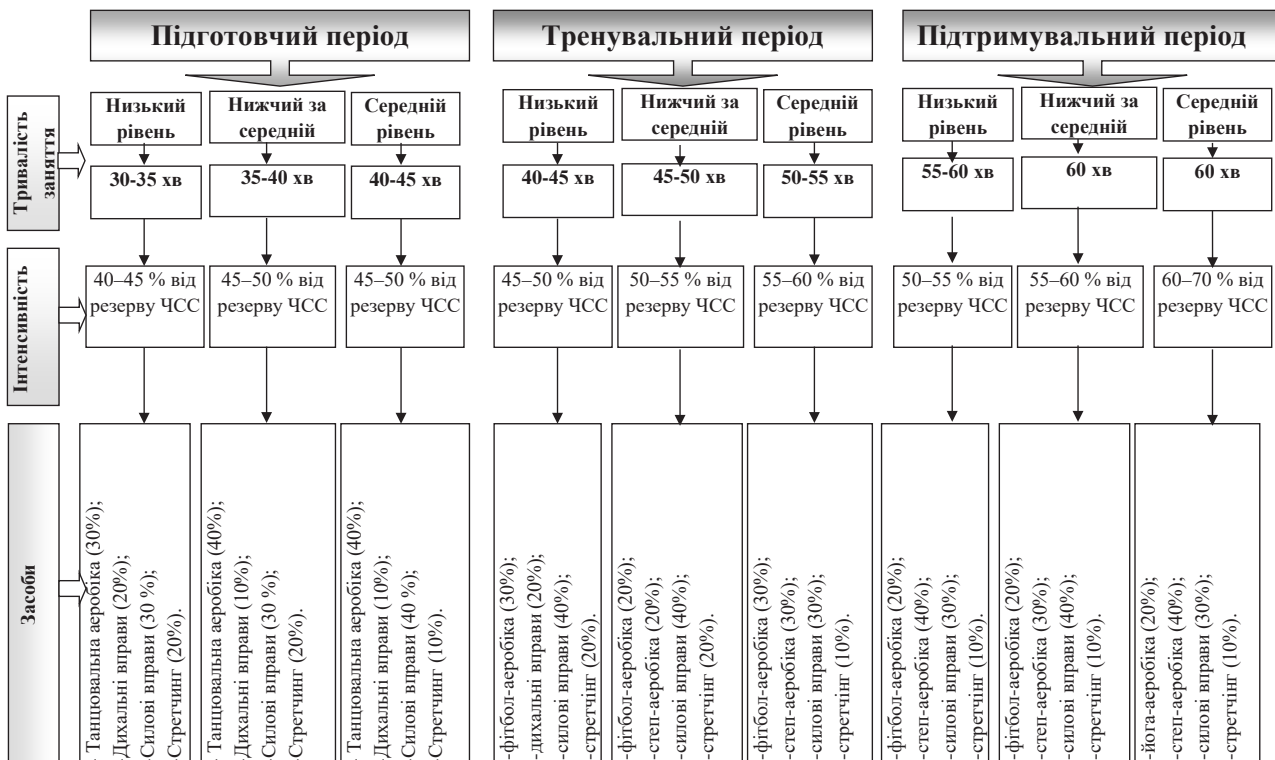


Рис. 2. Фізкультурно-оздоровча програма для учнів середнього шкільного віку

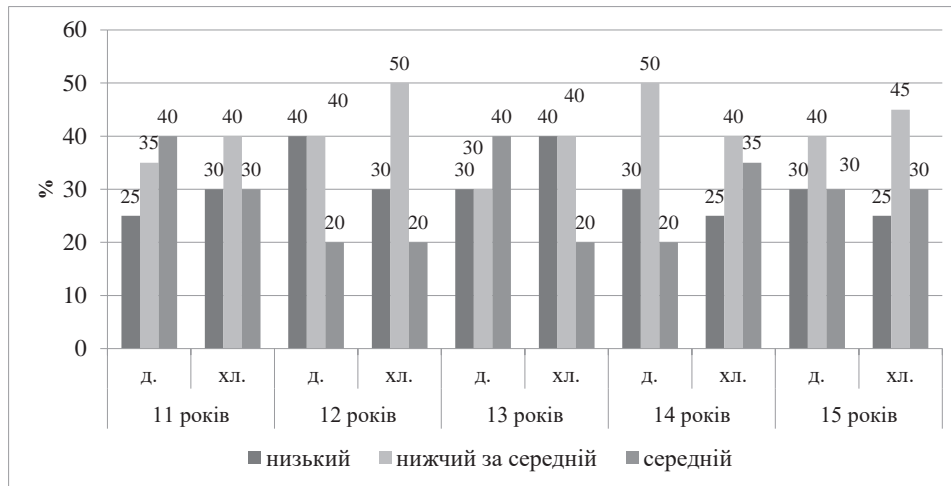


Рис. 3. Розподіл дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку за рівнями соматичного здоров'я на формуальному етапі

оздоровчої програми на рівень соматичного здоров'я дітей середнього шкільного віку на рівень їх соматичного здоров'я. Розроблена програма мала інноваційну спрямованість яка відрізнялася диференційованим підходом в регламентації фізичного навантаження та підборі засобів відповідно рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку.

Перспективи подальших досліджень передбачають експериментальну апробацію фізкультурно-оздоровчої програми для дітей середнього шкільного віку щодо поліпшення їх функціонального стану серцево-судинної та дихальної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобренко І.В. Розвиток просторового орієнтування у молодших школярів із складними порушеннями психофізичного розвитку: реалізація у навчальній програмі з фізичної культури. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. статей молодих вчених. 2011. Вип. 2. С. 23–32.
2. Глушенко К.О., Гладких Н.В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 26. С. 52–57.
3. Лещій Н.П. Стан фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасній практиці освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2020. № 1(30). С. 99–106.
4. Лещій Н.П. Теоретико-методичні основи фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру : монографія. Одеса : ПНПУ, 2020. 304 с.

REFERENCES

1. Bobrenko I.V. (2011). Rozvytok prostorovoho oriyentuvannya u molodshykh shkoliariv iz skladnymy porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku: realizatsiia u navchalnii prohrami z fizychnoi kultury [Development of spatial orientation in junior schoolchildren with complex disorders of psychophysical development: implementation in the curriculum of physical culture]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb.statei molodykh vchenykh*, 2, pp. 23–32. [in Ukrainian].
2. Hlushenko K. O., Hladkykh N. V. (2014). Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku v Ukraini [Current problems of education and upbringing of children with complex developmental disorders in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia – Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 26, 52–57. [in Ukrainian].
3. Leshchii N.P. (2020). Stan fizkulturno-ozdorovchoi roboty v suchasni praktysi osvithno-reabilitatsiinoho tsentru dlia ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku [The state of physical culture and health work in the modern practice of the educational and rehabilitation center for children with complex developmental disorders]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky*, № 1 (30), pp. 99–106. [in Ukrainian].
4. Leshchii N.P. (2020). Teoretyko-metodychni osnovy fizkulturno-ozdorovchoi roboty z ditmy zi skladnymy porushenniamy rozvytku v umovakh osvithno-reabilitatsiinoho tsentru [Theoretical and methodical bases of physical culture and improving work with children with difficult disturbances of development in the conditions of the educational and rehabilitation center]: monohrafiia. Odesa : PNU [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2021.
The article was received 05 August 2021.*



UDC 811.161.2' 243:37.018.43
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-15

APPLICATION OF DISTANCE LEARNING TOOLS IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

Uvarova Tetiana Yuriiivna,
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of language training
Kharkiv National Automobile and Highway University
uvarova_hnadu@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8502-2441

In the process of studying Ukrainian language by foreign students, along with traditional teaching methods that imply “live communication”, the means of distance education are also of prime importance. They have a sufficient amount of advantages over other forms of studies. Thus, during distance learning, the communication skills of foreign citizens are improved both in educational and extracurricula situations, which facilitate to the accelerated and high-quality learning of educational material, and are also easy to use. Owing to telecommunication technologies, for example, video communication, foreign students are able to keep regular contact with the teacher even while in another country. The practical training materials can be quickly obtained electronically. The article describes the definition of the concept of “distance learning”, its concept and forms of implementation. It is outlined that the primary purpose of distance education is to provide knowledge and educational materials with the help of modern information and communication technologies. The use of distance learning tools in teaching Ukrainian as foreign language to students of non-philological specialties is considered. The results of the experimental research are analyzed, namely the introduction of a distance course for part-time students. The advantages and disadvantages of distance learning are considered. The effectiveness of the combined type of training is noted. A number of arguments are presented to prove that the introduction of distance learning will contribute to the successful adaptation of foreign students to studying at universities in Ukraine. It is recommended to further create certain educational distance learning programs that will contribute to the satisfaction of the communicative needs of foreign non-philologist students in extracurricula times and ensure the independent work of students with all the necessary educational materials.

Key words: *distance learning, tools, distance course, Ukrainian as a foreign language, non-philologists.*

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Уварова Тетяна Юріївна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
uvarova_hnadu@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8502-2441

У процесі вивчення української мови іноземними студентами разом із традиційними методами навчання, які передбачають «живе спілкування», чільне місце посідають і засоби дистанційної освіти. Вони мають достатню кількість переваг перед іншими формами навчання. Так, під час дистанційного навчання покращуються комунікативні навички іноземних громадян як у навчальних, так і в позанавчальних ситуаціях, що сприяє прискореному та якісному засвоєнню навчального матеріалу, а також є зручними у використанні. Завдяки телекомунікаційним технологіям, наприклад, відеозв'язку, іноземні студенти мають змогу підтримувати регулярний контакт з викладачем, навіть перебуваючи в іншій країні. Практичний навчальний матеріал можна оперативно отримати в електронному вигляді. У статті наводиться визначення поняття «дистанційне навчання», його концепція та форми реалізації. Окреслюється, що основна мета дистанційної освіти полягає у наданні знань та навчальних матеріалів за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Розглядається застосування засобів дистанційного навчання під час викладання української мови як іноземної студентам нефілологічних спеціальностей. Аналізуються результати експериментального дослідження, а саме впровадження дистанційного курсу для студентів заочної форми навчання. Розглядаються переваги та недоліки дистанційного навчання. Відзначається ефективність комбінованого виду навчання. Наводиться низка



доводів на доказ того, що впровадження дистанційного навчання сприятиме успішній адаптації іноземних студентів до навчання у закладах вищої освіти України. Рекомендується подальше створення певних навчальних дистанційних програм, які сприятимуть задоволенню комунікативних потреб іноземних студентів-нефілологів у позааудиторний час та забезпечуватимуть самостійну роботу студентів усіма необхідними навчальними матеріалами.

Ключові слова: дистанційне навчання, засоби, дистанційний курс, українська мова як іноземна, студенти-нефілологи.

Introduction. Modern society is characterized by the dominance of knowledge and information in all spheres of human life, the influence of information and communication technologies on the development of civilization is also noticeable.

Since, being educated in Ukraine, foreign students study in a foreign for them language (Ukrainian or English), the process of their language training becomes especially important, and the main task of this process is the formation of communicative competence. Taking into account modern demands of the new society for the educational process requires the updating of modern educational technologies, in particular linguodidactics, at the same time there is a need to use the newest means of developing the communicative competence of foreign students studying in the Ukrainian universities.

These trends have led to the formation of a global information space. In the conditions of creating the mobility of world educational systems, distance education is becoming increasingly important for Ukraine. On the border of the XX–XXI centuries the theoretical foundations are actively studied and technologies of distance education are developed. This is due to the fact that “the system of distance education allows the widest and most complete use of all learning opportunities of information technology” (Krechtnikov K.G., 2001). In recent years, at the Kharkiv National Automobile and Highway University and the V. N. Karazin Kharkiv National University appeared foreign students of correspondence form of training of educational qualification level “bachelor”, requiring educational services through distance learning. For these foreign students, the language of study is Ukrainian, and therefore the need has arisen to create a distance course in the Ukrainian language for foreign non-philology students of correspondence form of training, the main goal of which is to form communicative competence in the sociocultural, educational and professional fields of communication.

1. Theoretical substantiation of the problem

Problems of introducing electronic distance courses into the educational process of the universities are researched by such scientists of Ukraine, Russia, Kazakh-

stan, as A. N. Anisimov, A. Kh. Hilmutdinov, R. A. Ibrahimov, I. V. Tsyvilskyi and others. Different aspects of distance learning of Russian as a foreign language are covered in the researches by A. N. Bohomolov and O. A. Uskova (Bogomolov A.N., Uskova O.A., 2004), who reviewed the native and foreign information technologies and techniques “Distance learning of Russian as a foreign language”. Scientists consider technologies of creating the resources for distance learning of Russian as a foreign language, existing types of educational, methodological and reference information resources, they also describe the characteristics of distance learning in Russia and abroad, the directions of development of the methodology of distance learning of Russian language as a foreign language. We consider it expedient to use the existing theoretical developments when creating a distance course in Ukrainian for foreign students of technical specialties.

Studies indicate that distance learning has a number of advantages: the availability of the course at any time; unlimited information provided; the efficiency of providing information; the flexibility of the organization of the educational process; automation of educational process; multimedia. The listed advantages justify the expediency of using distance learning tools during the formation of Ukrainian-speaking communicative competence of foreign students of Ukrainian universities.

The purpose of the paper is to analyze the advantages and disadvantages of using distance learning tools when teaching Ukrainian language to foreign students of non-philological specialties.

2. Methodology and methods

Problems of creating distance education in the post-Soviet space are discussed since the late 90-ies of the XX century, but at the present stage, these discussions are moving “from the plane of conversation and theoretical search for the development of distance learning in the plane of real incarnation” (Malitikov E.M et al., 2001: 16). Russian scientists created the concept of distance learning (Aksenov Iu.V., et al., 1998) and defined the forms of its implementation. “Under distance learning is meant an individualized process



of acquiring knowledge, skills, and methods of cognitive activity of a person, which occurs predominantly with the indirect interaction of distant participants of the educational process in a specialized environment. Such training functions on the basis of modern psychological and pedagogical, information and communication technologies" (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Regulations on Distance Learning", 2013). The use of the named technologies will allow the creation of a system for the continuous learning of the Ukrainian language for foreign students of correspondence form of training.

"The goal of distance learning is to provide educational services through the use of modern information and communication technologies in teaching at certain educational or educational qualification levels in accordance with state educational standards; according to the programs for preparing citizens for entering educational institutions, training foreigners and professional development of employees" (idem).

Therefore, in order to provide educational services fully on the language of instruction (Ukrainian) for students of correspondence form of training of non-philology specialties, we have developed and implemented a distance learning course on the Ukrainian language in the educational process. The following methods were used to test the effectiveness of the course: a pilot training project using an author's distance course, highlighting the effectiveness of creative communication and professional-oriented tasks; team competition training; monitoring of the educational process.

I. Participants. Studying at the author's course "Ukrainian language for foreign non-philology students", students have the opportunity to train and practice communicative skills in small groups or in pairs. It helps students develop the ability to work in the team (listen, express thoughts, negotiate, etc.) and independently (focus on time management and problem solving), and also contributes to the development of self-study skills and the search for new information in the Ukrainian language, self-assessment of learning outcomes.

The training experiment was held at the V. N. Karazin Kharkiv National University in 2016. It was attended by 29 non-philology students of both correspondence and stationary forms of education. The latter used the distance learning platform, performing their independent work in the number of hours according to the university's academic curriculum. Let us note that all

participants in the experiment possessed the basic level of the Russian language, which resulted in a certain methodological orientation in the organization of language material for a distance course in the Ukrainian language. The conclusions of the experiment proved that the participants have attained the necessary level of proficiency in the Ukrainian language, which will ensure that foreign students master the skills in perceptual and productive types of speech activity in the field of educational and professional communication; the acquisition of language and professionally oriented knowledge by foreign students for the implementation of the communicative goal and satisfaction of the necessary communicative needs in the field of educational and professional communication.

II. Apparatus and materials. The program of the distance course of the Ukrainian language has the structure and content identical to the program of full-time education, but is calculated on the number of hours and credits allocated by the normative documents for the correspondence form of training. According to the requirements for the structure of a distance course, it must contain material sufficient for the student to master the full amount of knowledge and skills provided by the curriculum of the discipline (Andreev A.A., 1997). This approach enables foreign students of correspondence form of training to acquire knowledge and improve communicative skills from the course "Ukrainian language for foreign non-philology students" in the amount not less than full-time students receive.

The distance learning course used in the experimental study has a transparent structure, which contains the following elements: 1) general information about the discipline being studied; 2) a set of recommendations for students regarding the sequence and timing of the study of materials as a whole discipline, and its individual elements; 3) general recommendations on how to perform various types of educational, practical and independent work of the student; 4) general criteria for assessing the knowledge, skills and abilities that must be obtained by the student in the learning process, and the system for assessing the student's knowledge, skills and abilities; 5) informative educational and teaching materials; 6) methodical recommendations for the organization of independent work of the student concerning the learning of the educational material and the implementation of all types of educational work; 7) the forms and terms of interactive collaboration between students



and teachers during the semester; 8) sets of tasks and tests for checking and controlling knowledge, skills and abilities of students in the course of studying discipline (intermediate control); 9) examples of correct answers to all tasks on the verification of student knowledge; 10) Web resources and software required for the implementation of practical training activities; 11) system of interactive communication of students among themselves.

All described elements are combined into four blocks: instructional, informational, communicative and controlling.

The instructional block is represented by the "Course Script" element, which includes recommendations for students regarding the sequence and time of studying the material and the conditions for conducting current and final module control.

The information block has two components: a theoretical material selected according to the requirements of the Distance Learning Program, and practical tasks (for the formation of the communicative competence of foreign students). Due to this block, students are introduced to the main aspects of the subject being studied and perform practical tasks, taking into account the instructions prepared by the teacher. The multimedia technologies give the teacher wide opportunities for submitting the course material and creating a foreign language communicative space.

The communicative block exists in the form of a forum where students can receive and discuss news about the organization of training within the course of the Ukrainian language in offline mode, and chat created for conducting online consultations.

The control block (current thematic control) involves checking and assessing the level of formation of the communicative competence of foreign students. To familiarize students with the assessment system, they are asked to study in detail the course element, such as "The Scale of Assessment", which contains a table and comments.

III. Procedure. The implemented distance learning course "Ukrainian language for foreign non-philology students" allowed to create a micro-social educational network, for example, a chat room for discussion of organizational issues by the teacher and students. Through this network, the complex of tasks aimed at the formation of the communicative competence of foreign students takes place: 1) language, transformational, substitution, question-answer, conditional speech and speech exercises (according to the classification of Yu. I. Pasov) 2) personalized role-playing games; 3) problem tasks.

Creating a permanent communicative process with the elements of cooperation greatly increased the motivation for performing tasks for independent work. Thus, personal inclusiveness of students in the continuous information-speech activity in the interactive mode of performance of tasks, their public presentation and assessments in the micro-social educational network was ensured.

The stage of public presentation and evaluation allowed using the means of assessing the academic achievements of foreign students-philologists after performing independent work.

Let us give an example of the implementation of the above-mentioned elements of the distance course on the conversational theme "My Family".

To master the above-mentioned conversational topic, it is necessary to study the grammatical linguistic material on the topic "The gender and number of the noun" and to master active vocabulary (*grandfather, grandmother, father, mother, grandson, granddaughter, etc.; engineer, teacher, singer, pupil, student*) from the named conversational topic, after which foreign students received the following tasks for independent work:

1) work on the model: in the group's chat, a link was placed on the electronic textbook and a list of tasks aimed at automating the skills of using the learned grammatical forms using the active vocabulary of the conversational topic;

2) constructive-variable independent work was that students had to: connect through social networks with Ukrainian groupmates and ask them about their families, discuss in a group chat, with elements of mini-competition, which Ukrainian families are most interesting in the field of professional activities of their members (such tasks allowed to form and improve speech skills through the transfer of skills in new language situations);

3) at the stage of control, students did the following: a presentation of their own genealogical tree, using the example, given by the teacher through links to certain sources (in the form of a scheme or drawing), as well as a prepared monologue statement about their own family.

3. Results and discussions

The process and results of the distance learning course "Ukrainian language for foreign non-philology students" revealed a number of advantages and disadvantages, which confirmed the observations of previous researchers (Vymohy do struktury dystantsiinoho kursu, 2013; Chebotareva O.I., 2012).



Among the advantages of the distance course, the following were recorded:

1) *availability* of the course at any time (foreign students of correspondence form of training have the opportunity to freely access the theoretical material of the course in Russian at the time convenient for them and themselves choose the pace of educational activities, but within the specified training modules);

2) *the unlimited amount* of information provided (the Internet allows foreign students to refer to a large number of additional sources during the course of studying);

3) *the efficiency* of providing information (electronic resources are updated more often than paper ones);

4) *the flexibility* of the organization of the learning process (distance learning allows to focus on more difficult topics of the course, leaving simple elements for self-study);

5) *automation* of the educational process (there is no need to compile a large number of identical types of tasks for the test and check the results of their implementation: the system will select any parameters at the request of the teacher and verify and save the results in the journal);

6) *multimedia* (in addition to traditional text and graphic information, remote e-learning naturally involves the use of all the multimedia capabilities in the process of creating methodological materials: animation, video, sound and color, which provides a clear presentation of the material and allows the use of most of the mechanisms of human perception of new information, thus contributing to increasing the efficiency of the educational process);

7) contributes to the formation of *general educational competence* (distance learning provides much more opportunities for independent work of the student, contributing to the formation of self-organization skills and rational planning of training time).

But, despite all the benefits, e-learning distance education has the following disadvantages: high demands for self-organization and student self-control; overly formalized learning and testing processes, which greatly complicates the provision of an individual approach; Extremely limited volume of practical classes; the exclusion from the process of direct motivating influence from the teacher, which takes place in the classroom work, as well as the impossibility of instant feedback from the teacher when it is necessary to receive immediate assistance; student's inability to express their opinions orally; the formality of learning and testing knowledge.

To improve the efficiency of the use of distance learning tools the following recommendations "proven by practice" were proposed by K. Krechetnikov (Malitikov E.M. et al., 2001):

- providing the necessary tone from the very beginning of the course; thorough and detailed planning of the student's activity, its organization; clear resolution of tasks and objectives of training;

- increasing the level of interactivity of electronic textbooks; providing feedback via e-mail, fax, audio and video conferencing, telephone;

- the time of students' communication with the teacher should be as long as possible and convenient for subjects of the educational process;

- development of necessary skills for students: technical; discussion management; self-study; critical thinking; information management, its selection and critical assessment;

- the structure of the course should be block-thematic: the student must clearly understand his progress from the topic to the topic.

In order to eliminate the shortcomings that were found during the experimental training, such an extramural distance learning form is subsequently introduced, through which students gain knowledge of the "Ukrainian Language" discipline by means of electronic distance courses, but the final control is carried out only in the presence of a teacher during face-to-face sessions. After all, we consider it expedient to apply a combined distance and distance learning, which combines tradition with innovation.

The structure of the course "Ukrainian language for foreign non-philology students", described above, allows combining the distance learning form and the traditional one, which greatly increases the efficiency of the organization of the educational process of foreign students of non-philological specialties and promotes the successful adaptation of the specified contingent to studying in universities.

Conclusions

Thus, the above-described requirements for the preparation of distance courses, the advantages and disadvantages, the structure of the distance course in the Ukrainian language for foreign students of non-philological specialties, developed on the basis of existing programs and taking into account the requirements for creating electronic distance courses, justify the appropriateness of the chosen way of compilation and applying courses in technical universities. Such distance courses



help to meet the educational needs of students of correspondence form of training, provide a gradual learning of course materials and allow to create a virtual foreign language environment, which greatly increases the efficiency of the process of teaching Ukrainian as a foreign language.

The prospect of further research may be the development of principles for the creation of a distance learning web-quest complex on the Ukrainian language as a foreign language, which will help meet the communicative needs of foreign non-philology students in extra-curricular time and provide independent work of students with all the necessary teaching materials.

BIBLIOGRAPHY

1. Аксенов Ю.В., Петров А.Е., Полат Е.С. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций. URL: <https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/174> (дата звернення: 05.07.2021).
2. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие. Москва : ВУ, 1997. 197 с.
3. Богомолов А.Н., Ускова О.А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик. Москва : ЦМО МГУ, 2004. 74 с.
4. Вимоги до структури дистанційного курсу, затверджені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна від 08.10.2013 р. Протокол № 2. URL: <http://dist.karazin.ua/moodle/course> (дата звернення: 01.08.2021).
5. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе Moodle. Казань : КГУ, 2008. URL: <https://ua1lib.org/book/749171/0666c5?id=749171&secret=0666c5> (дата звернення: 01.08.2021).
6. Кречетников К.Г., Черненко Н.Н. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации (аналитический обзор). URL: <http://www.hr-portal.ru/article/distsionsionnoe-obuchenie-dostoinstva-nedostatki-voprosy-organizatsii-krchetnikov-k-g-cherne> (дата звернення: 29.07.2021).
7. Малитиков Е.М., Карпенко М.П., Колмогоров В.П. Дистанционное образование в Российской Федерации и странах СНГ: вопросы теории и практики. *Телекоммуникации и информатизация образования*. 2001. № 3. С. 16–36.
8. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України, Положення від 25.04.2013 № 466. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 21.07.2021).
9. Чеботарёва О.И. Методика адаптации учебных материалов для очно-дистанционного обучения английскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. О.И. Чеботарёва; ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова». Москва, 2012. 26 с.
10. Alahuhta, P., Nordbäck, E., Sivunen, A., & Surakka, T. (2014). Fostering team creativity in virtual worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, 7(3), 1–22. Retrieved March, 25, 2018. URL: <https://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/7062> (дата звернення: 30.07.2021).

REFERENCES

1. Aksenov Ju.V., Petrov A.E., Polat E.S. (1998). Konceptija distancionnogo obuchenija na baze komp'juternyh telekommunikacij [The concept of distance learning on the base of computer telecommunications]. <http://www.phis.org.ru/education/saityobr.shtml> [in Russian].
2. Andreev A.A. (1997). Vvedenie v distancionnoe obuchenie: uchebno-metodicheskoe posobie [Introduction to distance learning: a manual]. Moscow: VU. 197 p. [in Russian].
3. Bogomolov A.N., Uskova O.A. (2004). Distancionnoe obuchenie russkomu jazyku kak inostrannomu: obzor otechestvennyh i zarubezhnyh informacionnyh tehnologij i metodik [Distance learning of the Russian language as a foreign language: a review of native and foreign information technologies and techniques]. Moscow: TSMO MGU. 74 p. [in Russian].
4. Vymohy do struktury dystantsiinoho kursu, zatverdzeni rishenniam Koordynatsiinoho rady z pytanь elektronnoho (dystantsiinoho) navchannia Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina vid 08.10.2013 r. [Requirements for the structure of the distance course, approved by the decision of the Coordination Council on questions of electronic (distance) education of the V.N. Karazin Kharkiv National University of 08.10.2013.] Protocol № 2. <http://dist.karazin.ua/moodle/course> [in Ukrainian].
5. Gilmutdinov A.Kh., Ibragimov R.A., Tsvilskii I.V. (2008). Elektronnoe obrazovanie na platforme Moodle [E-learning on the Moodle platform]. Kazan: KGU. <https://ua1lib.org/book/749171/0666c5?id=749171&secret=0666c5> [in Russian].
6. Krechetnikov K.G., Chernenko N.N. (2001). Distancionnoe obuchenie. Dostoinstva, nedostatki, voprosy organizatsii (analiticheskij obzor). [Distance learning. Advantages, disadvantages, questions of organization (analytical review)] <http://www.hr-portal.ru/article/distsionsionnoe-obuchenie-dostoinstva-nedostatki-voprosy-organizatsii-krchetnikov-k-g-cherne> [in Russian].
7. Malitikov E.M., Karpenko M.P., Kolmogorov V.P. (2001). Distancionnoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii i stranah SNG: voprosy teorii i praktiki [Distance education in the Russian Federation and CIS countries: questions of theory and practice]. *Telekommunikacii i informatizacija obrazovanija – Telecommunications and informatization of education*, 3, 16–36. [in Russian].
8. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia. Nakaz MON Ukrainy, Polozhennia vid 25.04.2013 № 466. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On Approval of the Regulations on Distance Learning”. № 466, 25.04.2013] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [in Ukrainian].
9. Chebotareva O.I. (2012). Metodika adaptacii uchebnyh materialov dlja ochno-distancionnogo obuchenija anglijskomu jazyku [Methods of adaptation of educational materials for full-time and distance learning in English]. *Abstract of dis. ... cand. ped. sciences*: 13.00.02. Lomonosov Moscow State University, Moscow. 26 p. [in Russian].
10. Alahuhta, P., Nordbäck, E., Sivunen, A., & Surakka, T. (2014). Fostering team creativity in virtual worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, 7(3), 1–22. Retrieved March, 25, 2018 from <https://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/7062> [in English].

Стаття надійшла до редакції 02.08.2021.
The article was received 02 August 2021.



ПОДІЇ НАУКОВОГО ЖИТТЯ; РЕЦЕНЗІЇ

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2021-96-16

РЕЦЕНЗІЯ
на рукопис посібника «Бути чесним у навчанні й науці»
автор – Сергій ОМЕЛЬЧУК (Херсон, 2021)

Семенов О. М.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Маємо високу честь рецензувати рукопис посібника відомого українського лінгводидакта Сергія Аркадійовича Омельчука, кожна книга якого – це знакова подія в освітянському та науковому просторі. Запропонований експрес-курс з академічної доброчесності для здобувачів вищої освіти є першою спробою поєднання вивчення питань теоретичного характеру та оволодіння практичним матеріалом з основ академічної відповідальності і чесності на практичних заняттях.

Сергій Аркадійович переконливо доводить, що якісні результати навчання і дослідницької роботи значною мірою досягаються академічною культурою, академічною грамотністю, академічною доброчесністю учасників освітнього процесу. Дотримання принципів академічної доброчесності, зауважує дослідник, належить до однієї з основних цінностей корпоративної культури учасників освітнього процесу кожного закладу вищої освіти.

У посібнику в межах восьми занять (розділів) подано важливий як для здобувачів вищої освіти, так і науково-педагогічних та педагогічних працівників теоретичний матеріал з основ академічної доброчесності. С. Омельчук на прикладі аналізу наукових джерел, інформаційного бюлетеня «Академічна доброчесність», рекомендацій для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності (Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2019) систематизував напрацювання щодо концепту «академічна доброчесність», проаналізував типові порушення академічної доброчесності, причини цього явища і шляхи уникнення порушень.

У рукописі виразно окреслюється поняттєвий апарат, що послідовно розкривається в кожному з розділів (занять). Кожне наступне заняття через теоретичний та авторський практикоорієнтований супровід-міркування дозволяє різнобічно розкрити концепт «академічна доброчесність».

Зокрема, заняття 1 присвячено визначенню сутності академічної доброчесності; заняття 2 – аналізу видів порушень академічної доброчесності; заняття 3 – характеристиці академічної відповідальності; заняття 4 – з'ясуванню особливостей кодексу академічної доброчесності учасника освітнього процесу; заняття 5–6 стимулюють різнобічно проаналізувати плагіат і академічний плагіат; види академічного плагіату.

Імпонують завдання заняття 7–8. Дослідник у невимушеній формі (переважає інтерактивна манера подання матеріалу) стимулює замислитись над виваженістю підходів до цитування в науковому тексті, потребою вироблення власного ідіостилію.

Для користувачів автор праці пропонує різноманітні практичні завдання проблемного характеру, що спрямовані на критичне осмислення інформації, усвідомлення норм академічної доброчесності й етики академічних взаємовідносин, на формування вмінь аналізувати, порівнювати, обґрунтовувати, робити висновки і сприяють, як показує досвід проведення занять за книгами С. Омельчука, усвідомленому засвоєнню сукупності етичних принципів та правил академічної доброчесності. Завдання подано у цікавій, нестандартній, ненадокучливій формі, що спонукає попрацювати, пригадати, здійснити відбір інформації.

Зокрема, під час заняття 1 користувачі мають відповісти на такі дискусійні запитання: Що можна вважати індивідуальною та колективною відповідальністю водночас? Чим відвага відрізняється від інших цінностей академічної доброчесності? Що означає бути відважним?

Окремі завдання ми, здійснюючи рецензування, теж виконали, бо цей процес дійсно захоплює. Наводимо приклади завдань до першого заняття:

Поміркуйте, як правильно вжити термін. Свою відповідь обґрунтуйте. *Нині в університетах академічна доброчесність стає **брендом**; Нині в університетах академічна доброчесність стає **трендом**.*



Проаналізуйте зв'язок понять «академічна доброчесність» і «чесне навчання». З'ясуйте, як вони пов'язані: **А** одне поняття є складником іншого; **Б** одне поняття є наслідком іншого; **В** ці поняття є тотожними (рівнозначними) **Г** ці поняття є незалежними одне від одного; **Д** Ваш варіант

Передбачена автором робота в мінігрупах. Наприклад: *поміркуйте й підготуйте усну презентацію з теми «Як академічна доброчесність може привести до успіху?»*, підготовка есе з теми «Як академічна доброчесність пов'язана з професійною кар'єрою й корпоративною культурою?».

Більшість завдань супроводжується покликаннями на ресурси. Наприклад: *Радимо Вам ознайомитися з короткими відеопорадами «Як написати аргументативне есе?»* за покликанням <https://youtu.be/3c9pDxOkijQ>.

Корисними вважаємо мінідослідження інтернетового простору, мета яких – з'ясувати, які спільноти (групи, об'єднання тощо) в соціальних мережах є активними популяризаторами академічної доброчесності. Назвіть їх і зазначте покликання на їхню сторінку. Ось так, з любов'ю і пошаною до користувачів триває розмова/діалог на кожному занятті експрес-курсу.

Заняття 2, зокрема, автор присвячує аналізу видів порушень академічної доброчесності через навчальні ситуації:

Проаналізуйте ситуації. З'ясуйте, до яких видів порушення академічної доброчесності належать виявлені факти.

В експериментальній частині своєї курсової роботи студент М. для більшої переконливості результатів дослідження: **Ситуація А.** надав інформацію про опитування здобувачів вищої освіти, яке насправді він не проводив. **Ситуація Б.** змінив дані, отримані в результаті опитування здобувачів вищої освіти, зокрема підвищивши відсотки за одними показниками й відповідно зменшивши відсотки за іншими показниками.

Вагомими для формування термінологічної культури дослідника є завдання заняття 4. З-поміж таких завдань і такі: сформулювати дефініції понять *етична цінність, академічна спільнота, академічний статус людини, нульова толерантність*, порівняти промови і довести або спростувати думку, що одна з них є плагіатом іншої.

Для формування системи знань із феноменології академічної доброчесності, розширення уявлення про мовну особистість дослідника – автора науково-педагогічного тексту й розвитку потреби в нормативному вживанні засобів наукової мови, досягнення академічної досконалості важливим є заняття 7 «Цитування в науковому тексті». Перелік запитань (Що «можна», а що «заборонено» під час цитування, перефразування й узагальнення? Що означає поняття «баланс голосу» і як «балансувати голос» у науковому тексті? Як правильно оформлю-

вати українськомовні й іншомовні джерела під час написання контрольних, курсових, дипломних робіт?) та численних завдань дозволяють виховувати дослідників як шляхетних особистостей, «навчають» сприймати мову як порадики і помічника в суспільному житті; а своє мовне вдосконалення розуміти як постійний органічний стан і поширювати це розуміння серед інших.

Виважено в посібнику підібрані тексти. Доречною є робота, зокрема, з текстом Т. Добко, В. Турчиновського «Академічна культура та доброчесність як соціальний капітал сучасного університету»: «академічна культура не може бути перенесена чи запозичена. Як правило, вона вистраждана ціною спроб і помилок, ціною постійної комунікації та саморефлексії університетської спільноти над собою і своїм проектом. Вона не є раз і назавжди сформованою і сталою, а потребує постійного оновлення і підживлення.

Наприкінці посібника уміщені тестові завдання, мета яких – діагностувати набуті компетентності з академічної доброчесності.

Наведемо приклад тесту:

1. Помилками цитування в наукових роботах є всі, ОКРІМ зазначеного в рядку

А відсутність лапок під час використання запозичених текстових фрагментів

Б покликання на інше джерело

В використання інформації з джерела без покликання на це джерело

Г неправильне оформлення покликання, що ускладнює пошук джерела

Результатом роботи на заняттях, виконаних тестів є якісні зміни в розумінні базових понять академічної культури й усвідомленні цінностей норм академічної доброчесності в освіті й науці, у сформованих навичках якісного академічного письма, що підвищує довіру до дослідника.

Теоретичні положення аргументовані, практичні завдання ілюстровані фактичним матеріалом. Побажаємо автору продовження важливої роботи і включення в наступне видання посібника словника термінів із відповідними стислими дефініціями.

Посібник надзвичайно актуальний для здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої освіти, важливий для майбутніх докторів філософії, науково-педагогічних працівників, загалом для широкого кола освітян: слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, учителів-практиків, старшокласників, слухачів територіальних відділень МАН України, усіх, хто зацікавлений в особистісному та професійному розвитку з питань академічної доброчесності. Рецензований рукопис відповідає встановленим вимогам і містить комплексне вирішення актуальних завдань.

Приходимо до висновку: рукопис посібника може бути рекомендований до друку й використання в освітньому процесі.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 96

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 12,79.
Замов. № 1121/399. 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.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.