

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1

**ВІСНИК**  
**Черкаського національного**  
**університету**  
**імені Богдана Хмельницького**

Серія  
Педагогічні науки

**Випуск**  
**1.2021**

Черкаси – 2021

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**  
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 1.2021** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 4 від 17.02.2021).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

**Редакційна колегія серії:**

**Голова:** Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.  
**Члени редколегії:** Архипова С.П., д. пед. н., проф.; Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Данилюк С.С., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. пед. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авшениук Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галуц О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. у-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Рангелова Е., д-р габ., проф., президент Асоціації професорів слов'янських країн (Софійський ун-т Св. Климента Орхідські, Республіка Болгарія); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія). **Секретаріат:** Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Пакушина Л.З., к. пед. н.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.; Яцина С.М., к. пед. н.

**Адреса редакційної колегії:**

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.  
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;  
e-mail: [bulletin\\_chnu@ukr.net](mailto:bulletin_chnu@ukr.net), [lodatko@gmail.com](mailto:lodatko@gmail.com)  
Тел. +38(093) 07-123-06

*За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів  
та обґрунтування висновків відповідають автори.*

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1

**BULLETIN**  
of the  
**Cherkasy Bohdan Khmelnytsky**  
**National University**

Series  
Pedagogical Sciences

**Issue**  
**1.2021**

Cherkasy – 2021

**Founder, Editor, Publisher and Producer**  
**Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy**  
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue # **1.2021** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 4, February 17, 2021).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations **Open Ukrainian Citation Index**.*

**Editorial Board of the Series:**

**Editor-in-Chief:** prof. *Borysov V.*, DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. *Lodatko E.*, DrPedSc.  
**Members of the Editorial Board:** prof. *Arhipova S.*, DrPedSc.; prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Danylyuk S.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Taraskova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Harutiunian N.*, DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnysky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; prof. *Erkibaeva G.*, DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Malafuk I.*, DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. *Mikaelian H.*, DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. *Rangelova E.*, DrHab., President of the Association of Professors of the Slavic Countries (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. *Kharadze E.*, DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia). **Secretariat:** prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; *Pakushina L.*, CPedSc; assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc; *Yatsina S.*, CPedSc.

**Address of the Editorial Board:**

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.  
*Website:* <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;  
*e-mail:* [bulletin\\_chnu@ukr.net](mailto:bulletin_chnu@ukr.net), [lodatko@gmail.com](mailto:lodatko@gmail.com)  
Tel. +38 (093) 07-123-06

*The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.*

## ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

DOI 10/31651/2524-2660-2021-1-5-9  
ORCID 0000-0003-3214-7675

### ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького  
e-mail: desyatov50@ukr.net

УДК 378.0912:001.895(045)

### СУЧАСНІ ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена технологізації в галузі вищої педагогічної освіти, особливостям технологічного підходу до навчання, розширенню інновацій, серед яких створення та постійне оновлення цифрового контенту за кожною освітньою програмою, забезпечення вільного доступу до інформаційних ресурсів, широке використання зовнішніх і внутрішніх платформ розвитку професіоналізму академічного персоналу.

Доведено, що «кліпова» специфіка засвоєння інформації сучасною молоддю має бути врахована в професійній діяльності викладача, яка вимагає нову для дидактики і предметних методик ідею діагностичного ціле покладання в навчанні. Досліджено, що особистісно-діяльнісний підхід це концепція навчання через діяльність, що формується у діяльності, визначає характер цієї діяльності та комунікації.

Підкреслено, що креативна навчальна діяльність орієнтована на створення студентами креативного освітнього проекту, але головним акцентом креативної діяльності є креативна особистість, яка має специфічні характеристики якості та властивості.

З'ясовано, що говорячи про розвиток мислення студентів, однією із властивостей якого є критичність, слід зміст лекцій, практичних і лабораторних робіт спрямовувати для створення ситуацій, які дозволяють розвивати у студентів критичне оцінювання способів міркування, критичне оцінювання інформації.

Окреслено, що сукупність здібностей та навичок студентів, в яких звукова, візуальна й цифрова грамотність перетинаються, що дає можливість студентам розуміти вплив зображень і звуків, розпізнавати й використовувати цей вплив, створюючи власний контент.

Наголошено, що активне навчання сприяє виробленню у студентів навичок активної взаємодії викладача із студентами, розвиває самостійність і творче мислення, тому доцільно традиційні методи навчання доповнювати активними методами.

У статті доведено, що базовий потенціал індивідуального навчання закладений у порівняно новому науковому напрямі, що отримав назву «нейродидактика» – «нейроосвіта», «нейропедагогіка» – «нейропсихопедагогіка», що ґрунтується на вивченні закономірностей взаємодії мозку і психіки, функціональної асиметрії мозку.

**Ключові слова:** технологізація; кліпове мислення; цифровий контент; особистісно-діяльнісний підхід; креативна діяльність; критичне мислення; звукова, візуальна, цифрова грамотність; активне навчання; нейродидактика; нейроосвіта; нейропедагогіка; нейропсихопедагогіка.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство, що безсумнівно, перебуває на новому етапі розвитку, ставить ряд нових проблем перед системою освіти. Це насамперед, пов'язано з тими соціокультурними запитамися самого суспільства, серед яких найважливішою і актуальною виступає глобальна необхідність підвищення якості та доступності освіти.

Національна система освіти на сучасному етапі її розвитку характеризується зміною освітньої парадигми, оновленням змісту та стрімкою технологізацією освітнього процесу. Впровадження інновацій вітчизняної системи освіти спричинені стрімкою появою нових технологій. В таких умовах спрямованість на розкриття особистісного потенціалу, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії та прикладний характер знань постають не лише характерними тенденціями, а вимогою часу.

Однак такі зміни неможливі без системного впровадження кліпової специфіки засвоєння освітніх програм, цифровізації, створення цифрового контенту освітніх програм, використання знань щодо функціональної асиметрії правої і лівої напівкуль – нейродидактика, трансформації змістового наповнення і модернізації освітнього інструментарію та сучасних тенденцій розвитку інформаційного суспільства. Вітчизняна педагогічна освіта в умовах, що склалися активно переосмислює освітню політику в контексті цифровізації, технологізації освітнього процесу. Це цікавий феномен, який непевне вплине на зміст та організацію освітнього процесу. Тому вивчення і аналіз цього феномену без сумніву є цінним для науково-педагогічних працівників, що стало предметом нашої роботи.

Мета дослідження. Окреслити основні напрями використання новацій в системі педагогічної освіти України. Проведення аналізу організації навчання в умовах використання цифрового контенту, що дає можливість студентам максимального самостійно вивчати теоретичний матеріал та залишати контактний час для новітніх знань, практичних завдань, лабораторних практикумів та предметних дискусій. Узагальнюючи зміни, що стрімко відбуваються у національній системі педагогічної освіти, теоретично осмислений результат цієї роботи може бути цінним для вітчизняної освіти.

**Теоретичні основи та методи дослідження.** Для досягнення мети застосовувався комплекс методів дослідження: теоретичні (аналіз наукової літератури, педагогічного досвіду та результатів діяльності). Вирішення проблеми організації освітнього процесу в умовах цифрового контенту та використання знань щодо функціональної асиметрії правої і лівої напівкуль є предметом аналізу та дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців як О. Токарчук, О. Паніна, В. Степанов, Т. Черніговська, Р. Слеррі, Е. Тоффлер, Н. Роджерс, Ю. Харарі та інші.

У сучасній педагогічній теорії та практиці складалася стійка традиція під технологізацією освіти розуміти систематизацію процесу навчання: закріплення і формування в діяльності педагога цілей, форма, організацій, процедур, результатів та ін.

Проте особливості сучасного технологічного підходу до навчання полягають у підвищенні ефективності процесу навчання шляхом її цифровізації, створення цифрового контенту освітніх програм.

У реаліях сьогодення освітні виклики транслюють перехід до іншого типу мислення, який був би адекватним сучасним вимогам життя. У такому контексті «кліпова» специфіка засвоєння інформації сучасною молоддю має бути врахована в професійній діяльності викладача, тому що традиційні методи донесення інформації здебільшого у сучасних умовах виявляються неефективними [1]. Як показує досвід «кліпова» специфіка засвоєння інформації спирається і вимагає нову для дидактики і предметних методик ідею діагностичного цілепокладання в навчанні; виходить з пріоритетності самоосвіти над освітою і відповідно, цілей студента над ззовні заданими цілями навчання – цілями викладача.

Реагуючи на виклики часу та середовища технологізація навчального часу ЗВО передбачає також перехід від традиційної моделі, що базується на пріоритеті простого засвоєння й відтворення знань, до навчання діяльністю і в діяльності, орієнтованої як на сьогодні, так і на майбутнє. При цьому змінюється зміст освіти: не «ін-

формація про діяльність», а діяльність, заснована на інформації. Особистісно-діяльнісний підхід – це концепція «навчання через діяльність» була запропонована ще Д. Дьюї, підвалини ж особистісно-діяльнісного підходу були закладені у психолого-педагогічній практиці Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєвим, С.А. Рубінштейном та ін., які трактували особистість, як суб'єкт діяльності, що формується у діяльності, визначає характер цієї діяльності та комунікації.

Таким чином, метою особистісно-діяльнісного підходу є створення сприятливих умов для кожного суб'єкта освітнього процесу для оволодіння новими знаннями і компетентностями через залучення до різномірної діяльності. Суть цього підходу полягає у вирішенні педагогічних проблем безпосередньо студентами за суб'єкт-суб'єктним алгоритмом, переважно, через діяльність.

Викладач при особистісно-діяльнісному підході виступає в ролі творчого лідера, коуча, наставника і ментора, який об'єднує та спрямовує освітній процес.

У свою чергу студенти також повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм і вони мають скористатися цим у повній мірі, проте основна відповідальність за те, чому вони навчилися, лежить на них. Діяльнісно-компетентнісний підхід, який містить в собі креативний аспект покладений в основу реформування вищої та середньої освіти й потребує відповідної підготовки викладачів та вчителів до їх упровадження.

У зв'язку з реформуванням середньої освіти потрібно говорити і про нову роль учителя в умовах нової української школи, де учитель з транслятора і джерела знань має стати наставником і помічником учня у виборі ним власної освітньої траєкторії, допомогти йому виявити свої таланти і здібності, визначатися в майбутньому життєвому шляху. Для цього вчителю повинен володіти сучасними педагогічними технологіями, бути націленим на персоналізоване та інноваційне навчання, вміти креативно вирішувати поставлені завдання завдяки сформованій креативній компетентності. Оскільки креативність – ключовий принцип інноваційного розвитку системи педагогічної освіти.

Найбільш емоційно привабливими і професійно необхідними в інноваційному навчанні ж імітаційні активні методи. Саме вони є найбільш суттєвими у професійній направленості навчального процесу. Акцентує увагу на формування у студентів, майбутніх учителів, креативної компетентності президент НАПН України В.Г. Кремень звертає увагу на те, що метою освіти є знання, навички, компетентності.

«В Україні часто називають лише компетентності, розуміючи, що для їх вироблення необхідні відповідні знання і навички. Оскільки засвоєння знань є найважливішим завданням і потребує самостійного визначення. Зрозуміло, мова йде про базові знання і їх творчо-критичне засвоєння» [2]. Виходячи з цього можна зробити висновок, що компетентності є похідними знань і навичок, які отримують студенти у процесі навчання.

Проблема розвитку критичного мислення студентів є однією з найактуальніших проблем. Говорячи про розвиток мислення студентів, однією із властивостей якого є критичність, особливу увагу на лекціях доцільно приділяти розвитку критичного мислення студентів. Саме зміст лекцій, практичних і лабораторних робіт надає можливість для створення ситуацій, які дозволяють спрямовувати студентів на критичне оцінювання, способів міркування, критичне оцінювання інформації.

Технологізація навчального процесу повинна:

- забезпечувати кожному студенту можливість навчання за оптимальною індивідуальною програмою, що враховує повною мірою його пізнавальні особливості, мотиви, схильності та інші особистісні характеристики, зберігаючи оптимальний баланс фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання;

- сприяти оптимізації процесу навчання в освітньому середовищі ЗВО;

- забезпечувати навчання не вступаючи в суперечність з традиційними дидактичними принципами;

- виступати в якості інструменту в процесу самоосвіти, що забезпечує студента необхідною інформацією про ступінь досягнення ним поставлених цілей навчання на певному етапі і «ставити його перед необхідністю осмислювати ті схеми, правила у згоді з якими він діє» [3].

У навчальному процесу ЗВО слід активно використовувати технології спрямовані на візуалізацію інформації.

На Саміту провідних фахівців, дослідників та освітніх діячів, що відбувся 26–28 квітня 2005 року у Сан-Хосе, Каліфорнія, головним питанням порядку денного було обговорення та опанування так званою грамотністю XXI сторіччя [4]. Президент НАПН України В.Г. Кремень окреслив про що йдеться. Це сукупність здібностей та навичок, в яких звукова, візуальна й цифрова грамотність перетинаються. Сюди входить здатність розуміти вплив зображень і звуків, розпізнавати й використовувати цей вплив, створюючи власний контент.

Слід відмітити, що ця грамотність є мультимодальною. На відміну від текстових

та словесних форм спілкування, які залучають один, або щонайбільше два шляхи спілкування, нові форми спілкування є синтетичними.

Як свідчить практика молодь не лише вмє інтерпретувати значення звуків, музики, нерухомих та рухомих зображень та інтерактивних компонентів, не лише здатна впоратися зі створенням повідомлень, в яких поєднано відразу кілька шляхів подання інформації, а й у багатьох випадках надає їм перевагу. Мистецтво, музика, кіно, фотографія, малювання – усе це має запас притягальності, який перевершує традиційну мову та викликає емоційний відгук. А головне, сприйняття й застосування «нової технології (мови)» для сучасного молодого покоління є схожим по всьому світу і це дає системі освіти України безпрецедентну можливість [04].

Зазначене відкриває перспективу і зобов'язує учителя опанувати мультимодальну технологію і застосовувати її в умовах онлайн та дистанційного навчання.

Більшість фахівців бачать різниці між дистанційним навчанням та навчанням онлайн. За визначенням співзасновниці і викладача альтернативної школи «Берко-Шко» Валентини Мержиєвської «Онлайн навчання – це форма, яка значною мірою наслідує прийоми очного навчання. Вона має свої переваги – легкість демонстрації презентацій та відео, проведення онлайн-тестування тощо, але має і вади. Як суто технічні – проблеми зі зв'язком, так і принципові – брак живого контакту викладача зі студентами – і візуального, і емоційного».

Дистанційне навчання – це принципово інший підхід до взаємодії, інша структура навчання. При дистанційному навчанні викладач може взагалі не зустрічатись з учнями в онлайн-трансляціях, а лише за потреби супроводжувати в чаті. Дистанційне навчання має широкий спектр технічних можливостей – аудіо-підкасти, відеоролики, різноманітні тренажери і онлайн тести. Але головною особливістю є ретельне відстеження успішності студента, вибудовування його індивідуальної траєкторії.

Технологічний підхід до організації навчального процесу змінює форми взаємодії викладачів і студентів. Вони навчаються між собою. На зміну традиційним приходять форми активного, інтерактивного інноваційного навчання. Активне навчання сприяє виробленню у студентів навичок активної взаємодії викладача із студентами, розвиває самостійність і творче мислення, є засобом розвитку особистості. Давньогрецький філософ Сократ підкреслював важливість діалогічної інтеракції для виникнення нового знання та впливу мислителів один на одного в процесі комунікації, коли створювались умови для обміну

ідеями і думками. У зв'язку з цим доцільно традиційні методи навчання доповнити активними методами.

Активне навчання – складова частина дидактики, йому властиві усі дидактичні принципи (науковість, системність, доступність), але крім них можна виділити і специфічні принципи: принцип розвитку особистості, принцип активності студента, принцип групової діяльності, принцип гнучкого алгоритму, принцип опори на позитивне.

Активний метод навчання передбачає не тільки надання студенту інформацію із наступним її відтворенням, але й включення її в процес реальної чи імітованої групової діяльності, у якій студент з об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт діяльності. Головним для студента стає пошук, постановка нових задач, які виникають на заняттях [5].

Зміна цілей, змісту і форм навчання робить істотний вплив і на характер спілкування викладача і студента на атмосферу їх взаємодії. Превалює партнерство, рівність особистостей у виборі, вчинках і відповідальності, позитивний емоційний фон. Уміння з'єднати свідомість із почуттям отримало в останні роки назву «емоційний інтелект».

Як свідчить власний практичний досвід, більшість науково-педагогічних працівників не враховують обумовлені темпераментом індивідуальні особливості студентів. Проте давно відомо, що характер формується на основі темпераменту і багато в чому залежить від виховання і самовиховання.

Відомо, що від темпераменту залежить стиль оволодіння навчальним матеріалом. Так студенти дивергентного стилю навчання спостерігають за заняттям, мають розвинену уяву, є емоційними, сильними в мистецтві, надають перевагу груповій роботі. Стиль навчання полягає в триманні конкретного досвіду та рефлексивного спостереження.

Люди асиміляційного стилю навчання надають перевагу добре зрозумілій інформації. Характеристика стилю навчання абстрактна. Домінує концептуалізація та рефлексивне спостереження.

Конвергенція – такий тип студентів самостійно вирішує проблеми. Вони застосовують свої знання до практичних питань, надають перевагу завданням технічного характеру і експериментують з новими ідеями. Вони, як правило, неемоційні.

Успішність в підготовці до професійної діяльності і подальший прогрес в розвитку професій буде залежати від того наскільки глибоко і точно науки про людину зможуть

виявити і зрозуміти закономірності і механізми процесу, прийому і переробки інформації людьми самих різних спеціальностей.

Найбільші успіхи науки ХХ століття у вивченні закономірностей взаємодії мозку і психіки пов'язують з дослідженнями в області функціональної асиметрії мозку. Особливо вражаючими були дослідження лауреата Нобелівської премії Р. Сперрі правопівкульних і лівопівкульних людей [6]. Нобелівська премія за результати дослідження функціональної асиметрії мозку людини була вручена Роджерсу Сперрі з колегами у 1981 році, й інтерес до цієї теми вийшов за межі нейрофізіології і медицини: діалог напівкуль став сприйматися як модель культури і метаформа в батьківському розумінні. Модна на той час ідея бінарності (праве-ліве, дискретне-континуальне, логічне-метаморфічне) отримало матеріальний субстрат у вигляді реципрокно співіснуючих напівкуль мозку, що існували у постійному непростою діалозі двох сусідів, приречених жити разом [7].

Потенціал у розв'язанні питання ефективної організації креативно-зорієнтованого навчального процесу, а також базовий інструментарій індивідуального навчання, закладений у порівняно новому науковому напрямі, що отримав назву «нейродидактика» – «нейроосвіта» – «нейропедагогіка» – «нейропсихопедагогіка». Термін «нейропедагогіка» був уведений в науковий обіг німецьким математиком-дидактом, професором Г. Прайсом наприкінці ХХ ст. на позначення наукової міждисциплінарної галузі, яка інтегрує нейронауки, психологію та педагогіку (дидактику) й пов'язує науковий доробок сучасних наук про мозок [8, с. 108].

Метою нейродидактики на практиці оптимально і творчо розв'язувати педагогічні задачі, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій [9], активізувати когнітивні здатності студентів та структури їхнього мислення у процесі пізнання та розвитку креативності.

Сучасна європейська і американська вища і середня школи спрямовані на розвиток переважно лівої півкулі. Лівопівкульний когнітивний стиль – розвиток сенсорно-перцептивної сфери, логічної пам'яті та словесно-логічного мислення. Але менше всього відомі педагогічні технології навчання за допомогою правої кулі. Правопівкульний когнітивний стиль – конкретно-образне уявлення отриманих знань [10].

Таким чином зацікавлений педагог може сам на основі знань щодо функціональної асиметрії правої і лівої півкуль будова-



ти індивідуально-орієнтований підхід навчання. Саме нейродидактика по-новому презентує аспекти викладання й навчання, звертаючи особливу увагу на типи особистості суб'єктів пізнання, їхній рівень умовитовності та набуття необхідних компетентностей [10].

Світовий досвід підготовки фахівців у вищій школі доводить, що найголовнішою навичкою, яку здобуває студент під час навчання – є вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення, уміти координувати та генерувати ідеї.

#### Список бібліографічних посилань

1. Паніна О.П. Методичні особливості надання навчального матеріалу з фізики курсантам морських ЗВО з урахуванням специфіки когнітивного сприйняття і впливу інформаційно-комунікативних чинників. *Наукові записки КДПУ. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти* [Кропивницький], 2016. Ч. 3. С. 78–83
2. Кремень В. Римське комюніке. *Товариство «Знання України»*. URL: <https://znannya.org.ua/index.php/9-blog/3793-rimske-komyunike>
3. Луговий В.Г. Освіта дорослих в освітній системі. Десять років становлення: Досвід, дослідження, розробки і впровадження у сфері дорослого управління. Київ: В-во НАДАУ, 2005. 347 с.
4. A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit. NMC: The New Media Consortium, 2005. 32 p. URL: [https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NMC\\_US/N050805G.pdf?\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_](https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NMC_US/N050805G.pdf?_cf_chl_jschl_tk_)
5. Лук'янова А.Б. Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць* [Київ], 2009. Вип. 1. С. 72–80.
6. Сперри Р. Глаз и мозг. *Восприятие. Механизмы и модели: сборник статей*. М., 1974. С. 330–337.
7. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. 3-е изд. М.: Издательский Дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2017. 314 с.
8. Тоффлер Е. Третья хвиля. Київ: Всесвіт, 2000. 480 с.
9. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*, 1999. №1. С. 164–168.
10. Степанов В.Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация: учебное пособие. 3-е изд. испр. и доп. М.: Академический проект, 2020. 343 с.

#### References

1. Panina, O.P. (2016) Methodical peculiarities of providing basic material from physics to cadets of the maritime secondary military schools with regard to the specifics of cognitive spirits and infusion of information and communication officials. *Scientific notes of the KSPU. Series: Problems of Physics, Mathematics and Technological Education* [Kropyvnytskyi], 3: 78–83 [in Ukr.]
2. Kremen', V. Roman communiqué. Knowledge of Ukraine Society. URL: <https://znannya.org.ua/index.php/9-blog/3793-rimske-komyunike> [in Ukr.]
3. Lugovyi, VG (2005) Adult education in the education system. Ten years of formation: Experience, research, development and implementation in the field of adult management. Kyiv: NASAU Publishing House, 2005. 347 p. [in Ukr.]
4. A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit. NMC: The New Media Consortium, 2005. 32 p. URL: [https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NMC\\_US/N050805G.pdf?\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_](https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NMC_US/N050805G.pdf?_cf_chl_jschl_tk_)
5. Lukyanova, LB (2009) Leading features of adult learning. *Adult education: theory, experience, prospects: a collection of scientific papers* [Kyiv], 1: 72–80 [in Ukr.]
6. Sperry, R. (1974) The Eye and the Brain. *Perception. Mechanisms and models: collection of articles*. Moscow: Mir: 330–337 [in Rus.]
7. Chernigovskaya, T.V. (2017) Schrödinger's Cheshire Cat Smile: Language and Consciousness. 3rd ed. Moscow: YASK Publishing House: Languages of Slavic Culture. 314 p. [in Rus.]
8. Toffler, E. (2000) The third hwilya. Kiev: Vsesvit. 480 p. [in Ukr]
9. Rogers, N. (1999) Creativity as self-reinforcement. *Psychology Issues*, 1: 164–168 [in Rus.]
10. Stepanov, V.G. (2020) Neuropedagogy. Brain and effective development of children and adults: age, learning, creativity, career guidance: a tutorial. 3rd edition revised and enlarged. Moscow: Academic project. 343 p. [in Rus.]

#### DESYATOV Tymofiy,

Doctor in Pedagogy, Professor,  
Professor of the Department of Pedagogical Sciences, Educational, Social and Cultural Management,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### MODERN INNOVATIONS IN PEDAGOGICAL EDUCATION

**Summary.** The article is devoted to technologicalization in higher pedagogical education, specific features of technological approach to teaching, expansion of innovations, including creation and constant updating of digital content for each educational program, providing free access to information resources, extensive use of external and internal platforms for professional development.

It is proved that the “clip” specifics of assimilation of information by modern youth should be taken into account in the teacher’s professional activities, which requires a new idea for didactics and subject methods of diagnostic whole teaching. It is investigated that the personal-and-activity approach is the concept of learning through activities, which is formed in the activities, determines the nature of this activities and communication.

It is emphasized that creative educational activities are focused on the creation of a creative educational pro-

ject by students, but the main emphasis of creative activities is a creative personality that has specific characteristics of quality and properties.

The article proves that the basic potential of individual learning is laid in a relatively new scientific direction, called “neuroididactics” – “neuroeducation”, “neuropedagogy” – “neuropsychopedagogy”, based on the study of the interaction of brain and psyche, functional brain.

**Keywords:** technologicalization; clip thinking; digital content; personality-and-activity approach; creative activities; critical thinking; sound, visual, digital literacy; active learning; neuroididactics; neuroeducation; neuropedagogy; neuropsychopedagogy.

Одержано редакцією 15.01.2021  
Прийнято до публікації 24.01.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-10-18

ORCID 0000-0002-4951-3259

**ЛОДАТКО Євген Олександрович**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК 37.091.33-028.33:81'42(045)

**СОФІСТИЧНІ ІНТЕНЦІ МОДЕРНОВОГО ТРАКТУВАННЯ  
МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

*Проаналізовано проблеми поняттєвого мислення, притаманні сучасному науковому дискурсу.*

*Досліджено змістові аспекти інтерпретації педагогічного поняття «метод навчання» та ілюстровано смислово чудноту його модифікацій до рівнів «активного», «ефективного», «інноваційного».*

*Обґрунтовано неправомірність вживання якісних характеристик поняття «методи навчання».*

*Зактуалізовано викорінення з педагогіки привнесених раніше поняттєвих суперечностей та запобігання спробам модифікації вітчизняної педагогічної системи відповідно до чужоземних освітніх практик.*

**Ключові слова:** метод навчання; активні методи навчання; пасивні методи навчання; ефективні методи навчання; інноваційні методи навчання; паралогічне мислення; розірване мислення.

*Як легко дати предмету нову назву,  
так важко змінити його сутність.*  
Шарль Луї Монтеск'є

**Постановка проблеми.** У будь-якій галузі знань провідне місце посідає система предметно конкретизованих понять і відношень, завдяки яким створюються логічні передумови розуміння суб'єктами змістових засад і процедурних сутностей об'єктів пізнання в межах обраного (предметного) простору. За наявності мотиваційних стимулів суб'єкту відкривається можливість опанування предметних знань і мислєдїяльнїсних умїнь, що слугують основою для поняттєвої систематизації та усвідомленого маніпулювання предметом розгляду. Обираючи такий шлях, суб'єкт тим самим визначає власні вподобання і потенційний інтерес до відповідної предметної діяльності.

Опанування предметних знань і мислєдїяльнїсних умїнь вимагає розуміння предметного змісту, що вважається складним і методологічно важливим завданням у навчанні не лише у загальноосвітній школі, а й на етапі професійної підготовки. З'ясуванню природи проблем, що постають та пошуку психолого-педагогічних засобів для їх розв'язання придїляли увагу багато

дослїдникїв, які вивчали рїзнї аспекти проблеми: від позиціонування понять як форми мислення (Євген Войшвілло [1]) чи суто психологічної основи розуміння (Віктор Знаков [2], Наталія Акімова [3] та ін.) до залежності розуміння від смислової структури текстів (Лев Доблаєв [4]), дидактичної основи їх подання (Ісак Лернер [5], Євген Коробов [6] та ін.) чи взагалї культурних детермінант соціуму (Віктор Фїтьо [7]).

Окремо слїд зазначити методологічний підхід Георгїя Щєдровицького до проблеми розуміння як продукту мислення та рефлексїї. Завдяки цьому підходу «значення для сучасної науки набуває аналіз взаємодїї між смислом і змістом» [8, с. 126], мисленням і розумінням, – тут і далї переклад авт., Є.Л.

Мислення в контексті аналізу взаємодїї «сприймається як операційно-об'єктне видїлення або творення змісту і вираження ... його в одночасно і паралельно створеній знаковій формї тексту ...; як «побічний продукт» процесу мислення можна розглядати смисл – зв'язку з багатьох зіставлень і співвідносин об'єктних і операційних елементів ситуації один з одним і з елементами тексту ...

Розуміння в цьому разї розцїнюється як певна (смислова) організація знакової форми тексту, що здїйснюється в ходї співвіднесення елементів тексту з об'єктно-операційними елементами ситуації ..., і структурування ... змісту відповідно до смислової структури тексту ...» [8, с. 158].

Організація знакової форми є важливим засобом відображення смислових акцентів «тексту як об'єкта розуміння. Лїнгвісти вважають, що текст – це мовлення; психологи впевненї, що текст – засїб спілкування, система думок з певною логічною структурою; семїотики розглядають текст як систему знаків та правил їх поєднання; логїки бачать текст у групї взаємопов'язаних суджень ... Все це ... {позиціонується} з двох бокїв: смислово-структурного змісту та техніки і психологїї

читання» [9] текстів, їх розуміння й поняттєвої автентичної інтерпретації.

Узагальнюючи зазначене, Олена Волобуєва наголошує на тому, що «особливості структурної організації тексту істотно впливають на його розуміння. У структурі мисленнєвої діяльності процес розуміння тексту займає одне із провідних місць, що визначається його функцією – встановлення змісту ... інформації» [10, с. 15].

Не менш важливим аспектом, пов'язаним з розумінням і трактуванням сенсу текстів, є усвідомлення змістової сутності тих понять, які утворюють слову основу. Змістова сутність понять завжди формується на етапі їх виникнення в певній галузі знань і має лишатися незмінною протягом подальшого її розвитку. Гарним прикладом може вважатися використання латинської термінології у лікарській справі, завдяки чому унеможливаються будь-які неоднозначності у тлумаченні медичних понять.

Поява нових понять передбачає їх логічне узгодження зі смисловими підвалинами поняттєвої системи, притаманній відповідній галузі знань. За інших умов нові поняття не приживаються, а намагання їх вживати лише заважає системно узвичаєному трактуванню інших понять та вносить безлад у смислові співвідношення. Тому для кожної галузі знань логічна повнота і однозначність смислової атрибутики вживаних понять має суттєве значення.

Логічно розвинену поняттєву систему мають природничо-математичні галузі знань, термінологічний апарат яких формувався на інтернаціональній основі протягом століть. Це дало можливість дійти до однозначності в розумінні смислу понять незалежно від їх термінологічних позначень у різних мовних просторах.

Показовим прикладом може вважатися математичне поняття «функція», яке у більшості європейських мов мало відрізняється як у текстовому поданні, так й у вимові: *функция* (рос.), *function* (англ.), *Funktion* (нім.), *fonction* (франц.), *funzione* (італ.), *función* (ісп.), ... Зрозуміло, що тлумачення цього поняття в різних мовах однакові, що дозволяє уникати смислових різничитань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогіка, як і більшість інших галузей знань, має доволі розвинений поняттєвий апарат, котрий з відповідною часу повнотою характеризує проблематику, модуси педагогічних явищ та евентуальні інструменти для вирішення типових

педагогічних завдань. Однак, на відміну від інтернаціонального тренду в утворенні понять (характерного, приміром, для математики), педагогічні поняття в різних мовних просторах формувалися під впливом соціокультурних чинників і набули значних смислових відмінностей. Приміром, для звичних україномовних (як і російськомовних) педагогічних понять «методика, метод» в англійській мові відповідним за смыслом вважається поняття «*technique*» (яке також може перекладатися як «*спосіб*»); англійське поняття «*expertise*» позначає у педагогічному дискурсі аж ніяк не «експертизу», а відповідає за смыслом таким поняттям, як «*професійний досвід*» чи «*компетенція*».

Поняттєвий апарат сучасної педагогічної науки доволі активно і послідовно формувався понад століття, якщо не брати до уваги епізодичні доповнення у дореволюційний період (до 1917 року). Значною мірою його цілісне становлення пов'язано з радянською стадією в розвитку вітчизняної освіти, яка характеризувалася прагненням до систематизації провідних педагогічних доміант (принципів, понять, відношень) та їх ідейно цілісного смислового наповнення. Завдяки науковим пошукам знаних дослідників (серед яких, зокрема, слід назвати Альберта Пінкевича, Олексія Калашникова, Михайла Данилова, Михайла Скаткіна, Ісака Лернера, Юрія Бабанського, Володара Краєвського) до кінця 80-х років було з достатньою висвітленістю розкрито зміст класичних педагогічних понять і окреслено смислові простори їх застосування.

У певному сенсі педагогіка набула гарної поняттєвої структурованості, притаманній систематизованому знанню. Надалі потенційно актуальним мало стати збагачення усталеної системи новими педагогічними поняттями, які не суперечать вже відомим. Приміром, таких понять, що увійшли в педагогічний обіг в останні кілька десятиліть, можна назвати низку вже звичних для нас понять, як-от: «інформатизація», «компетентність», «академічна мобільність», «бакалавр», «магістр», «освітня програма», «вебінар» тощо.

Однак разом із практично доцільним і логічно коректним доповненням системи наявних педагогічних понять новоствореними, у науковому дискурсі стали з'являтися «осучаснені» тлумачення деяких відомих понять унаслідок приписування ним нових, не характерних для них, властивостей. І якщо у навчанні математики

навіть чи комусь спаде на думку приписувати поняттям «числовий вираз» або «трикутник» властивості «активний» чи «ефективний», то в сучасних педагогічних дискурсах можна доволі часто натрапити на сентенції такого роду.

Приписування педагогічним поняттям не характерних для них властивостей збіглося з початком XXI ст., коли вітчизняні педагогічні дискурси охопила термінологічна епідемія. Автори багатьох педагогічних статей про «активність» методів навчання (Інна Шостак [11], Наталія Буркіна [12], Олена Голощапова [13], Оксана Пискун [14], Олена Куликова [15], Інна Козинець [16], Марія Буденкова і Оксана Мисіна [17], Тетяна Хома [18], Наталія Луцик [19] та ін.) під враженням від ідейної авангардності багатьох російських дисертацій (Лариси Лезової [20], Людмили Курбатової [21], Юлії Водопьянкової [22], Олени Погодиної [23], Світлани Лобанової [24] та ін.), почали масово пропагувати наявність у них нехарактерних якостей. Серед таких якостей методів навчання спочатку називалися «активність», а згодом – «ефективність», «інноваційність» і навіть «пасивність». Отже, з легкого подання авторів у педагогічних дискурсах стали з'являтися поняття «активні методи навчання», «інноваційні методи навчання», «ефективні методи навчання» і навіть «пасивні методи навчання».

Той факт, що методи навчання є виключно дидактичними сутностями, яким не притаманні якісні характеристики, авторів неологізмів не переконував у необхідності звернення до першоджерел – класичних визначень понять. Щоб можна було хоча б ретроспективно освіжити уявлення про їх педагогічний смисл і надалі його дотримуватися для забезпечення логічності міркувань. Але в багатьох педагогічних дискурсах автори демонструють порушення послідовності мислення, які «ведуть до висновків, що суперечать дійсності» (паралогічне мислення) або «з'єднують різномірні, не пов'язані загальним смислом думки, хоча й зберігають при цьому граматичну будову мови» (розірване мислення) [25].

**Мета** статті полягає в огляді модернових позицій авторів у трактуванні широковживаного поняття «методи навчання», ілюструванні сутнісної парадоксальності пропонованих поняттєвих оксюморонів, запобіганні перекручуванню поняттєвого і діяльнісного сенсу усталених педагогічних сутностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У зазначеному контексті показовим можна вважати зміст запрошення [26] викладачам (асоційованим з багатьма вітчизняними закладами вищої освіти) на навчання за програмою підвищення кваліфікації «Методи активізації навчального процесу: сучасні тренди». Організатори мотивували потенційних «слухачів» до участі таким чином:

«... Чи замислювались ви колись над тим, що у сучасному освітньому процесі *пасивні методи навчання поступово втрачають свою ефективність?* Відчували, що у студентів падає інтерес до навчального процесу та не знали, що з цим робити? Хочете урізноманітнити процес навчання та тримати увагу студентів протягом заняття? ...», – курсив авт., Є.Л.

«Пасивні методи навчання», що втрачають свою «ефективність», – показовий взірць паралогічності мислення [25], який свідчить про повну відсутність у автора допису уявлення про смисл і евентуальні характеристики понять. По-перше, наголос на втраті ефективності опосередковано засвідчує наявність (!?) цієї ефективності до початку «втрати». Це означає, що «пасивні методи навчання» *такі були* «ефективними» (але чому тоді вони звалися пасивними?). По-друге, якщо «пасивні методи навчання» перестають бути «ефективними», то їм на зміну мають прийти інші методи навчання – «активні»<sup>1</sup>. Щоб стати «ефективними». По-третє, поділ методів навчання на пасивні та їх протилежність – активні закладає основу їх «новітньої» віртуальної класифікації. Лишається визначити зміст кожного з цих «класів», щоб до якого з них можна було однозначно віднести, приміром, «пояснення»<sup>2</sup> або «дії за зразком»<sup>3</sup> ... По-четверте, слід подбати про визначення новостворених понять «пасивні методи навчання» і «активні методи навчання», а також їх змістових складників на кшталт «пасивні пояснення» – «активні пояснення» тощо. По-п'яте, визначити поняття «ефективність методів навчання».

Якщо ж оцінювати текст запрошення за суто змістовими поняттєвими ознаками, то слід звернути увагу на те, що:

– методи навчання не бувають ні активними, ні пасивними; вони – «просто методи», як, приміром, цвяхи чи шурупи: різновиди відомі, але нікому на думку не спаде

<sup>1</sup> Бо якщо існує щось *пасивне*, то має існувати й щось протилежне, тобто *активне*.

<sup>2</sup> Як різновид пояснювально-ілюстративного методу.

<sup>3</sup> Як різновид репродуктивного методу.

вважати якісь цвяхи або шурупи пасивними, а якісь активними;

– методи навчання до «ефективності» не мають жодного відношення, бо поняття ефективності характеризує результат діяльності чи якогось процесу, а методи навчання ніякої діяльності не продукують; вони за функціями схожі на інструменти в автомайстерні: можуть просто лежати, а можуть якимсь чином використовуватися майстром при ремонті авта.

Останні часом усе частіше зустрічаються інформаційні ресурси, які у заголовках своїх публікацій рекламують «ефективні методи навчання», привертаючи цим увагу вчителів (викладачів) та спонукаючи їх до читання опублікованих на сайті матеріалів. Однак в реальності такі публікації частіше за все присвячуються певним *навчальним практикам*, які «зарекомендували себе ефективними у процесі засвоєння нового матеріалу ...» [27; 28]. Зрозуміло, що отожднювати навчальні практики з методами навчання ніяких підстав немає ...

Доволі типовою для прибічників теорії(?) «активних методів навчання» є точка зору Олени Куликової, котра вважає, що «активні методи навчання – це *способи активізації навчально-пізнавальної діяльності* студентів, які спонукають їх до активної розумової і практичної діяльності в процесі опанування матеріалу, коли активним є не лише викладач, а й студенти ... База активних методів навчання – це спілкування, діалог, основою якого є вільний обмін думками щодо напрямів вирішення певної проблеми ...» [15, с. 3].

Однак, якби авторка хоча б поверхнево була знайома з класичними роботами Бориса Коротяєва [29; 30], Галини Щукіної [31], Євгенії Кабанової-Меллер [32], Тетяни Шамової [33], Павла Підкасистого [34; 35], присвяченими «активізації навчально-пізнавальної діяльності», то навряд через кілька десяти років потому в уяві авторки міг виникнути казковий понятійний тандем «методи навчання ↔ способи активізації». Спілкування і діалог вважати базою «... методів навчання» теж не варто хоча б тому, що у навчанні математики / фізики / хімії / біології перевага віддається методам, що сприяють формуванню логічності, послідовності, аргументованості мислення, опануванню предметних умінь, а не комунікаційному «базару», котрий лише перешкоджає засвоєнню змісту ...

Ще одним новомодним поняттям, яке відіграє роль обов'язкової *педагогічної мантри* у багатьох сучасних педагогічних дискурсах, слід назвати «інноваційні методи навчання». Це поняття стало ширитися

світом Божим в останні десятиліття завдяки нонконформістським педагогічним публікаціям Галини Швець [36], Василя Корженка та Марії Мошноріз (Опанасюк) [37], Алли Кочубей [38], Володимира Трояна [39], Юлії Бистрової [40], Маріанни Кляп [41], Григорія Цибулька [42], Оксани Межової [43], Світлани Оленець [44], Наталії Луцик [19] та ін.

Той факт, що в Україні діє Закон «Про інноваційну діяльність» [45], де вичерпно потрактовано поняття «інновація», «інноваційна діяльність», «інноваційний продукт», а в Законі України «Про вищу освіту» [46] даються посилання переважно на «інноваційну діяльність», авторів таких статей обходить і вони не вважають за потрібне пояснювати, як слід розуміти поняття «інноваційні» у контексті їхнього апелювання до методів навчання. Утім за мовними нормами, «інноваційним» може вважатися те, що засновується на інноваційній діяльності або містить *інновації* – «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [45].

Виходячи із законодавчо визначеного поняття «інновація», можна утворити формальну структурно-смыслову конструкцію «інноваційні методи навчання – це методи навчання, які заснуються на інноваційній діяльності або містять інновації», а далі визначатися зі смисловими акцентами в її поданні.

Проте перш, ніж вдатися до розгляду смислових акцентів у трактуванні «інноваційності» методів навчання, звернемося до тлумачення твірного поняття «метод навчання», якими послуговується класична дидактика. Її поки що ніхто не наважився кардинально «осучаснити», тому провідні дидактичні доміанти лишаються актуальними, хоча й витлумачуються відповідно до чинних соціокультурних трендів.

Відомий педагог-теоретик, один із засновників проблемного навчання Мірза Махмутов<sup>4</sup> (1926–2008) «метод навчання» визначав як «*систему регулятивних прин-*

<sup>4</sup> Двоє сучасних дослідниць (Оксана Бобильова & Вікторія Чаркова) без зайвого мудрування вирішили, що професор Мірза Махмутов (як засновник) теорії проблемного навчання дав їй занадто примітивну назву, хоча насправді треба було б називати її модніше – теорією **проблемно-розвивального** навчання [48].

цнів і правил цілеспрямованої діяльності вчителя і колективу учнів, що реалізуються через поєднання методичних прийомів вирішення певного кола дидактичних завдань. Він містить певне поєднання методів викладання і навчання, тобто взаємодію вчителя і групи учнів в рамках загального методу, що забезпечує умови опанування школярами основ наук, їх загального розвитку і формування світогляду» [47, с. 168], – переклад і курсив авт., Є.Л.

Своєю чергою знаний дидакт, один з розробників проблемного навчання Ісак Лернер (1917–1996) вважав за доцільне визначати «метод навчання» як «систему послідовних дій учителя, що організовує пізнавальну і практичну діяльність учня, яка стійко веде до засвоєння ним змісту освіти, тобто досягнення цілей навчання» [49, с. 34], – переклад і курсив авт., Є.Л.

Відомий український педагог Михайло Фіцула (1932–2015) «метод навчання» витлумачував як «спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [50, с. 129], – курсив авт., Є.Л.

Огляд трактувань поняття «метод навчання» педагогами-теоретиками можна було б продовжувати, доповнюючи іменами Юрія Бабанського, Івана Малафійка, Анатолія Кузьмінського, однак варіантів, які за змістом (і смислом) відрізняються від наведених вище, ми не отримаємо. Тому в подальшому розборі поняттєвих новацій обмежимося одним із наведених визначень, наприклад, запропонованого Ісаком Лернером.

Отже, якщо є загальне визначення поняття «метод навчання», то воно має стати твірним для поняття «інноваційний метод навчання» якимсь із наведених нижче способів:

1) «інноваційна? система послідовних дій учителя, що організовує пізнавальну і практичну діяльність учня, яка стійко веде до засвоєння ним змісту освіти, тобто досягнення цілей навчання»;

2) «систему послідовних інноваційних? дій учителя, що організовує пізнавальну і практичну діяльність учня, яка стійко веде до засвоєння ним змісту освіти, тобто досягнення цілей навчання»;

3) «систему послідовних дій учителя, інноваційно?, що організовує пізнавальну і практичну діяльність учня, яка стійко веде до засвоєння ним змісту освіти, тобто досягнення цілей навчання»;

4) «систему послідовних дій учителя, що організовує інноваційну? пізнавальну і практичну діяльність учня, яка стійко веде

до засвоєння ним змісту освіти, тобто досягнення цілей навчання».

Продовжуючи в такий спосіб, можна отримати ще кілька «конструкторських» варіантів визначення, однак і вони навряд чи додадуть розуміння до спроб досягнути семантику поняття «інноваційний метод навчання» з урахуванням наведеного вище нормативного тлумачення поняття «інновація». Каменем спотикання у кожному з випадків стане з'ясування того, що має являти собою

- 1) інноваційна система;
- 2) інноваційні дії;
- 3) інноваційна організація [51];
- 4) інноваційна пізнавальна діяльність тощо.

Якщо звернутися за допомогою до тлумачних словників, то можна знайти такі пояснення:

**«Інноваційний.** Прикм. до **Інновація**», **«Інновація.** 1. Нововведення. *Інновація освіти. ...*» [52, с. 506].

Виходячи з них, логічно припустити, що «інноваційний метод навчання – це метод навчання з якимсь нововведенням». Якщо з цим погодитися, то, з'ясовуючи сутність кожного із «нововведень», можна буде зрозуміти в чому полягає «інноваційність» відповідного методу навчання. Традиційно-джентльменський набір методів навчання («ділові ігри», «круглий стіл», «мозковий штурм», «кейс-метод», «інтерв'ю» та ін.), котрі десятиліття за десятиліттям позиціонуються багатьма авторами як інноваційні, навряд чи є сенс взагалі розглядати як такі, що засновуються на якихось нововведеннях. Нововведення завжди обмежуються певним (і незначним) проміжком у часі, бо новизна не може сягати у вічність.

Звісно, коли названі вище методи навчання лише з'являлися у педагогічній практиці і починали використовуватися у навчанні, їх дійсно слід було вважати інноваційними хоча б тому, що вони суттєво відрізнялися від традиційних. Але тодішні нововведення з часом ставали повсякденними, потім застарівали і починали рух до анахронізму. Зрозуміло, що авторські реанімації тих давно відомих (і явно не свіжих) методів навчання у контексті інноваційності радше сприймається як присмішка. Одним із небагатьох новітніх методів навчання, який (поки що) є сенс позиціонувати як потенційно інноваційний, можна вважати «ведення блогу» [53].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи зазначене вище, слід відзначити, що система традиційних педагогічних понять в останні десятиліття відчуває спроби модифікації змісту багатьох із них шляхом асоціації з нехара-

ктерними для них якостями або перекручуванням їх смислу. Внаслідок поширення в освітніх практиках феномену кліпового мислення [54; 55], а також зростання проявів паралогічності та розірваності мислення [25] у суб'єктів освітньої взаємодії, в останнє десятиліття стали множитися алогічні й суперечливі тлумачення педагогічних понять, що вносить безлад у систему провідних педагогічних доміант (принципів, понять, відношень). Такі явища потребують безкомпромісного реагування науковців для викоринення з педагогіки, – як систематизованої галузі знань, – привнесених раніше поняттєвих суперечностей та запобігання спробам модифікації вітчизняної педагогічної системи до іноземних стандартів.

Серед перспектив подальших досліджень важливим видається аналіз поняттєвого і діяльнісного змісту інших педагогічних сутностей задля позбавлення вітчизняної педагогіки від того новоязу<sup>5</sup>, що активно привноситься unknown «фахівцями» до педагогічних інформаційних ресурсів.

#### Список бібліографічних посилань

1. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления. М.: Просвещение, 1989. 121 с.
2. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии мышления. *Вопросы психологии*, 1991. № 1. С. 18–26.
3. Акімова Н. Теорії розуміння в сучасній психології. *Психологічні перспективи*, 2018. Вип. 32. С. 10–22.
4. Добраев А.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
5. Лернер И.Я. Проблемы понимания учебного текста. *Советская педагогика*, 1984. № 10. С. 129–131.
6. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема. *Московский психологический журнал*, 2006. № 11. URL: <https://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml>.
7. Фітьо В. Культура як смислова детермінанта розуміння. *Схід*, 2012. № 3(117). С. 150–153.
8. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Изд-во Наследие ММК, 2005. 800 с.
9. Шевченко В.Е. Графічна організація друкованого тексту та його художня інтерпретація засобами складання. *Електронна бібліотека Інституту журналістики*. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1008>.
10. Волобуєва О. Психологічні особливості сприйняття та розуміння текстів іноземною мовою. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 2015. № 1(32). С. 14–17.
11. Шостак І.В. Активні методи навчання при вивченні курсу «Соціологія». *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого, 2007. Вип. 9. С. 523–530.
12. Буркіна Н.В. Використання активних методів навчання в дистанційних курсах. *Теорія і методика електронного обучения*, 2012. 3(1). С. 35–39.
13. Голощапова О.В. Сучасна зброя вчителя – активні методи навчання. *ОСВІТА.UA*. URL: [https://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_techhnology/30464/](https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_techhnology/30464/)
14. Пискун О.М. Активні методи навчання у фаховій підготовці майбутніх вчителів обслуговуючої праці. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2013. Вип. 108.2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_51)
15. Куликова О. Активні методи навчання в підготовці фахівців книгознавчого профілю. *Вісник Книжкової палати*, 2014. № 2. С. 3–5.
16. Козинець І.І. Застосування активних форм і методів навчання під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*, 2015. № 1(25). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2676](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2676).
17. Буденкова Н.М., Мисіна О.І. Застосування активних методів навчання у формуванні довершеної особистості. *Молодий вчений*, 2018. № 4.1(56.1). April.
18. Хома Т.В. Активні методи навчання в педагогії вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. № 69, Т. 3. С. 149–152.
19. Луцк Н. Використання активних та інтерактивних методів навчання у дистанційній освіті ЗВО. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 2020. № 18–19. <https://doi.org/10.36074/20.11.2020.v3.05>.
20. Лезова А.В. Активные методы обучения как средство профессионального самоопределения студентов УСПО: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 221 с.
21. Курбатова Л.М. Развитие креативности дошкольников и младших школьников, используя активные методы обучения. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 213 с.
22. Водопьянова Ю.Е. Активные методы обучения подростков как одна из форм личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 175 с.
23. Погодина Е.В. Активные методы обучения в системе методической подготовки учителей информатики: дис. ... канд. пед. наук. Череповец, 2005. 243 с.
24. Лобанова С.А. Активные методы обучения как средство развития субъектной позиции студента: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2009. 184 с.
25. Нарушение последовательности мышления. *Мартьянских И.А. Психиатрия и медицинская психология: электронный учебник. Глава #5. Патология мышления и речи*. URL: <https://psychiatr.ru/education/slide/342>.
26. Архів автора. Переслане повідомлення. Тема: Підвищення кваліфікації у СумДУ. Дата: Wed, 27 Jan 2021 16:42:25 +0200. Від: Волік Ксенія Валеріївна k.volik@crkr.sumdu.edu.ua
27. Як навчатися ефективно? Найкращі і найгірші «прийоми» для вивчення нового матеріалу. *AcademIQ*. URL: <https://saiup.org.ua/novyny/yaknavchatysya-efektyvno-sekretynajkrashhyhnajgirshyh-pryjomiv-dlya-vyuchennya-novogomaterialu/>.
28. Ефективні методи навчання, доведені науково. *The Language Village*. URL: <https://www.languagevillage.com.ua/uk/ефективные-методы-обучения/>.
29. Коротяев Б.И. Методы начально-познавательной деятельности учнів. Київ: Радянська школа, 1971. 176 с.
30. Коротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики». М., 1979. 32 с.
31. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
32. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981. 96с.

<sup>5</sup> Стиль спілкування, характерний для персонажів роману Дж. Орвела «1984».

33. Шамова Т.И. Активизация учения школьников: монография. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
34. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. М.: Знание, 1985. 79 с.
35. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Пед. общество России, 2005. 143 с.
36. Швець Г.О. Сучасні інноваційні методи викладання у висшій школі. *Наукова думка сучасності і майбутнього: Збірник статей IV Всеукраїнської практично-піднавальної конференції*. URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/arkhiv-konferentsij/arkhiv-konferentsiji-4> (назву повідомлення подано так, як її зазначила авторка – кандидатка фіологічних наук).
37. Корженко В.Я., Опанасюк М.М. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2011. № 1. С. 152–155.
38. Кочубей А.В. Інноваційні методи викладання гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 2013. Вип. 7(50). С. 81–84.
39. Троян В. Застосування інноваційних методів викладання економічних дисциплін для студентів-менеджерів. XIX *Міжнародна науково-практична інтернет-конференція*. 30–31 янв., 2014. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/67>.
40. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у висшій школі України. *Право та інноваційне суспільство*, 2015. № 1(4). С. 27–32.
41. Кляп М. Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України. *Вища освіта України*, 2015. № 4. С. 45–53.
42. Цибулько Г.Я. Інноваційні методи навчання при викладанні предмета технології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2015. Вип. 52(2015). С. 260–264.
43. Межова О.В. Інноваційні методи викладання економічних дисциплін у сучасному коледжі. *Соціум. Документ. Комунікація. Серія «Історичні науки»*, 2018. Вип. 5 (Спецвипуск) С. 236–249.
44. Оленець С.Ю. Інноваційні методи навчання як один із провідних напрямків розвитку сучасної освіти. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: збірник тез міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 13–14 вересня 2019 р.). Харків, 2019. С. 36–39.
45. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04 липня 2002 року № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>.
46. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
47. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
48. Бобылева О.В., Чаркова В.В. Теория проблемно-развивающего обучения М.И. Махмутова. *Молодой ученый*, 2020. №12(302). С. 257–259. URL: <https://moluch.ru/archive/302/68316/>.
49. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
50. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. 3-те вид., стер. Київ: Академвидав, 2009. 560 с.
51. Скворцов Д.І. Інновація, інноваційність та інноваційний розвиток з позицій економічної теорії. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 2013. № 776: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. С. 309–314.
52. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
53. Kravchyna T.V. Види інтерактивних методів навчання англійської мови для студентів технічних спеціальностей. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: Електронне наукове фахове видання*, 2018. №5. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.5.140145.
54. Крайнов А.А. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 2019. Т. 19. Вып. 3. С. 262–266. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266>.
55. Исаева А.Н., Малахова С.А. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус). *Мир психологии: научно-методический журнал*, 2015. Т. 84. № 4. С. 177–191.

#### References

- Voishvillo, E.K. (1989) Concept as a form of thinking. Moscow: Enlightenment. 121 p. [in Rus.]
- Znakov, V.V. (1991) Understanding as a problem in the psychology of thinking. *Psychology issues*, 1: 18–26 [in Rus.]
- Akimova, N. (2018) Theories of understanding in modern psychology. *Psychological perspectives*, 32: 10–22 [in Ukr.]
- Doblaev, L.P. (1982) The semantic structure of the textbook and the problems of its understanding. Moscow: Pedagogy. 176 p. [in Rus.]
- Lerner, I.Ya. (1984) Problems of understanding the educational text. *Soviet pedagogy*, 10: 129–131 [in Rus.]
- Korobov, E.T. (2006) Understanding as a didactic problem. *Moscow psychological journal*, 11. Retrieved from <https://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml> [in Rus.]
- Fitio, V. (2012) Culture as a semantic determinant of understanding. *East*, 3(117): 150–153 [in Ukr.]
- Shchedrovitsky, G.P. (2005) Thinking. Understanding. Reflection. Moscow: Publishing house Heritage MMW. 800 p. [in Rus.]
- Shevchenko, V.E. Graphic organization of printed text and its artistic interpretation by means of composition. *Electronic library of the Institute of Journalism*. Retrieved 13.01.2021, from <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1008> [in Ukr.]
- Volobueva, O. (2015) Psychological features of perception and understanding of texts in a foreign language. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military special sciences*, 1(32): 14–17 [in Ukr.]
- Shostak, I.V. (2007) Active teaching methods when studying the course "Sociology". *Scientific notes. Series "Psychology and Pedagogy"* [Ostrog], 9: 523–530 [in Ukr.]
- Burkina, N.V. (2012) The use of active learning methods in distance learning courses. *Theory and technique of e-learning*, 3(1): 35–39 [in Ukr.]
- Goloshchapova, O.V. (2012) Modern teacher weapons – active teaching methods. *EDUCATION.UA*. Retrieved from [https://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/30464/](https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30464/) [in Ukr.]
- Piskun, O.M. (2013) Active teaching methods in the professional training of future teachers of service work. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 108.2. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_51) [in Ukr.]
- Kulikova, O. (2014) Active teaching methods in the training of bibliologists. *Bulletin of the Book Chamber*, 2: 3–5 [in Ukr.]



16. Kozynets, I.I. (2015) The use of active forms and methods of teaching in the study of the Ukrainian language for professional purposes. *Public education: electronic scientific professional publication*, 1(25). Retrieved from [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2676](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2676) [in Ukr.]
17. Budenkova, N.M., Misina, O.I. (2018) The use of active learning methods in the formation of a perfect personality. *Young scientist*, 4.1(56.1). April [in Ukr.]
18. Homa, T.W. (2020) Active teaching methods in higher school pedagogy. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 69(3): 149–152 [in Ukr.]
19. Lucik, N. (2020). The use of active and interactive teaching methods in distance education. *Collection of scientific works ЛОГОС*, 18–19. Doi: 10.36074/20.11.2020.v3.05 [in Ukr.]
20. Lezova, L.V. (2001) Active teaching methods as a means of professional self-determination of USPO students: Thesis of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Moscow. 221 p. [in Rus.]
21. Kurbatova, L.M. (2004) Development of creativity in preschoolers and younger students using active teaching methods: Thesis of Ph.D in Psychology Dissertation. Moscow. 213 p. [in Rus.]
22. Vodopyanova, Yu.E. (2005) Active methods of teaching adolescents as one of the forms of a personality-oriented approach in the educational process: Thesis of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Moscow. 175 p. [in Rus.]
23. Pogodina, E.V. (2005) Active teaching methods in the system of methodological training of teachers of informatics: Thesis of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Cherepovets. 243 p. [in Rus.]
24. Lobanova, S.A. (2009) Active teaching methods as a means of developing a student's subject position: Thesis of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Krasnodar. 184 p. [in Rus.]
25. Violation of the sequence of thinking. *Martynikhin, I.A. Psychiatry and medical psychology: electronic textbook. Chapter # 5. Pathology of thinking and speech*. Retrieved 13.01.2021, from <https://psychiatr.ru/education/slide/342> [in Rus.]
26. Author's archive (2021). Message forwarded. Topic: Advanced training at Sumy State University. Date: Wed, 27 Jan 2021 16:42:25 +0200. From: Volik Ksenia Valeriyivna [k.volik@crkp.sumdu.edu.ua](mailto:k.volik@crkp.sumdu.edu.ua) [in Ukr.]
27. How to study effectively? (2017) The best and worst "tricks" for learning new material. *AcademIQ*. Retrieved from <https://saiup.org.ua/novyny/yak-navchatysya-efektyvno-sekretynajkrashhyh-najgirshyh-pryjomiv-dlya-vyvchennya-novogo-materialu/> [in Ukr.]
28. Effective methods of teaching, scientifically proven (2017). *The Language Village*. Retrieved from <https://www.languagevillage.com.ua/uk/ефективныє-методы-обучения/> [in Ukr.]
29. Korotyaev, B.I. (1971) Methods of educational and cognitive activity of students. Kyiv: Soviet school. 176 p. [in Ukr.]
30. Korotyaev, B.I. (1979) Methods of educational and cognitive activity of students (composition, functions, patterns, principles and methods of formation): Abstract of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Moscow. 32 p. [in Rus.]
31. Shchukina, G.I. (1979) Enhancing the cognitive activity of students in the educational process: a tutorial. Moscow: Enlightenment. 160 p. [in Rus.]
32. Kabanova-Meller, Ye.N. (1981) Learning activities and developmental learning. Moscow: Knowledge. 96 p. [in Rus.]
33. Shamova, T.I. (1982) Activating the teaching of schoolchildren: monograph. Moscow: Pedagogy. 208 p. [in Rus.]
34. Pidkasisty, P.I., Korotyaev, B.I. (1985) Organization of student activities in the classroom. Moscow: Knowledge. 79 p. [in Rus.]
35. Pidkasisty, P.I. (2005) Organization of educational and cognitive activities of students. Moscow: Pedagogical Society of Russia. 143 p. [in Rus.]
36. Shwets, G.O. Modern innovative methods of teaching in higher education. *Scientific thought of the present and the future: Collection of articles of the IV All-Ukrainian practical-cognitive conference*. Retrieved 13.01.2021, from <https://naukam.triada.in.ua/index.php/arkhiv-konferentsij/arkhiv-konferentsiji-4> (назву повідомлення подано так, як її зазначила авторка – кандидатка філологічних наук) [in Ukr.]
37. Korzhenko, V.Ya., Opanasyuk, M.M. (2011) Innovative methods of teaching Ukrainian as a foreign language at a technical university. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, 1: 152–155 [in Ukr.]
38. Kochubey, A.V. (2013) Innovative methods of teaching humanities in higher technical educational institutions. *Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions: Scientific notes of Rivne State University for the Humanities*, 7(50): 81–84 [in Ukr.]
39. Troyan, V. (2014) Application of innovative methods of teaching economic disciplines for students-managers. *XIX International Scientific and Practical Internet Conference. January 30–31, 2014*. Retrieved from <http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/67> [in Ukr.]
40. Bistrova, Yu.V. (2015) Innovative teaching methods in higher education in Ukraine. *Law and innovation society*, 1(4): 27–32 [in Ukr.]
41. Klyap, M. (2015) Innovative teaching methods in higher education as a tool for internationalization of higher education in Ukraine. *Higher education in Ukraine*, 4: 45–53 [in Ukr.]
42. Tsibulko, G.Ya. (2015) Innovative teaching methods in teaching the subject of technology. *Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 52: 260–264 [in Ukr.]
43. Mezхова, O.V. (2018) Innovative methods of teaching economics in a modern college. *Society. Document. Communication. Series "Historical Sciences"*, 5: 236–249 (Special issue). [in Ukr.]
44. Olenets, S.Yu. (2019) Innovative teaching methods as one of the leading directions of modern education development. *Priority scientific directions of pedagogy and psychology: from theory to practice: collection of abstracts of the international scientific-practical conference (Kharkiv, September 13–14, 2019)*. Kharkiv: 36–39 [in Ukr.]
45. On innovation activity: Law of Ukraine of July 4, 2002, No 40-IV. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> [in Ukr.]
46. On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014, No 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.]
47. Makhmutov, M.I. (1975) Problematic Learning: Fundamental Issues of Theory. Moscow: Pedagogy. 368 p. [in Rus.]
48. Bobyleva, O.V., Charkova, V.V. (2020) Theory of problem-developing learning M.I. Makhmutova. *Young scientist*, 12(302), 257–259. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/302/68316/> [in Rus.]
49. Lerner, I.Ya. (1981) Didactic Foundations of Teaching Methods. Moscow: Pedagogy. 186 p. [in Rus.]

50. Fitsula, M.M. (2009) *Pedagogy: a textbook*. 3rd ed., stereotyp. Kyiv: Akademvydav. 560 p. [in Ukr.]
51. Skvortsov, D.I. (2013) Innovation, innovation and innovative development from the standpoint of economic theory. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic"*, 776: *Management and Entrepreneurship in Ukraine: Stages of Formation and Problems of Development*: 309–314 [in Ukr.]
52. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (2005). In V.T. Busel (Comp. & Editor-in-chief). Kyiv; Irpen: Perun. 1728 p. [in Ukr.]
53. Kravchyna T.V. (2018) Types of interactive methods of teaching English for students of technical specialties. *Open educational e-environment of a modern university: Electronic scientific professional publication*, 5. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.5.140145 [in Ukr.]
54. Krainov, A.L. (2019) Clip thinking in the context of educational practices: a socio-philosophical analysis. *Bulletin of the Saratov University. New episode. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy*, 19(3): 262–266. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266 [in Rus.]
55. Isaeva, A.N., Malakhova, S.A. (2015) "Clip thinking": psychological deficits and alternatives (spatial focus). *The world of psychology: scientific and methodological journal*, 84(4): 177–191 [in Rus.]

### LODATKO Evgen (Yevgeny)

Doctor in Pedagogy, Professor,  
Professor of the Department of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-cultural Management,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### INTERPRETATIONS OF TEACHING METHODS IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE: SOPHISTIC DIMENSION

**Summary. Introduction.** This paper focuses on the issue of conceptual thinking inherent in modern scientific discourse. The idea is emphasized that in any field of pedagogical activity, the acquisition of subject knowledge and thinking skills requires an understanding of the subject content, which is considered to be a complex and methodologically important task not only in secondary school instruction, but also in professional training. An equally important aspect related to the understanding and interpretation of the senses embedded in texts is the awareness of the semantic core of those concepts that form the pivotal foundation of scholarly text. It is posited that the semantic essence of concepts is always formed at the stage of their emergence in a particular field of knowledge and has to remain unchanged while it is further being evolved.

Extending the foregoing, the emergence of new concepts involves their logical coordination with the semantic foundations of the conceptual system inherent in the relevant field of knowledge. Under other conditions, new concepts do not get enrooted, and the tentative to make use of them is at variance with the systemic and conventionally accepted interpretations of other concepts. Besides, it and confuses their semantic interrelations. Therefore, for each field of knowledge, the logical completeness and unambiguity of the semantic attributes of the employed concepts is essential.

**Purpose.** This article is aimed to review the positions of the contemporary scholars in interpreting the traditional concept "teaching methods". Furthermore, it illustrates the paradoxical essence of the proposed conceptual oxymorons, and to this end, it attempts to prevent the distortion of the conceptual meanings of the established pedagogical entities.

Among the employed research methods, the priority is given to "modi operandi" of content analysis, which are non-inherent in the qualitative characteristics of the pedagogical concept "teaching method". Nonetheless, in recent decades they have been actively implanted in pedagogical discourse by budding researchers.

**Results.** The study has analyzed the issues of conceptual thinking immanent to contemporary scientific discourse. In particular, it has concentrated on investigating the semantic dimensions of interpreting the pedagogical

concept "teaching method". In addition, it has illustrated the semantic maxims of its gradual modifications to the levels of "active", "effective", and "innovative". Furthermore, the article has revealed the inaccurate and incorrect usage of the qualitative characteristics of the notion "teaching method". Hence, it has actualized the necessity to eradicate the previously introduced conflicting concepts from a pedagogical domain in order to prevent the attempts of modifying the domestic pedagogical system in accordance with foreign educational practices.

The proposed study stands out for its originality, since it presents the scholarly substantiation and multitudinous illustrations of the absurdity of the artificially coined and adopted qualitative characteristics of the notion "teaching method", which are continuously employed in contemporary scientific discourse.

**Conclusion.** On this basis, it has been summarized that in the last decade the spreading of illogical and contradictory interpretations of pedagogical concepts has caused confusion in the system of basic pedagogical dominants (principles, concepts, and relations). This requires an uncompromising response from leading educationalists and scholars in order to eradicate from Pedagogy, which is a systematized field of knowledge, the imposed contradictory notions, and to prevent the attempts to modify the domestic pedagogical system to conform to foreign standards, which run counter to the pedagogical system of domestic Pedagogy.

This study though far from being conclusive, yet proposes several insights into understanding the core of domestic pedagogical notions and provides implications for further research in this domain in terms of conceptual content and pedagogical entities in order to rid domestic Pedagogy of the conceptual disorder that is actively introduced by unknown "experts" into pedagogical information resources.

**Keywords:** teaching method; active teaching methods; passive teaching methods; effective teaching methods; innovative teaching methods; paralogical thinking; broken thinking.

Одержано редакцією 05.02.2021  
Прийнято до публікації 15.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-19-24  
ORCID 0000-0003-0800-9328

**ТИМОШЕНКО Юрій Васильович**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: tim\_yuriy@ukr.net

ORCID 0000-0002-6241-5856

**ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна**

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: larisa\_z@ukr.net

УДК 378.091.113:[005.73-005.322:174](045)

**КУЛЬТУРА УПРАВЛІННЯ І УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ:  
ЗМІСТОВІ ВИМІРИ ТА МЕЖІ ПОНЯТЬ**

*На основі проведеного теоретичного аналізу уточнено й конкретизовано змістовий обсяг і межі понять «культура управління» та «управлінська культура керівника закладу освіти». Умотивовано доцільність розмежування цих феноменів як колективної пам'яті, або програми, суспільства про те, як треба управляти (культура управління), і інтегративної властивості особистісно-професійних якостей керівника (управлінська культура менеджера). Також установлено системні взаємозв'язки аналізованих понять з поняттям «організаційна культура».*

**Ключові слова:** культура; управління; культура управління; освітня організація; культура освітньої організації; управлінська культура керівника освітнього закладу; організаційна культура.

**Постановка проблеми.** Сьогодні стало очевидним, що успіх у проведенні реформ в освітній галузі багато в чому залежить від рівня управлінської культури керівного складу закладів освіти різних рівнів і типів. Адже, щоб забезпечити ефективне реформування освіти, необхідно з-поміж усього іншого модернізувати управлінські процеси в ній: забезпечити перехід від зовнішнього (вертикального), централізованого, адміністративно-розпорядчого, або командно-адміністративного управління, до управління внутрішнього (горизонтального), автономного, базованого на організаційному рівні управління закладом освіти (School-based Management). Для цього потрібна передовсім зміна парадигми жорсткого (субординаційного, ієрархічного) менеджменту на парадигму гнучкого (м'якого, партисипативного, партнерського) менеджменту, опертого на культуру організації та управлінську культуру її керівництва.

З огляду на це проблема якості управлінської діяльності освітніх менеджерів набула особливої актуальності. Її теоретичне розв'язання має дати відповідь на пи-

тання, як забезпечити результативність діяльності освітніх менеджерів-професіоналів і керівників, а практична площина передбачає формування на системній науковій основі управлінської культури як фундаментальної умови якісної (ефективної, продуктивної, успішної) професійної діяльності керівництва освітніх організацій.

Серед пріоритетних завдань теорії освітнього менеджменту виокремлюється питання якісного формування і сучасної верифікації ключової термінології, зокрема встановлення чіткого змісту, обсягу і меж понять, які схоплюють і розкривають саму сутність і специфіку управлінської діяльності як соціокультурного феномену. До таких понять, як буде показано в роботі, безперечно, належить поняття «управлінська культура». Не секрет, що низка очевидних труднощів, пов'язаних із визначенням цього поняття, криється, з одного боку, у його полідисциплінарному статусі, а з іншого боку, в багатогранності, складності позначуваних ним явищ, якими є фундаментальні поняття «культура» і «управління».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Довкола питань дослідження сутності, характеристики, структури, формування, розвитку культури управління й управлінської культури керівників об'єднують свої зусилля вчені-економісти, психологи, соціологи, філософи, культурологи, педагоги, що надає цій проблемі загальнонаукового характеру, а її комплексне розв'язання вимагає застосування міждисциплінарної методології.

Значний унесок у наукове вивчення проблеми розвитку управлінської культури керівників закладів освіти зробили дослідники Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікова, Л.М. Калініна, Л.М. Карамушка, С.В. Корольок, О.І. Мармаза, В.І. Маслов, А.Е. Орбан-Лембрик, Є.М. Павлютенков, Ю.І. Палеха,

Т.М. Сорочан, Є.М. Хриков, а також Б.А. Гаєвський, В.М. Іванов, М.І. Кабушкін, В.І. Новоселов, В.І. Патрушев, О.М. Ярковий та ін.

Попри значну кількість праць теоретичного і прикладного характеру, значення культури управління в професійній діяльності керівників освітніх організацій лишається недооціненим, а самі змістові виміри поняття «управлінська культура керівника» все ще потребують ґрунтовного теоретичного аналізу для точного й усебічного висвітлення об'єктивної природи цього явища.

І хоча, ясна річ, у дискурсивно-жанровому локусі статті домогтися такої ґрунтовності неможливо, але окреслити наріжні підходи до уточнення змістового наповнення поняття «управлінська культура керівника» видається цілком прийнятним.

Формулюючи так **мету статті**, її автори свідомі того, що ця спроба апріорі не може бути остаточною, а радше обов'язково передбачає подальше експертне обговорення на дискусійних площадках фахових наукових періодичних видань порушеного тут питання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведений нами аналіз поняття управлінської культури засвідчує розпливчатість змісту, який у нього вкладають науковці і практики з різних галузей. Щонайперше впадають в око дві тенденції у визначенні управлінської культури: змістове звуження цього поняття або ж, навпаки, надмірне його розширення, несумісне з науковою дефініцією – стислим логічним установам обсягу, що відображає найістотніші ознаки визначуваного поняття (*definiendum*) і тим самим розкриває його сутність (визначувальне, *definiens*).

Таку неспівмірність, розходження між обсягами визначуваного й визначувального виразів, можна пояснити, на нашу думку, прагненням дослідників управлінської культури розглядати поняття управлінської культури однобічно, зазвичай акцентуючи його культурологічні, управлінські, соціологічні, педагогічні сенси. Теоретичні зусилля в такій ситуації необхідно спрямувати на зрівноваження, гармонізування всіх цих складових – культурологічної, управлінської, соціологічної, педагогічної – в науковому препаруванні суттєвих ознак культури управління для її оптимального, коректного формулювання й термінологічного закріплення в поняттєво-категорійному апараті сучасного менеджменту.

Крім того, визначення поняття «управлінська культура» залежить від того, під кутом зору якої наукової дисципліни її роз-

глядають: теорії культури, соціальної філософії, соціального управління, загального менеджменту, галузевих менеджментів, психології управління, соціології, педагогіки.

Звичайно, полідисциплінарність трактування управлінської культури потверджує її вагоме місце в структурі культури загалом і управління зокрема, акцентує важливу роль цього феномену в секторах державного, регіонального, муніципального управління, на різних рівнях управління організацією тощо, поглиблює і розширює зміст поняття, але водночас не сприяє досягненню єдності в його науковому розумінні. На наш погляд, вироблення загального (спільного) визначення управлінської культури можливе тільки на основі міждисциплінарного синтезу з урахуванням спеціалізованих (часткових) трактувань.

Оскільки чіткої дефініції поняття «управлінська культура» немає, постає необхідність проаналізувати наявні його визначення й у контексті цього запропонувати уточнене його тлумачення. У своєму визначенні управлінської культури ми виходимо з розуміння цього феномену як особливого системного утворення, як специфічного цілісного прояву в управлінській діяльності керівника не просто культури, а комплексу культур – загальної (суспільної), особистої, економічної, організаційної, професійної та інших.

Об'єктивні труднощі визначення управлінської культури зумовлюються, як уже зазначалося на початку статті, і тим фактом, що сам об'єкт, в якому ця культура виявляється, – управлінська діяльність, є надзвичайно складним. Цей вид діяльності має різні виміри: когнітивний, ціннісно-смысловий, мотиваційно-вольовий, регулятивний, творчий. До того ж поняття «управлінська культура» поширюється на зміст, способи й результати управлінської діяльності в найрізноманітніших видах і формах її соціокультурних практик.

Аналіз поняття «культура управління» («управлінська культура») демонструє різні сфери (локуси) його застосування. Так, це поняття використовують щодо:

- 1) управлінських складників у будь-яких інших видах діяльності, наприклад, педагогічної (викладацької) діяльності;
- 2) управління як феномену культури (соціального буття) загалом і окремого виду діяльності;
- 3) управлінських діяльностей усіх її суб'єктів (тих, хто ці діяльності планує та виконує і для кого ці діяльності становлять основу професійної діяльності);
- 4) управлінської діяльності вищого керівництва, менеджерів середньої і нижньої

ланок організації чи системи організацій одного рівня, типу тощо;

5) управлінської діяльності особистості (конкретної особи);

6) спеціальних національних типів менеджменту (крос-культурного управління).

Тож цілком умотивованим видається прагнення розмежувати управлінську культуру за сферами її локалізації. При чому, коли йдеться про культуру управління як частину загальної культури суспільства, то доцільно все-таки використовувати поняття «культура управління».

У цьому разі під культурою управління розуміють «сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються різною мірою всіх аспектів людської діяльності» (Ю.І. Палеха) [7, с. 110]. Такий статус культури управління перетворює її в «один з вирішальних факторів успіху в управлінні» [7, с. 110].

Утім треба зазначити, що навіть у наукових і навчальних працях, присвячених проблемам теорії і практики управління, поняття «культура управління» у наведеному вище розширеному трактуванні заступає термін «управлінська культура» з подібним або близьким змістовим наповненням.

Управлінська культура, – наголошують автори одного з навчальних посібників із соціального управління, – це «частина загальної культури суспільства, що пов'язана переважно з формуванням управлінських знань, суджень, почуттів, настроїв, управлінської та організаційної поведінки на певному етапі розвитку суспільства, управлінської діяльності» [2, с. 243].

Культура управління, таким чином, ґрунтується на історично сформованих і постійно відтворюваних загальних (універсальних) програмах (системах цінностей, ідеалів, норм, правил, традицій, взірців, способів, технологій тощо) управлінської діяльності як важливого феномену культури суспільства. Інакше кажучи, це узагальнений образ культури у сфері управління на всіх його рівнях і в усіх його видах та формах, це колективна пам'ять суспільства про те, як управляти. Накопичуваний і вдосконалений в соціокультурних теоріях і практиках досвід управління придатний до різноманітного використання як у власне управлінських, так і в інших (неуправлінських) видах людської життєдіяльності.

Ми погоджуємося із загалом резонною тезою А.Г. Хоронжого про те, що «культура управління існує як система знань про процеси управління, структури управлінських систем, форм, методи і принципи управлінської діяльності, а також про умо-

ви керівництва», тобто як «теорія законномірностей комплексного, системного підходу до вирішення управлінських проблем», і що в такому своєму статусі «вона займається управлінням на універсальному організаційному баченні об'єкта управління» [9, с. 108–109]. Однак в останньому положенні, на наш погляд, явно бракує суб'єкта управління, без якого не може бути, як ми мали змогу неодноразово переконатися, ні загальної культури суспільства, ні загальної культури управління. Щоправда, автор цитованого тексту тут же додає: «перед нею (культурою управління – Ю.Т., Л.З.) стоїть завдання створити такий управлінський світогляд для кожного керівника, який здатний піднести його до вершин сучасної професійної культури» [9, с. 108].

Загальна культура управління знаходить своє реальне конкретне втілення в управлінській культурі особистості. Саме культура загалом і культура управління зокрема надають останній людиноцентроване спрямування, забезпечують творчу самореалізацію і самовдосконалення особистості в управлінській діяльності. У ній реалізується ключовий механізм культури, котрий, як наголошував відомий український інтелектуал С.Б. Кримський, «оптимізує людський фактор соціального буття і стверджує людинорозмірений світ, структурований за модулями творчості і свободи та альтернативний будь-якій механістичності» [4].

На нашу думку, колосальне значення культури для сфери управління полягає в її творчому характері. Згадаймо, що якраз у здатності людини сприймати, розуміти і перетворювати дійсність в тій чи тій сфері діяльності і стосунків між людьми французький учений Абраам Моль (Abraham A. Moles) убачав один із найпосутніших атрибутів культури [5].

Повсякчас актуалізовуваний культурою людський фактор і все, що з ним пов'язане, сьогодні, як відомо, відіграє найголовнішу роль в будь-якій сфері соціального управління, а тим паче, в управлінні освітніми організаціями. Це дає нам підстави вважати основою соціального управління як його власну культуру (культуру управління), так і культуру взагалі (культуру суспільства і культуру особистості), а отже, включати їх до смислового поля управлінської культури керівника.

У своєму дослідженні управлінської культури керівника освітньої організації (як складової частини культури управління) ми будемо інтерпретувати ці феномени за принципом діалектичної єдності конкретного (частини) і загального (цілого), водночас розрізняючи їх поняттєвий зміст. Крім

того, поняття управлінської культури керівника ми розглядаємо як невіддільний складник культури освітньої організації.

Для характеристики поняття «культури освітньої організації» скористаємося результатами аналізу цього явища в роботі таких чеських авторів, як Їржі Трунда, Вацлав Троян та Каміл Бржіза, викладачів з Центру освітнього менеджменту Карлового університету.

Як стверджують ці фахівці, незважаючи на труднощі, пов'язані з точним визначенням поняття «культура освітньої організації», усе ж ідеться про більш-менш постійний фактор життєдіяльності конкретного закладу освіти, що охоплює:

1) «спільні цінності, позиції, норми, символи, ритуали, бажану поведінку учасників» [8, с. 159];

2) взаємозв'язки із зовнішнім середовищем і стейкхолдерами, соціальними партнерами;

3) релевантні категорії, які описують морально-психологічний клімат, освітню концепцію, стиль управління, «співдружність в процесі досягнення спільних цілей тощо» [8, с. 159].

Культуру освітньої організації названі автори відносять до так званих м'яких чинників управління. На відміну від твердих чинників (організаційна структура, визначення повноважень, система винагород і стягнень, матеріально-технічне забезпечення, умови праці і т. д.), м'які чинники управління залежать не стільки від керівника, скільки від самих працівників, їх згуртованості, взаємодії, відповідальності. Тож «сюди входять вміння, навички, знання, принципи, досвід, компетенції працівників, а також їхня освіта, комунікація в найширшому значенні слова, стиль управління, ступінь командної роботи ...» [8, с. 161]. Без перебільшення можна констатувати, що це культурні чинники, які впливають на всю систему управління організацією, зокрема й на тверді чинники.

Теоретичний аналіз понять «культура управління», «управлінська культура керівника» виявляє їх системні взаємозв'язки з організаційною культурою, на що справедливо вказують й інші дослідники. «Управлінська й організаційна культура мають багато спільного, – постулює З. В. Апевалова, – як з точки зору визначення цих термінів, так і з позицій аналізу елементів, які містяться в них. Це пов'язано з тим, що організаційна культура є об'єктом управління в організації. Водночас організаційну культуру не можна в повному сенсі вважати елементом управлінської культури, так само як неправильне й протилежне твердження. Очевидно, ці феномени мають

поле перетину смислів поряд зі специфічною сферою властивою кожному з них» [1, с. 171–178]. (Фрагменти про організаційну культуру, уміщені в цій статті, були оприлюднені одним з авторів на Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції в розвитку педагогіки, психології та соціальної роботи», м. Черкаси, 26 листопада 2020 року).

І такою точкою перетину смислів управлінської й організаційної культури З.В. Апевалова слушно вважає керівництво організації, а саме його цінності, норми, правила і т. ін. [1, с. 174].

Але ми не можемо беззастережно прийняти твердження цієї авторки, згідно з яким управлінська культура не є елементом організаційної культури. Річ у тім, що управлінська культура, будучи компонентом (різновидом) економічної культури, пов'язаною зі створенням і функціонуванням організацій (установ, суспільних інституцій, зокрема закладів освіти), входить до складу організаційної (або в термінології М. С. Кагана, соціально-організаційної) культури як виду матеріальної культури – однієї з трьох підсистем цілісного поля культури [3, с. 6–14].

Як відомо, організаційна культура охоплює організаційну сферу суспільства й базується на організаційній діяльності, підтипом якої виступає соціальне управління [6, с. 340–342]. Це – широкий вимір організаційної культури. Натомість у менеджменті, зокрема освітньому, зазвичай ідеться про культуру певної організації, інакше кажучи, її організаційну культуру.

Щодо поняття «організаційна культура» у вужчому розумінні також немає єдності. Тут чи не найцитованіше визначення організаційної культури належить Е.Х. Шейну. Нагадаємо, що в його трактуванні цей феномен – «патерн (шаблон, схема, модель, межі) колективних базових уявлень, які група набуває в ході розв'язування проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність якого виявляється достатньою для того, щоб вважати його цінним і передавати новим членам групи як правильну систему сприйняття і розгляду зазначених проблем» [10].

Словом, організаційна культура – це групові (колективні) уявлення й цінності, які забезпечують внутрішню інтеграцію членів організації та її адаптацію до змінюваного зовнішнього середовища.

Подібного погляду на організаційну культуру як на інструмент регулювання поведінки працівників в організації для досягнення цілей, які перед нею стоять, дотримуються І. Ансофф, Т. Пітерс, Р. Вотермен та ін. дослідники.

Як бачимо, таке трактування організаційної культури відбиває в собі сутність, з одного боку, організаційної діяльності людей загалом, що полягає у створенні й оптимізації соціальних зв'язків і відношень у групах, а з іншого боку, соціального управління як спеціалізованої діяльності, покликаної регулювати і контролювати колективну поведінку суб'єктів задля вдосконалення спільної діяльності, «гармонізувати відносини групи із зовнішніми факторами впливу, забезпечувати її «виживання» і розвиток у середовищі існування» [6, с. 341].

Організаційна культура як складне системне утворення охоплює значну кількість елементів – поведінкових, когнітивних, емоційних та інших, які акумулюються в колективний досвід і задають ціннісно-смыслові й поведінкові орієнтації, моделі та способи діяльності членів групи (колективу, команди), обумовлюють місію, візію, філософію, ідеологію, політику організації, формують імідж, визначають її індивідуальність і унікальність – те, що вирізняє цю організацію серед інших організацій певного виду (типу).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** На основі викладених вище результатів дослідження можна зробити кілька висновків.

1. Проведений аналіз підтвердив необхідність посутнього уточнення понять «культура управління» і «управлінська культура керівника закладу освіти». Вивчення феномену управлінської культури продемонструвало різні сфери його термінологічного застосування в теорії і практиці менеджменту. Зважаючи на це, розмежовано поняття «культура управління» (історично сформовані та постійно відтворювані загальні програми, тобто системи цінностей, ідеалів, норм, правил, традицій, взірців, способів, технологій, ресурсів управлінської діяльності), і «управлінська культура», яке пов'язане з суб'єктом управління і становить собою реальне конкретне втілення загальної культури управління як колективної пам'яті суспільства про те, як треба управляти.

2. З'ясування змісту поняття «управлінської культури керівника освітньої організації» свідчить про його неусталеність, різний обсяг ознак, елементів, які в нього вкладають. При цьому спільною рисою різних визначень управлінської культури є її пов'язаність з професійно-особистісною культурою і професійно-управлінською діяльністю керівника, що дає підстави вбачати в їх єдності основу управлінської культури.

3. Поняття «управлінська культура керівника закладу освіти» має системні взаємозв'язки із поняттями «культура освітньої

організації», «організаційна культура» у широкому і вузькому їх розумінні. Причому перше поняття є невід'ємним компонентом двох останніх.

4. У загальному підсумку управлінську культуру пропонуємо визначати як інтегративну, системоутворювальну властивість особистісно-професійних якостей керівника, що проявляється в сукупності його управлінських діяльностей на всіх етапах циклу управління в процесі реалізації комплексу функцій менеджменту освітньої організації для досягнення її мети.

5. Принципове значення для розуміння понять «культура управління» і «управлінська культура керівника закладу освіти» мають філософсько-культурологічні концепції, які трактують культуру: як (1) систему програм людської діяльності, поведінки і спілкування, (2) специфічний спосіб існування людської діяльності, а також положення про органічну єдність особистісної (індивідуальної) і групової (колективної) культур, тобто культури особистості і культури суспільства.

Саме ці соціокультурні підходи демонструють евристично продуктивний потенціал в науковому осмисленні понять «культура управління» і «управлінська культура керівника освітньої організації» і можуть слугувати надійним теоретико-методологічним підґрунтям подальших їх студій.

Зокрема на окрему увагу заслуговують змістові збіги і розбіжності поняття «управлінська культура керівника» з поняттями «мистецтво управління», «управлінська творчість», «управлінська техніка», «управлінська технологія».

#### Список бібліографічних посилань

1. Апевалова З.В. Управленческая культура как системное понятие: сущность, структура, тенденции изменения. *Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалаврата и магистратуры* / под ред. С. Ю. Трапицына. М.: Изд-во Юрайт, 2017. С. 171–178.
2. Гладышев А.Г., Иванов В.Н., Патрушев В.И. Основы социального управления: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2001. 271 с.
3. Каган М. С. Общее представление о культуре. *Введение в культурологию: курс лекций* / под ред. Ю. Н. Солониной, Е. Г. Соколова. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2003. С. 6–14.
4. Кримський С.Б. Наука як феномен культури. *Наука і культура: Україна: щорічник*. Київ: Т-во «Знання Української РСР», 1987. С. 132–136.
5. Моль А. Социодинамика культуры. Изд. 3-е. М.: ЛКИ, 2008. 416 с.
6. Момджян К.Х. Введение в социальную философию: учеб. пособие. М.: Высшая школа; Университет 1997. 448 с.
7. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або Організаційна та Управлінська культури. Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. 337 с.
8. Управління школою в суспільстві знань. *Трунда І, Троян В., Бржіза К. Директор школи – нові виклики та можливості*. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди, 2017. С. 75–239.

9. Хоронжий А.Г. Основи соціального управління: курс лекцій: навч. посіб. Львів: Магнолія плюс, 2006. 220 с.
10. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: построение, эволюция, совершенствование. СПб.: Питер, 2002. 336 с.

#### References

1. Apevalova, Z.V. (2017) Management Culture as a Systemic Concept: Essence, Structure, Tendencies of Change. *Management in Education: Textbook and Workshop for Bachelor's and Master's Degrees*. In S.Yu. Trapitsyn (Ed.). Moscow: Yurayt Publishing - ?use. 171–178.
2. Gladyshev, A.G., Ivanov, V.N., Patrushev, V.I. et al. (2001) Fundamentals of Social Management: Tutorial. Moscow: Higher school. 271 p.
3. Kagan, M.S. (2003) General Idea of Culture. *Introduction to Cultural Studies: a Course of Lectures*. In Yu.N. Solonina, Ye.G. Sokolova (Ed.). St. Petersburg: Saint Petersburg State University. 6–14.
4. Krymskiy, S.B. (1987) Science as a Cultural Phenomenon. *Science and Culture: Ukraine: Yearbook*. Kyiv: Company "Knowledge of the Ukrainian SSR". 132–136.
5. Mol, A. (2008) Sociodynamics of Culture. In B.V. Biryukova (Ed.), 3<sup>rd</sup> education. Moscow: LKI. 416 p.
6. Momdzhyan, K.Kh. (1997) Introduction to Social Philosophy: Tutorial. Moscow: Higher School; University. 448 p.
7. Palekha, Yu.I. (2002) Keys to Success, or Organizational and Management Culture. Kyiv: Publishing House of European University. 337 p.
8. School Management in the Knowledge Society (2017). In Trunda J., Troyan V., Brzyza K. *Director of the School – New Challenges and Opportunities*. Pereyaslav-Khmelnytsky: Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University. 75–239.
9. Khoronzhyy, A.G. (2006) Fundamentals of Social Management: a Course of Lectures: Tutorial. Lviv: Mahnolia Plus. 220 p.
10. Shain, Ye.H. (2002) Organizational Culture and Leadership: Construction, Evolution, Improvement. In V.A. Spivak (Ed.). St. Petersburg: Peter. 336 p.

#### TYMOSHENKO Yuriy

Ph.D in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

#### ZAVHORODNYA Larysa

Ph.D in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

### CULTURE OF MANAGEMENT AND MANAGEMENT CULTURE OF THE HEAD OF THE ESTABLISHMENT OF EDUCATION: CONTENT DIMENSIONS AND CONCEPTS BOUNDARIES

**Summary.** *Introduction.* In the context of introduction of the paradigm of participative, soft, flexible management in practice of educational establishments the problem of research of such its basic concepts, as "management culture", "head's management culture" is actualized.

The aim of the article consisted in determination of the fundamental approaches to the clarification of maintenance of concepts of "management culture", "head's management culture" for more exact and all-round highlighting of objective nature of the socio-cultural phenomena marked by them.

For the realization of the put aim the classic tool of methodology of the theoretical research was used: procedures of the analysis, synthesis, generalization, comparison, verification, abstracting.

**Research results.** On the basis of the conducted theoretical analysis the semantic volume and limits of concepts of "management culture" and of "the management culture of the head of an establishment of education" are specified and specified.

Originality of the attained results consists in offered approach near understanding of administrative culture of manager as unity general and certain: cultures of society and culture of personality, culture of management (as the generalized character of culture in the field of a management on all his levels and in all his forms) and culture of management of the real head.

**Conclusions.** The conducted analysis confirmed necessity of substantial clarification of concepts "management culture" and "management culture of the head of an establishment of education". The study of the phenomenon of management culture showed different spheres of its terminological application in a theory and practice of management. Taking it into account, a concept "management culture" (historically formed and constantly recreated general programs, i.e. systems of values, ideals, norms, rules, traditions, standards, methods, technologies, resources of administrative activities) and "administrative culture" is delimited, which is related to the subject of management and represents a certain embodiment of the general culture of management is real as collective memory of society about that, how it is necessary to manage.

*Finding out of maintenance of the concept "management culture of the head of an educational establishment" testifies its unstability, different volume of signs, elements that inlay for it. Thus the general line of different determinations of administrative culture is its tie-up with the head's professional-and-personality culture and professional-and-administrative activities that gives grounds to see the basis of administrative culture in their unity.*

The concept "management culture of the leader of an establishment of education" has systemic intercommunications with concepts "culture of educational organization", "organizational culture" in its wide and narrow understanding. Thus the first concept is an inalienable component of the two last.

In a broad result a management culture we suggest to determine as integrative, system-forming property of the head's personal-and-professional qualities that shows up in totality of his administrative activities at all stages of management cycle in the process of realization of complex of functions of management of educational establishment for the achievement of its aim.

A fundamental value for understanding of concepts "management culture" and "the head's management culture of establishment of education" have philosophical-and-culturological conceptions that interpret a culture: as (1) a system of the programs of human activities, behavior and communication, (2) specific of existence of human activities, and also position about organic unity of personality (individual) and group (collective) cultures, i.e. cultures of personality and culture of society.

Namely these socio-cultural approaches demonstrate heuristic productive potential in the scientific comprehension of concepts "management culture" and "the management culture of the head of an educational establishment" and can serve as reliable theoretical-and-methodological soil of their further studios.

**Keywords:** culture; management; management culture; an educational establishment; culture of an educational establishment; management culture of the head of an educational establishment; organizational culture.

Одержано редакцією 24.01.2021  
Прийнято до публікації 12.02.2021



DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-25-30  
ORCID 0000-0002-7064-4341

**ВОРОБІЙОВА Оксана Петрівна**

кандидатка наук з державного управління,  
провідна наукова співробітниця відділу політики та врядування у вищій освіті,  
Інститут вищої освіти НАПН України  
e-mail: oksana.vorobyova@gmail.com

УДК 37.014.54:330.123.6]:006(045)

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ СТРУКТУРИ ОСВІТНЬОЇ ПОСЛУГИ  
ТА ЇЇ СТАНДАРТИЗАЦІЇ**

*У межах даної статті проаналізовано та узагальнено теоретичні підходи до розуміння суті поняття освітня послуга, що дозволило трактувати це як певний вид діяльності, що направлений на створення освітнього продукту, що є товаром та має подвійну природу. Визначено, особливостями функціонування освітніх послуг є відносна тривалість виконання; участь отримувача послуги у створенні освітньої послуги; відтермінування результативності надання послуги; одночасні процеси щодо надання та споживання освітньої послуги; неможливість накопичення. Також на основі проведеного дослідження встановлено, що структура освітньої послуги включає в себе безпосередньо освітні послуги, систему управління, інформаційні послуги, наукові дослідження; проектні послуги; консультаційні та організаційні послуги. Обґрунтовано, що використання стандартів в галузі вищої освіти покращує якість наданих послуг, підвищує конкурентоздатність закладу вищої освіти, а у глобальній перспективі стимулюватиме розвиток інноваційного суспільства.*

**Ключові слова:** освітні послуги; особливості освітніх послуг; освітні послуги у вищій освіті; вища освіта.

**Постановка проблеми.** Процес глобалізації сучасного суспільства призвів не тільки до формування єдиного світового освітнього простору, а й до зростаючого попиту на знання та людський капітал. Необхідність істотних змін у галузі вищої освіти України спричинена відповідними тенденціями всесвітнього розвитку: перехід до інформаційного суспільства та суспільства знань; динамічний розвиток глобальної економіки; скорочення сфери застосування некваліфікованої і мало-кваліфікованої праці; структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають потребу в безперервному підвищенні кваліфікації та перепідготовці працівників. На сучасний розвиток вищої освіти здійснюють істотний вплив такі глобальні фактори, як масове прагнення до отримання вищої освіти, формування суспільства знань, нові вимоги до системи освіти, що стосуються змісту, форм і методів навчання, новітні підходи до управління освітою з боку держави, розвиток інноваційних освітніх технологій, інтернаціоналізація ринку освітніх послуг.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивчення й аналіз наукових джерел свідчать, що питання розвитку системи вищої освіти розглядали В. Луговий, Ж. Таланова, О. Слюсаренко; теоретичні аспекти поняття освітніх послуг у своїх роботах досліджували В. Александров, В. Огаренко, І. Каленюк, В. Марцин, А. Левченко; особливості освітніх послуг були у фокусі уваги таких науковців – В. Огаренко, А. Ромін, Д. Козлов. Однак потрібно зазначити, що потребує вирішення низка ключових питань, постійного аналізу та дослідження, зважаючи на актуальність даної теми дослідження.

**Мета статті.** Визначити особливості функціонування освітніх послуг, її структуру та підходи до стандартизації.

**Методи дослідження.** Основою реалізації дослідницької мети є використання таких методів, як логічний, аналіз (проаналізовано основні підходи до визначення поняття освітні послуги), синтез (визначено основні особливості освітніх послуг), узагальнення (визначено основні засади щодо формування структури освітніх послуг), аналітичний (сформульовано структуру освітніх послуг).

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних наукових дослідженнях немає одного підходу щодо змісту поняття освітніх послуг. Але існує певна плеяда науковців, які розглядають освітні послуги як товар. В. Огаренко констатує, що «освітня послуга — це особливий інтелектуальний товар, який надається стороною, що організує і здійснює процес навчання, та утримується іншою стороною, яка може бути одночасно і учнем, і контролером якості послуги, і платником за неї – процес навчання» [1]. Цей підхід підтримує А. Антохов та стверджує, що освітня послуга – «певний вид товару, особлива споживча вартість процесу праці, діяльність для задоволення потреб учасників освітнього процесу» [2]. К. Євменкова визначає освітню послугу як «специфічний товар у вигляді сукупності навчальної та наукової інформації, що передається студенту у вигляді системи знань та практичних вмінь і навичок, за умови

успішного засвоєння якої студент отримує відповідну кваліфікацію» [3].

Іншу точку зору має С. Ніколаєнко та стверджує, що «освітня послуга», це «не матеріальні, а соціальні блага, система знань, інформації, умінь і практичних навичок, задоволення її різноманітних освітніх потреб і реалізації особистих здібностей їхнього споживача» [4]. І. Каленюк розглядає це як «результат здійснення різноманітної (педагогічної, виховної, наукової, організаційно-управлінської) діяльності працівниками сфери освіти для задоволення освітніх потреб окремих людей і всього суспільства» [5].

Як «організований процес навчання для одержання необхідних знань, навичок і умінь» визначає освітню послугу В. Александров [6]. В. Марцін виділяє основні підходи до визначення освітніх послуг: «освітні послуги – це система знань, інформації, умінь і навичок, використовуваних із метою задоволення різноманітних потреб людини, суспільства і держави; освітніми послугами зветься комплекс таких послуг, які безпосередньо пов'язано з реалізацією головних цілей освіти, здійсненням його суспільної місії» [7]. Аналізуючи дослідження науковців, Л. Левченко виділяє три підходи: «з позиції окремої особистості: освітня послуга – це процес передачі споживачеві знань, умінь і навичок загальноосвітнього і професійного характеру, необхідних для задоволення її особистих потреб у здобутті професії, саморозвитку й самоствердженні, здійснюваний у тісному контакті зі споживачем за встановленою формою та програмою; з позиції підприємства: освітня послуга – це процес професійної підготовки (підвищення кваліфікації, перепідготовка) кадрів, необхідної для забезпечення працездатності, підтримки конкурентоспроможності та розвитку в постійно мінливих ринкових умовах; з позиції держави: освітня послуга – це процес, що забезпечує розширене відтворення сукупного особистісного й інтелектуального потенціалу суспільства» [8, с. 21].

Також потрібно зазначити підхід А. Роміна, де він констатує, що «значна роль освітніх послуг знаходить теоретичне відображення в низці концепцій соціального й економічного розвитку, серед яких виділяються концепції постіндустріального суспільства, теорія людського капіталу тощо. Найбільш детально усе більшу роль знань, інформації в суспільному розвитку розкрито в концепції інформаційного суспільства. У минулому земля, праця і капітал були ключовими факторами виробництва. Сьогодні в багатьох галузях економіки інформація стає головною складовою» [9].

Поняття освітньої послуги Законом України «Про освіту» визначено як «комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання» [10].

Отже, можна зробити висновки, що освітня послуга – це певний вид діяльності, що направлений на створення освітнього продукту, що є товаром та має подвійну природу.

Особливості освітніх послуг досліджує В. Огаренко, та виділяє «високу ємність інтелекту (може бути опосередкована високим рівнем товарності освітньої послуги як економічної форми господарювання); відстрочення у виявленні результативності й залежність результатів від умов майбутньої роботи і життя випускника вищого навчального закладу; відносна тривалість виконання; необхідність подальшого супроводу й оновлення послуг; залежність послуги від місця її надання і місця проживання потенційних студентів; висока вартість; неможливість перепродажу тощо» [11]. Також В. Огаренко зазначає, що «якісна система надання освітніх послуг у державі є однією з передумов її сталого розвитку. Освіта, як справедливо визначено в законодавчих документах, це не тільки основа розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, але і запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою та держави» [1].

Особливості освітніх послуг Д. Козлов визначає такі: невідчутність освітньої послуги до прогнозованих змін у майбутній професійній діяльності її споживача; невіддільність, її невідокремлюваність; непостійність якості, неможливість її накопичення; наявність нерозривного зв'язку послуги з ресурсами в управлінській системі навчального закладу (науково-педагогічні кадри, матеріально-технічна база, інформація, фінанси, партнери та суб'єкти діяльності тощо); недовговічність, неможливість накопичення і збереження їх як матеріального товару, що пов'язано зі «старінням» отриманої інформації, відповідно до появи нових знань, продуктованих соціальним та науково-технічним прогресом; незбереженість і відсутність володіння; навчальний заклад діє одночасно у двох вимірах – ринку освітніх послуг і ринку праці [12]. Також Д. Козлов виділяє певні специфічні ознаки освітніх послуг: «високу вартість послуг, відносну тривалість їх виконання; складність у виявленні результативності; необхідність подальшого супроводу послуг; залежність

попиту на послугу від місця їх надання та місця проживання потенційних споживачів» [12, с. 334].

Що стосується структури освітньої послуги, то потрібно розглянути додаткові послуги, що їх можуть надавати заклади освіти, а саме: Постановою КМУ «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися закладами освіти, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності» затверджено перелік послуг, що можуть надаватися закладами освіти [13]. Також, згідно Класифікації видів економічної діяльності 2010 (КВЕД – 2010):

Група 85.4 «Вища освіта» включає «освіту, вищу за середню, яка дає змогу здобувати ступені бакалаврів і магістрів» [14].

Клас 85.42 «Вища освіта» включає «перший, другий і третій рівні вищої освіти» та «діяльність шкіл мистецтв, що надають вищу освіту».

Клас 85.60 «Допоміжна діяльність у сфері освіти» включає надання послуг (крім навчальних), які підтримують освітній процес або системи: консультування з питань освіти; консультування з питань вибору освітніх напрямів; діяльність з оцінювання тестів; діяльність із проведення тестів; організацію програм обміну студентами». Але не включає дослідження й експериментальні розробки у сфері суспільних і гуманітарних наук.

Це відноситься до Класу 72.20 «Дослідження й експериментальні розробки у сфері суспільних і гуманітарних наук» і включає дослідження й експериментальні розробки у сфері суспільних наук; дослідження й експериментальні розробки у сфері гуманітарних наук; багатогалузеві дослідження й розробки переважно у сфері суспільних і гуманітарних наук.

Узагальнюючи аналізовані матеріали, можна зазначити, що структура освітньої послуги складається з таких складових: освітні послуги, система управління, інформаційні послуги, наукові дослідження; проектні послуги; консультаційні послуги; організаційні послуги.

За своєю суттю процес стандартизації вищої освіти спрямований на забезпечення та підвищення якості вищої освіти. Як зазначають В. Луговий та Ж. Таланова, «у світовій практиці забезпечення і покращення якості вищої освіти здійснюється шляхом запровадження багатовимірного простору стандартизації вищої освіти. З-поміж вимірів цього простору доцільно насамперед виділити такі: поняттєво-термінологічний; інформаційно-

компетентнісний; освітньої формалізації; рівнево-орієнтаційно-галузевої; інституційний; за способами надання освіти; за методами викладання і видами навчальної діяльності; кредитування; кодифікації; сертифікації; акредитації; ранжування, універсальної стандартизації (ISO серії 9000)» [15].

З метою досягнення адекватного рівня універсалізації й стандартизації, у світовій практиці застосовуються різноманітні класифікації, апробовані часом і прийняті за стандарт в освітній сфері. Так, Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) є частиною Міжнародної системи соціальних і економічних класифікацій ООН, які використовуються для збору і аналізу даних на міжнародному рівні. «Класифікація освітніх програм здійснюється відповідно до змісту, рівнів освіти та галузей освіти. Одиницями класифікації, відповідно, є освітні програми та освітні кваліфікації» [16].

Основою МСКО є три базові складові – узгоджені на міжнародному рівні поняття та визначення; системи класифікацій; класифікація освітніх програм та кваліфікацій. Отже, МСКО є рамковим документом, що сприяє створенню уніфікованого підходу щодо збору, обробки та аналізу статистичних даних для галузі освіти й надає можливості порівнювати відповідні національні показники.

Також для порівняння професійних кваліфікацій та компетентностей у Європейському просторі вищої освіти було розроблено Європейські рамки кваліфікацій, які діють на загальноєвропейському та національному рівнях. Вони включають в себе Національні рамки кваліфікацій, що містять освітні кваліфікації у національній системі освіти; Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя. Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (The framework of qualifications for the European Higher Education Area, QF-EHEA) є базисом для формування компетентнісного підходу щодо здобуття кваліфікацій вищої освіти і була офіційно затверджена на Бергенській конференції 2005 року. Зазначений документ визначає загальні параметри, в межах яких кожна країна має розробити власну національну рамку кваліфікацій для програм вищої освіти. Також визначено базові засади трьох циклів вищої освіти – бакалавр, магістр, доктор, використовуючи такі показники: знання та розуміння; застосування знань і розуміння; формування суджень; комунікація; уміння навчатися. Він також вміщує інформацію щодо кількості необхідних кредитів ЄКТС (ECTS) для

кожного циклу навчання. Як наслідок виникає необхідність розроблення власного національного рамкового документа, який би чітко визначав кваліфікації та компетенції на кожному з освітніх рівнів, можливість їх співставлення й однозначного трактування в межах єдиного Європейського простору вищої освіти одночасно із приєднанням України до Болонського процесу. Підтвердженням важливості запровадження НРК є позиція В. Лугового та Ж. Таланової про те, що «метою впровадження Національної рамки кваліфікацій є забезпечення якості, доступності, прозорості національних кваліфікацій, розширення взаємозв'язків і визнання кваліфікацій на національному та міжнародному рівнях» [17, с. 6].

Їхню позицію підтримують В. Захарченко і Д. Парменова та зазначають, що «у контексті вищої освіти національні рамки кваліфікацій можуть бути визначені як єдиний на національному рівні або на рівні певної освітньої системи міжнародно-зрозумілий опис кваліфікаційних рівнів, через який усі кваліфікації та інші навчальні досягнення у сфері вищої освіти можуть бути описані та співвіднесені між собою в узгоджений спосіб, та який визначає взаємозв'язки між кваліфікаціями вищої освіти» [18]. Також доводять, що функції Національної рамки «сприяють прозорості та розумінню кваліфікацій, дають чіткий опис відповідних їм результатів навчання та роз'яснення притаманних прав на професійну діяльність і пов'язане з цим визнання; окреслюють точки інтеграції між різними кваліфікаціями та типами кваліфікацій, співвіднесення одних кваліфікацій з іншими та ілюструють можливі траєкторії навчання; відображують узгодженість між стейкхолдерами на національному рівні; запроваджують загальні принципи перегляду та удосконалення існуючих та розроблення нових кваліфікацій» [18]. Тому можна стверджувати, що Національні рамки кваліфікацій є основним інструментом для побудови освітнього процесу, що базується на результатах навчання, надає можливість зробити їх більш доступними для розуміння та більш придатними для порівняння.

Формування Європейського простору вищої освіти потребує також єдиних стандартів забезпечення якості освіти, запровадження систем управління якістю. Однією з основних тез Комюніке конференції Європейських міністрів «Болонський процес 2020 Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» є те, що: «...транснаціональна освіта повинна регулюватися Європейськими стандартами та

керівними принципами забезпечення якості, які застосовуються в Європейському просторі вищої освіти, та відповідати Рекомендаціям ЮНЕСКО/ОЕСР щодо забезпечення якості транскордонної вищої освіти» [19].

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG) було розроблено Європейською асоціацією щодо забезпечення якості вищої освіти (The European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), та визначають як «набір стандартів і рекомендацій для внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості у вищій освіті» [20]. Основними цілями стандартизації повинні стати: спільні рамки щодо систем забезпечення якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівнях; забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти; підтримка взаємної довіри шляхом сприяння визнанню та мобільності у межах національних кордонів та поза ними; надання інформації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти та включають в себе найбільш ефективний комплекс стандартів та дієвих рекомендацій щодо зовнішньої та внутрішньої моделі забезпечення якості. До базових цілей ESG відносять: встановлення спільних рамок щодо систем забезпечення якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівнях; забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти; підтримання взаємної довіри, сприяючи визнанню та мобільності у межах та поза національними кордонами; надання інформації щодо забезпечення якості у ЕНЕА [20]. Дотримання цих стандартів є однією з умов покращення діяльності закладів вищої освіти, підвищення їх конкурентоздатності, забезпечення реалізації міжнародних інтеграційних процесів гармонізації освітнього простору та соціально-економічного розвитку країни на ближню та віддалену перспективу.

Також потрібно розглянути міжнародні стандарти якості ISO 9001, що визначає вимоги до системи менеджменту якості, дотримання стандартів забезпечення якості вищої освіти є конкурентною перевагою для закладу вищої освіти – зокрема, у контексті дотримання уніфікованих вимог Європейського простору вищої освіти, а саме систему стандартів ISO 21001 «Освітні організації – Системи менеджмен-

ту освітніх організацій», що визначають вимоги до системи управління саме для освітніх організацій. Стандарти ISO 21001 «мають намір забезпечити загальний інструмент управління для організацій, що надають освітні продукти та послуги, здатні задовольнити потреби та потреби бенефіціара. Хоча основними бенефіціарами є навчальні та освітні організації, можна з упевненістю сказати, що всі залучені сторони можуть скористатися належним чином впровадженою системою управління освітніми організаціями, що базується на ISO 21001 та супроводжується передовою практикою галузі» [21].

Основними перевагами стандартів ISO 21001 «Освітні організації – Системи управління для освітніх організацій» є підвищення ефективності систем управління освітніх закладів; постійний контроль щодо відповідності місії закладу та управлінських процесів; задоволення потреб та очікувань споживачів послуг; застосування індивідуального підходу до навчання; розширення можливостей для участі зацікавлених сторін; стимулювання до впровадження інновацій. Основною метою стандартів ISO 21001 є створення ефективної взаємодії освітніх закладів із споживачами освітніх послуг. Також потрібно зазначити, що Міжнародні стандарти ISO 9001, які спрямовані на забезпечення якості продукції й створення системи управління процесами та є базисом для основних положень та принципів ESG, що, відповідно, мають свою галузеву специфіку. Їх розробка і запровадження спонукає заклади вищої освіти до створення нормативних матеріалів та методичних рекомендацій щодо критеріїв оцінювання якості. Використання стандартів якості в галузі вищої освіти покращує якість наданих послуг, підвищує конкурентоздатність закладу вищої освіти, а у глобальній перспективі стимулюватиме розвиток інноваційного суспільства.

Дотримання стандартизації є однією з умов покращення діяльності закладів вищої освіти, підвищення їхньої конкурентоздатності, сприяння міжнародним інтеграційним процесам гармонізації освітнього простору та соціально-економічному розвитку країни. розвиваються системи акредитації освітніх програм.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У процесі дослідження узагальнено теоретичні підходи до розуміння суті поняття освітня послуга, що дозволило трактувати це як певний вид діяльності, що направлений на створення освітнього продукту, що є товаром та має подвійну природу. До особливостей функціонування освітніх послуг можна віднести відносна тривалість виконання; участь отримувача послуги у створенні

освітньої послуги; відтермінування результативності надання послуг; одночасні процеси щодо надання та споживання освітньої послуги; неможливість накопичення. Структура освітньої послуги включає в себе освітні послуги, систему управління, інформаційні послуги, наукові дослідження; проектні послуги; консультаційні та організаційні послуги. Впровадження світових стандартів щодо функціонування сфери вищої освіти є одним із основних пріоритетів, адже багатаспектний та системний процес впливу глобалізації на галузь вищої освіти спонукає до забезпечення відповідності рівня розвитку галузі вищої освіти світовим вимогам, підвищення результативності та якості навчання, підготовки конкурентоздатних спеціалістів з розвиненими навиками полікультурності. У перспективі планується дослідити управлінські показники забезпечення ефективності освітньої діяльності в університеті.

#### Список бібліографічних посилань

1. Огаренко В.М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Київ, 2005. 326 с.
2. Антохов А. Ринок освітніх послуг у світлі класичного та новітнього підходів до дослідження. *Регіональна економіка*, 2009. № 1. С. 251–259. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gegek\\_2009\\_1\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gegek_2009_1_33).
3. Євменкова К. Освітня послуга як економічна категорія. *Економіка і регіон*, 2009. № 3 (22). С. 172–175.
4. Ніколаєнко С. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти. *Вища школа*, 2007. № 4. С. 3–14.
5. Каленюк І. Економіка освіти. *Знання України*, 2003. С. 316.
6. Александров В. Освітня послуга. *Економіка України*, 2007. № 3. С. 53–60.
7. Марцин В. Вища школа України на шляху трансформації у європейський освітній простір. *Вища школа*, 2007. № 27/35 С. 12–24.
8. Левченко А.С. Маркетинг в освіті. Суми, 2012. 86 с.
9. Ромін А.В. Державне регулювання системи надання освітніх послуг вищими навчальними закладами України. *Теорія та практика державного управління*, 2015. № 2 (49). С. 172–177
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
11. Огаренко В.М. Розвиток вищої школи в умовах змін ринкового середовища. *Актуальні проблеми державного управління*, 2004. № 3 (19). С. 136–142.
12. Козлов Д. Формування освітніх послуг в управлінні сучасним навчальним закладом на засадах маркетингу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 2 (66). С. 326–337
13. Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися закладами освіти, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності: Постанова Кабінету Міністрів України; Перелік від 27.08.2010 № 796. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/796-2010-%D0%BF>
14. КВЕД–2010 Група 85.4. URL: [http://kved.ukrstat.gov.ua/KVED2010/85/KVED10\\_85\\_4.html](http://kved.ukrstat.gov.ua/KVED2010/85/KVED10_85_4.html)
15. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення якості вищої освіти в контексті європейської інтеграції та глобалізації. URL:

- [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Analitichni\\_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti\\_IVO-2017-111p\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf)
16. ISCED 201. URL: <http://http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>.
  17. Луговий В., Таланова Ж. Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація. *Професійно-технічна освіта*, 2010. № 1. С. 5–9.
  18. Захарченко В.М., Парменова Д.Г. Рамки кваліфікацій: призначення, розроблення та впровадження. URL: [http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs\\_Trenyng-kurs\\_11-11-2016.pdf](http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs_Trenyng-kurs_11-11-2016.pdf)
  19. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. URL: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Leuven\\_Louvain\\_la\\_Neuve\\_Communiq\\_ue\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communiq_ue_April_2009_595061.pdf)
  20. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
  21. PECB. URL: <https://pecb.com/whitepaper/iso-210012018--educational-organizations--management-systems-for-educational-organizations--requirements-with-guidance-for-use>
1. Ogarenko, V. (2005) State regulation of higher education institutions in the market of educational services. Kyiv. 326 p. [in Ukr.]
  2. Antokhov, A. (2009) The market of educational services in the light of classical and modern approaches to research. *Regional economy*, 1: 251–259. Retrieved 18.01.2021, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/regek\\_2009\\_1\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/regek_2009_1_33) [in Ukr.]
  3. Evmenkova, K. (2009) Educational service as an economic category. *Economy and region*, 3(22): 172–175 [in Ukr.]
  4. Nikolaenko, S. (2007) Rating systems are components of national monitoring of the quality of higher education. *High school*, 4: 3–14 [in Ukr.]
  5. Kalenyuk, I. (2003) Economics of education. *Knowledge of Ukraine*, 316 [in Ukr.]
  6. Aleksandrov, V. (2007) Educational service. *Ukraine economy*, 3: 53–60 [in Ukr.]
  7. Marcyn, V. (2007) Higher school of Ukraine on the way of transformation into the European educational space. *High school*, 27/35: 12–24 [in Ukr.]
  8. Levchenko, L.S. (2012) Marketing in education. Sumy. 86 p. [in Ukr.]
  9. Romin, A.V. (2015) State regulation of the system of providing educational services by higher educational institutions of Ukraine. *Theory and practice of public administration*, 2(49): 172–177 [in Ukr.]
  10. On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). Retrieved 15.01.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukr.]
  11. Ogarenko, V. (2004) The development of higher education in a changing market environment. *Actual problems of public administration*, 3(19): 136–142 [in Ukr.]
  12. Kozlov, D. (2017) Formation of educational services in the management of a modern educational institution on the basis of marketing. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2(66): 326–337 [in Ukr.]
  13. On approval of the list of paid services that may be provided by educational institutions, other institutions and institutions of the educational system belonging to the state and communal form of ownership: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine; List from 27.08.2010 № 796. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/796-2010-%D0%BF> [in Ukr.]
  14. NACE-2010 Group 85.4. Retrieved from [http://kved.ukrstat.gov.ua/KVED2010/85/KVED10\\_85\\_4.html](http://kved.ukrstat.gov.ua/KVED2010/85/KVED10_85_4.html) [in Ukr.]
  15. Lugovyi, V., Talanova, Zh. (2018). Trends and features of standardization of higher education as a component of quality assurance in higher education in the context of European integration and globalization. Retrieved from [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Analitichni\\_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti\\_IVO-2017-111p\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtors-kolektiv.pdf) [in Ukr.]
  16. ISCED 201. Retrieved from <http://http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>.
  17. Lugovyi, V., Talanova, Zh. (2010) National Qualifications Framework: Understanding and Implementation. *Vocational and technical education*, 1: 5–9. [in Ukr.]
  18. Zakharchenko, V., Parmenova, D. (2017) Qualifications framework: purpose, development and implementation. Retrieved from [http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs\\_Trenyng-kurs\\_11-11-2016.pdf](http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs_Trenyng-kurs_11-11-2016.pdf) [in Ukr.]
  19. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Retrieved from [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Leuven\\_Louvain\\_la\\_Neuve\\_Communiq\\_ue\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communiq_ue_April_2009_595061.pdf).
  20. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Retrieved from [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
  21. PECB. Retrieved from <https://pecb.com/whitepaper/iso-210012018--educational-organizations--management-systems-for-educational-organizations--requirements-with-guidance-for-use>.

#### VOROBYOVA Oksana

Ph.D in Public Administration,

Senior Researcher of the Department of Politics and Governance in Higher Education,  
Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine

#### THEORETICAL FUNDAMENTALS OF CONSTRUCTION OF THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL SERVICES AND ITS STANDARDIZATION

**Summary.** This article analyzes and summarizes theoretical approaches to understanding the essence of the concept of educational service, which allowed to interpret it as a certain activity aimed at creating an educational product that is a commodity and has a dual nature. It is determined that the peculiarities of the functioning of educational services are the relative duration of performance; participation of the recipient of the service in the creation of the educational service; postponing the effectiveness of services; simultaneous processes for the provision and consumption of educational services; impossibility of accumulation. Also on the basis of the conducted research it is established that the structure of educational service includes directly educational services, manage-

ment system, information services, scientific researches; project services; consulting and organizational services. It is substantiated that the use of standards in the field of higher education improves the quality of services provided, increases the competitiveness of higher education institutions, and in the global perspective will stimulate the development of an innovative society.

**Keywords:** educational services, features of educational services; educational services in higher education; Higher Education.

Одержано редакцією 01.02.2021  
Прийнято до публікації 16.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-31-36  
ORCID 0000-0002-0264-7196

**СИТНИК Тетяна Іванівна**

докторка педагогічних наук, завідувачка кафедри гуманітарних дисциплін,  
Черкаська медична академія  
e-mail: tatyankiryan@ukr.net

УДК 378.147.091.33.[614.46:616-036.21]:001.891.3(045)

## **ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗВО В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

*Статтю присвячено з'ясуванню особливостей запровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти в умовах пандемії та карантинних обмежень. Акцентовано увагу на потребах запровадження дистанційного навчання на початку незалежності України та трансформації використання дистанційної освіти як складника змішаного навчання в сучасних умовах. У 90-х роках минулого століття у зв'язку з реформуванням вищої освіти в Україні було запроваджено поряд із заочною формою навчання дистанційну. Насамперед ця форма пов'язувалась із навчанням дорослих і давала змогу всім бажаним навчатися у закладах вищої освіти віддалено без відриву від виробництва, військовим строкової служби, людям із обмеженими фізичними можливостями, в'язням тощо. У 2020 році під час запровадження карантинних обмежень у зв'язку з пандемією активізувалося дистанційне навчання у середніх і вищих закладах освіти. Зазначено, що найбільш ефективними сервісами організації освітнього процесу за дистанційними технологіями є: месенджери (Viber, Messenger, Telegram), віртуальні освітні середовища (Moodle), засоби відеозв'язку (ZOOM, Skype, Meet). Розкрито особливості методики організації проведення лекційного заняття для студентів університету, способи поєднання різних методів, прийомів, технологій навчання на прикладі лекційного заняття для студентів освітнього ступеня «магістр» з навчальної дисципліни «Методологія наукових досліджень», зокрема з теми «Наукова новизна, теоретичне і практичне значення результатів науково-педагогічного дослідження». Проаналізовано переваги та недоліки віддаленого навчання, подано результати опитування та анкетування викладачів і студентів щодо їх ставлення до дистанційної форми навчання.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта; змішане навчання; заклади вищої освіти; карантинні обмеження; лекційне заняття.

**Постановка проблеми.** Світова пандемія зумовила введення карантинних обмежень, які посилили пошуки шляхів розв'язання проблем навчання у закладах вищої освіти України. В умовах карантину виникла потреба переакцентувати увагу з аудиторного навчання на інші форми організації освітнього процесу, які змогли б ефективно замінити традиційну (стаціонарну) форму проведення занять, не втративши при цьому доступність, гнучкість, ін-

клюзивність та індивідуальну траєкторію навчання здобувача освіти. Розв'язання цього питання виявилось не можливим без широкого впровадження онлайн-технологій, фундаментальних змін у підходах до процесу організації навчання студентів.

Досвід західноєвропейських закладів вищої освіти демонструє ефективність запровадження дистанційного навчання на одному рівні з аудиторними заняттями. У вітчизняних закладах вищої освіти дистанційна форма навчання активно починає використовуватись з 90-х років, проте неповною мірою. Карантинні обмеження, пов'язані з пандемією, вимагають результативного впровадження дистанційної освіти на основі сучасних онлайн-технологій зі спеціально підготовленими методичними розробками. На думку Міністерства науки і освіти України, буде вдалим поєднання в освітньому процесі аудиторних занять з онлайн-технологіями у вигляді змішаного навчання [1]. Цей термін з'явився у вітчизняному науковому обігу шляхом запозичення з англійської літератури. Він означає поєднання офлайн- (поза мережею) та онлайн-навчання (в мережі). Йдучи за цим визначенням, складниками змішаного навчання стають аудиторні заняття та дистанційне навчання, яке набуло широкого розповсюдження останнім часом у зв'язку з карантинними обмеженнями.

Проблемі дистанційного навчання у закладах вищої освіти присвячено низку статей, зокрема Н. Андрусенко [2], Б. Шуневи-ча [3] про шляхи поширення дистанційного навчання в Україні, І. Романюка [4] про методологічні засади запровадження дистанційної освіти у ЗВО, І. Ляшенко [5] про перспективи розвитку дистанційного навчання у вищій школі, Т. Десятова [6] про використання дистанційного навчання в межах інноваційних технологій освітнього процесу у ЗВО, О. Коваленко [7] про використання методів змішаного навчання в єдиному інформаційному просторі тощо.

Однак у науково-педагогічній літературі неповною мірою відображено питання методики використання дистанційного на-

вчання студентів в умовах карантину. Це і спонукало нас до написання цієї статті.

**Мета статті** – розкрити особливості методики запровадження дистанційної освіти в закладах вищої освіти в умовах змішаного навчання під час карантину.

У ході роботи над статтею було використано такі основні методи дослідження, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, описовий.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначено вище, в умовах карантинних обмежень МОН України рекомендує закладам вищої освіти запроваджувати змішане навчання, важливим складником якого є дистанційна освіта. У поточній редакції Закону України «Про вищу освіту» від 25.09.2020 року подано визначення дистанційної форми навчання як «індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [8]. Кожен заклад вищої освіти України на основі Закону України «Про вищу освіту» розробив «Положення про організацію освітнього процесу», враховуючи матеріально-технічне забезпечення свого закладу та технічні можливості здобувачів освіти, які можуть отримувати освітні послуги через онлайн-зв'язок. Так, у «Положенні про організацію освітнього процесу Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького» від 06.11.2020 року зазначено, що «метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми ступенями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу в заклади вищої освіти, підготовки іноземців і підвищення кваліфікації працівників» [9].

Оскільки в період карантину студенти не мають можливості повною мірою співпрацювати безпосередньо з викладачем в аудиторії, то дистанційна форма дає змогу компенсувати безпосередній зв'язок із викладачем, а це означає, що дистанційна освіта забезпечує реалізацію конституційного права кожної людини на отримання освітніх послуг, її підвищення кваліфікації та перекваліфікації.

Спочатку дистанційне навчання розглядалося як віддалене навчання для осіб, що мають певні обмеження для стаціонарного навчання чи для тих, хто поєднує роботу і

навчання, військових строкової служби, людей з обмеженими фізичними можливостями, в'язнів тощо. У зв'язку з цим для такого типу здобувачів освіти викладачі розробляли спеціальні програми для самостійного опрацювання наукової літератури та виконання практичних завдань. Загалом студенти мали змогу в умовах віддаленого навчання в часі і просторі періодично будувати діалог із викладачем за допомогою зв'язку через засоби телекомунікації. Навчання на основі самостійної діяльності здобувачів освіти відомо було до проголошення незалежності України, проте воно мало назву заочного навчання, а в європейських та світових закладах освіти – кореспондентського або дистанційного навчання. Після отримання статусу незалежної української держави у вітчизняних закладах освіти починають розвиватися новітні інформаційні технології та засоби комунікації. Це і зумовило запровадження дистанційного навчання. Поступово дистанційна форма навчання акумулювала широковикористовувані до того часу інші форми, як очна, вечірня, заочна. На початку 2000 років в Україні в багатьох її громадян виникла потреба здобути вищу освіту, водночас система вищої освіти могла прийняти на навчання лише 35% бажаючих, зазначає Г. Татарчук [10, с. 63]. Тоді дистанційне навчання розглядалося як ефективна форма здобуття освіти дорослого населення. Вивчивши і порівнявши переваги й недоліки традиційної системи та дистанційного навчання, В. Прибилова виділяє такі його позитивні характеристики:

- дистанційна освіта повністю реалізує принцип глобальності, зокрема національний, регіональний, міський, локальний освітній простір;

- дає змогу здобувачеві освіти у зручний для себе час і простір опанувати матеріал навчальної дисципліни;

- паралельно займатися самонавчанням без відриву від виробництва;

- використовувати мережу Інтернет для спілкування з викладачем;

- здійснюється широке використання в навчанні новітніх здобутків інформаційних і телекомунікаційних технологій тощо [11, с. 29].

У зв'язку з запровадженням в Україні карантину (12 березня 2020 року) вищі та середні заклади освіти активно почали використовувати дистанційне навчання. Як зазначено в «Інформаційно-аналітичній довідці про результати опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у закладах вищої освіти України», «найбільш ефективними інстру-



ментами при організації освітнього процесу за дистанційними технологіями кожний другий здобувач вищої освіти вважає в рівній мірі три інструменти: месенджери (Viber, Messenger, Telegram та інші) – 51,5 % опитаних, віртуальні освітні середовища (Moodle та інші) – 50,1 %, ефективність засобів відеозв'язку (ZOOM, Skype, Meet та інші) підтвердили 46,8 % здобувачів вищої освіти» [12].

Значна частина науковців відзначає, що під час запровадження дистанційного навчання у закладах вищої освіти серед позитивних моментів таке спілкування викладача зі студентами не втрачає якості у порівнянні із співпрацею віч-на-віч, а студенти, у свою чергу, підтверджують думку про високу самодисципліну та самоорганізацію в умовах дистанційного навчання. Водночас відбувається вдосконалення особистості самого викладача, він перетворюється на консультанта, наставника, який вдало координує процес навчання. З цією метою йому необхідно постійно вдосконалювати навчально-методичні матеріали з дисципліни, яку він викладає [13, с. 131].

Дистанційне навчання застосовується викладачами для проведення усіх можливих видів навчальних занять, як лекцій, так і практично-лабораторних. Найбільша цінність дистанційного навчання проявляється в організації і проведенні лекцій, вони набувають більш консультативного характеру, ніж ті, що проводяться в аудиторних умовах. У ході такої лекції викладач звертає увагу не тільки на розкриття основних понять теми, а й пропонує різні джерела студентам, де вони детально зможуть ознайомитися з новим матеріалом. Крім цього, викладачеві необхідно дібрати яскраві приклади, які зможуть проілюструвати механізм дії того чи іншого закону, закономірностей, різних класифікацій, структур, алгоритмів взаємозалежностей тощо. Лекції поєднують виклад нового матеріалу з елементами оголошення домашніх завдань, що становить перехідну ланку до проведення практичних чи лабораторних занять з цієї теми. Так, наприклад, розглядаючи тему лекційного заняття для студентів магістратури «Наукова новизна, теоретичне і практичне значення результатів науково-педагогічного дослідження», викладач акцентує увагу спочатку на тому, що собою становить наукова новизна будь-якого дослідження, а також наголошує на двох її основних складниках: 1) що вперше досліджується, проведено, узагальнено, систематизовано автором; 2) що набуло подальшого розвитку. Після цього викладач для прикладу виділяє конкретну тему педагогічного дослідження «Розвиток медичної

освіти в Україні на початку ХХ ст.» і демонструє, якою може бути його наукова новизна:

– *цілісно досліджено* в широких хронологічних межах (ХХ – на початку ХХІ ст.) проблему розвитку вищої медичної освіти в Україні;

– *схарактеризовано* окреслену проблему в ретроспективі з позиції її сучасного стану й перспектив розвитку;

– *проведено* системний концептуально-цільовий аналіз еволюції вищої медичної освіти в Україні протягом ХХ – на початку ХХІ ст.;

– *визначено та схарактеризовано* основні етапи розвитку вищої медичної освіти в досліджувальний період;

– *систематизовано* науковий доробок вітчизняних вчених досліджуваного періоду в розвиток вищої освіти загалом та вищої медичної освіти;

*Подальшого розвитку дістали:* позиції про тенденції розвитку вітчизняної вищої медичної освіти в ХХ – початку ХХІ ст., що дало змогу обґрунтувати перспективні напрями і її подальший розвиток; охарактеризувати організаційні форми (лекційні, практичні й лабораторні заняття), методи й прийоми, зміст і умови забезпечення ефективності системи медичної підготовки майбутніх фахівців у галузі медицини на сучасному етапі [14, с. 4].

Під час лекції викладач може запропонувати студентам до своїх тем кваліфікаційної роботи спробувати сформулювати наукову новизну, хоча в аудиторії на лекційному занятті викладачі не практикують такого прийому, оскільки це є елементом суто практичного заняття.

В умовах дистанційного навчання обов'язковим аспектом лекційного заняття постає інструктаж про виконання самостійного домашнього завдання на практичне заняття. Відповідно до теми лекції, яку подано як зразок, викладач у кінці заняття пропонує студентам самостійно підготувати формулювання теоретичної і практичної значущості своєї майбутньої кваліфікаційної роботи, наголошуючи при цьому на таких важливих моментах: теоретична значущість полягає у формуванні авторських розробок, які вказують на нові способи розв'язання певних завдань або обґрунтовують новий погляд на трактування сутності поняття, явища чи процесу; а практична значущість – це вплив на навчально-виховний процес, методіку викладання і навчання, організацію виховної роботи, який виникає через отримані результати дослідження.

У ході лекційного заняття, яке проводиться в рамках дистанційного навчання, викладач із метою встановлення зворотного зв'язку зі студентами може вдатися до проведення рефлексії, тому в кінці заняття або його якоїсь частини використовує тестування чи експрес-опитування. Логічним завершенням запропонованого нами лекційного заняття стануть такі завдання:

1. Оберіть правильний варіант відповіді. Наукова новизна дослідження має:

А. Враховувати вид результату наукового дослідження (концепції, методики, методичні рекомендації, дидактичні пропозиції, форми виховної роботи тощо).

Б. Розроблятися з урахуванням таких рівнів: конкретизації, доповнення.

2. Доповніть речення:

А. Теоретична цінність дослідження – це розкриття теоретичного значення (застосування) дослідницької роботи, опис того, як і в чому можуть застосовуватися ...;

Б. Теоретична значущість дослідження полягає у формуванні ...

В. Формування авторських розробок передбачає виявлення ... проблем.

3. Визначте практичну значущість отриманих результатів таких тем дослідження:

А. Розвиток професійної компетентності вчителя початкових класів.

Б. Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи.

Використання дистанційного навчання в сучасних умовах карантинних обмежень можна вдало поєднувати з можливостями інтерактивної дошки. Викладач під час заняття має змогу пропонувати студентам не лише текстовий матеріал лекції, а й унаочнювати його окремі положення у вигляді презентацій, долучати різноманітний відеоряд, переглядати сайти з інформацією про законодавчу базу МОН України, матеріали місцевого самоврядування, наукові ресурси бібліотек. Це сприятиме кращому засвоєнню виучуваної теми.

Крім позитивних аспектів, запровадження дистанційного навчання, науковці, викладачі та здобувачі освіти відзначають її негативні моменти. Так, наприклад, кафедра політичних, соціальних та культурних досліджень Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди провела онлайн опитування студентів та викладачів вітчизняних університетів щодо особливостей запровадження дистанційного навчання, у ході якого було виявлено, що виникають певні труднощі в спілкуванні викладачів і здобувачів вищої освіти, зокрема це пов'язано насамперед з технічними питаннями та психологічними проблемами [15].

Навесні 2020 року проводилося анкетування «Дистанційне навчання очима студентів» у Черкаському національному університеті імені Б. Хмельницького, результати якого засвідчили, що 45,3 % із числа опитаних відвідували дистанційно всі заняття, решта – частково. Одне із запитань анкети стосувалося роботи викладачів в умовах віддаленого навчання. Викладачам необхідно було визначити, як змінився характер підготовки до цих занять. Більшість респондентів зазначила, що дистанційне навчання змусило їх більше працювати над оновленням та презентацією навчального матеріалу, значна частина відчула на собі втому, а також змушена була займатись самовдосконаленням. І майже всі підкреслили, що відчули меншу віддачу від студентів. 53 % зазначили, що в наступному семестрі не бажають працювати зі студентами дистанційно. 63,9% опитаних студентів теж не бажають навчатися в дистанційному режимі [16]. Причинами невдоволення студентів дистанційним навчанням було названо такі аспекти: слабкий інтернет зв'язок, велика кількість завдань для додаткового самостійного опрацювання, недостатня кількість консультацій викладачів щодо написання курсових та кваліфікаційних робіт. Викладачі теж вказали на недоліки дистанційного навчання, серед яких є перевантаження викладачів перевіркою виконання домашніх завдань, поточного тестування, творчих та ситуаційних завдань, аудиторної роботи, відсутність особистого контакту та емоційного фідбеку, який є незамінним для успішного вивчення та засвоєння матеріалу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, в умовах картинних обмежень актуалізувалося використання дистанційної форми як складника змішаного навчання. У ході дослідження було з'ясовано, чим зумовлено запровадження дистанційного навчання у перші роки незалежності України та як змінився його характер у нових умовах пандемії та карантинних обмежень, зокрема це стосується лекційних занять у закладах вищої освіти. Подальшого дослідження потребує питання з'ясування особливостей методики проведення практично-лабораторних занять зі студентами у межах дистанційної освіти.

#### Список бібліографічних посилань

1. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової перед вищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchannya/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>

2. Андрусенко Н.В. Дистанційне навчання в Україні. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару* (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с. URL: [http://www.vtei.com.ua/images/VN/31\\_03.pdf](http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf)
3. Шуневич Б.І. Популяризація дистанційного навчання в освітніх закладах України. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2013. № 7. С. 299–303.
4. Романюк І.М. Методологічні засади застосування дистанційного навчання у вищих закладах освіти (вищих військових навчальних закладах). URL: [http://adl.nuou.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/Mater\\_conf\\_Kyiv.pdf](http://adl.nuou.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/Mater_conf_Kyiv.pdf)
5. Ляшенко І.В. Перспективи розвитку дистанційного навчання у вищій школі. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*, 2015. №1(25). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2682](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682)
6. Десятков Т.М. Стратегії та інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах непередбачених викликів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2020. №2. С. 5–10.
7. Коваленко О.О. Використання методів змішаного навчання в єдиному інформаційному просторі. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару* (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 88–91.
8. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
9. Положення про організацію освітнього процесу у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького. URL: <https://drive.google.com/file/d/1goc5fUcOTCBj5TAhSgf3nEN4fQzzli6F/view>
10. Татарчук Г.М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект. *Образование*, 2000. № 1. С. 63–72.
11. Прибилова В.М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти: збірник науково-методичних праць*, 2013. Вип. 4. С. 27–36.
12. Інформаційно-аналітична довідка про результати опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у закладах вищої освіти України. URL: [https://www.sqe.gov.ua/images/materials/опитування/зво/Опитування\\_дистанційне%20навчання\\_ЗВО.pdf](https://www.sqe.gov.ua/images/materials/опитування/зво/Опитування_дистанційне%20навчання_ЗВО.pdf)
13. Berezhna S., Prokopenko I. Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, Is. 1 Sup. 2. P. 130–135.
14. Кир'ян Т.І. Теорія і практика розвитку вищої медичної освіти в Україні (XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Черкаси: Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького, 2018. 40 с.
15. Кіщак Т. Covid-19 та дистанційне навчання у закладах вищої освіти: аналітичний огляд наукових публікацій з міжнародних видань. URL: <https://nubip.edu.ua/node/79877>
16. Дистанційне навчання очима студентів. URL: [https://drive.google.com/file/d/1mD71gvxmxzGwpQ\\_K\\_1lohq5AQmnQvlCG/view](https://drive.google.com/file/d/1mD71gvxmxzGwpQ_K_1lohq5AQmnQvlCG/view)
2. Andrusenko, N. (2017) Distance learning in Ukraine. *Distance learning as a modern educational technology: materials of the interuniversity webinar* (Vinnytsia, March 31, 2017). Vinnytsia: VTEI KNTEU, 2017. 102 p. Retrieved from [http://www.vtei.com.ua/images/VN/31\\_03.pdf](http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf) [in Ukr.]
3. Shunevich, BI (2013) Popularization of distance learning in educational institutions of Ukraine. *Bulletin of Lviv State University of Life Safety*, 7: 299–303 [in Ukr.]
4. Romanyuk, I. (2017) Methodological principles of application of distance learning in higher educational institutions (higher military educational institutions). Retrieved from [http://adl.nuou.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/Mater\\_conf\\_Kyiv.pdf](http://adl.nuou.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/Mater_conf_Kyiv.pdf) [in Ukr.]
5. Lyashenko, I. (2015) Prospects for the development of distance learning in higher education. *Public education: electronic scientific professional publication*, 1(25). Retrieved from [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2682](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682) [in Ukr.]
6. Desyatov, T. (2020) Strategies and innovative technologies for the organization of the educational process in higher education institutions in the face of unforeseen challenges. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*, 2: 5–10 [in Ukr.]
7. Kovalenko, O. (2017) The use of blended learning methods in a single information space. *Distance learning as a modern educational technology: materials of the interuniversity webinar* (Vinnytsia, March 31, 2017). Vinnytsia: VTEI KNTEU. 88–91 [in Ukr.]
8. On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.]
9. Regulations on the organization of the educational process at Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1goc5fUcOTCBj5TAhSgf3nEN4fQzzli6F/view> [in Ukr.]
10. Tatarchuk, G. (2000) Institutionalization of distance learning: sociological aspect. *Education*, 1: 63–72 [in Rus.]
11. Prybylova, V. (2013) Problems and advantages of distance learning in higher educational institutions of Ukraine. *Problems of modern education: a collection of scientific and methodical works*, 4: 27–36 (Kharkiv: KhNU named after V.N. Karazin) [in Ukr.]
12. Information and analytical report on the results of the survey on the state of use of distance learning technologies in higher education institutions of Ukraine. Retrieved from [https://www.sqe.gov.ua/images/materials/опитування/зво/Опитування\\_дистанційне%20навчання\\_ЗВО.pdf](https://www.sqe.gov.ua/images/materials/опитування/зво/Опитування_дистанційне%20навчання_ЗВО.pdf) [in Ukr.]
13. Berezhna, S., Prokopenko, I. (2020) Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 2: 130–135.
14. Kiryan, T. (2018) Theory and practice of development of higher medical education in Ukraine (XX – beginning of XXI century): Abstract of Ph.D Dissertation. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky University National University at Cherkasy. 40 p. [in Ukr.]
15. Kishchak, T. (2020) Covid-19 and distance learning in higher education institutions: an analytical review of scientific publications in international publications. Retrieved from <https://nubip.edu.ua/node/79877> [in Ukr.]
16. Distance learning through the eyes of students. Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/1mD71gvxmxzGwpQ\\_K\\_1lohq5AQmnQvlCG/view](https://drive.google.com/file/d/1mD71gvxmxzGwpQ_K_1lohq5AQmnQvlCG/view) [in Ukr.]

#### References

1. Recommendations for the introduction of blended learning in vocational institutions before higher and higher education (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenanavchannia-bookletspreads-2.pdf> [in Ukr.]

**SYTNIK Tetiana,**

Doctor in Pedagogy, Head of Humanities Department,  
Cherkasy Medical Academy

### **IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN THE HEI UNDER QUARANTINE RESTRICTIONS AS A SCIENTIFIC PROBLEM**

**Summary. Introduction.** The global pandemic has led to the introduction of quarantine restrictions that have strengthened the search for ways to solve learning problems in higher education institutions of Ukraine. Under quarantine conditions, there was a need to re-focus attention from classroom training to other forms of organization of the educational process that could effectively replace the traditional (stationary) form of classes, without losing the availability, flexibility, inclusivity and the individual trajectory of education applicant. The solution of this issue was not possible without the widespread introduction of online technologies, fundamental changes in approaches to the process of organizing students' education.

The **purpose** of the article is to reveal the features of the methodology for the introduction of distance education in higher education institutions under conditions of blended learning during quarantine.

**Methods.** In the course of working on the article, the following basic research methods were used: analysis, synthesis, comparison, generalization, and descriptive.

**Results.** The features of the introduction of distance learning in higher education institutions in the context of a pandemic and quarantine restrictions have been clarified. Attention is paid to the needs of the introduction of distance learning at the beginning of Ukraine's independence and transformation of the use of distance education as a form of blended learning in modern conditions. It is noted that the most effective services for organizing the educational process using remote technologies are: messengers (Viber, Messenger,

Telegram), virtual educational environments (Moodle), video communication tools (ZOOM, Skype, Meet). The features of the methodology of organizing a lecture session for university students, the ways of combining different methods, techniques, technologies of learning are revealed. The advantages and disadvantages of distance learning are analyzed, the results of the survey and questionnaires of teachers and students on their attitude to distance learning are presented.

**Originality.** For the first time, changes in the organization of lectures within distance learning for students of master's degree programs by means of online technologies are indicated.

**Conclusion.** Thus, under quarantine restrictions, the use of distance learning as a component of blended learning was updated. During the study, it was clarified, what caused the introduction of distance learning in the first years of Ukraine's independence and how its nature has changed in the new conditions of the pandemic and quarantine restrictions, in particular, it concerns lectures in higher education institutions. Further research is needed to clarify the features of the methodology of practical and laboratory classes with students within distance education.

**Keywords:** distance education; blended learning; institutions of higher education; quarantine restrictions; lecture.

Одержано редакцією 24.01.2021  
Прийнято до публікації 11.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-36-43

ORCID 0000-0003-2318-2153

#### **ФЕДОРОВА Вікторія Олександрівна**

кандидатка економічних наук, доцентка кафедри економіки і підприємництва,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

e-mail: pobedavictory5@gmail.com

ORCID 0000-0001-7286-6602

#### **ШУЛЯК Михайло Леонідович,**

доктор технічних наук, завідувач кафедри тракторів і автомобілів,

Харківський національний технічний університет сільського господарства ім. П. Василенка

e-mail: m.l.shulyak@gmail.com

УДК 378.147.091.31-059.1(045)

### **ОПИТУВАННЯ РІЗНИХ ГРУП СТЕЙКХОЛДЕРІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЗА ОСВІТНЬОЮ ПРОГРАМОЮ**

Невід'ємною складовою внутрішнього забезпечення якості освітньої програми є взаємодія між усіма видами стейкхолдерів закладу вищої освіти. Всі групи стейкхолдерів повинні бути залучені до процесу періодичного перегляду освітньої програми та інших процедур забезпечення її якості як партнери. З цією метою ЗВО повинен організувати періодичні опитування різних груп стейкхолдерів, результати яких мають реально впливати на зміст навчання і викладання. З огляду на це в статті запропоновано основні етапи процесу проведення опитування: складання та затвердження плану графіку проведення опитувань стейкхолдерів ЗВО на навчальний рік; обґрунтування форми

проведення опитування для різних груп стейкхолдерів; формування методичного забезпечення процесу опитування (складання анкет (або переліку питань у випадку усного опитування), розміщення їх на сайті ЗВО); безпосереднє проведення опитування; представлення результатів опитування у вигляді звітів і презентацій на сайті ЗВО; врахування результатів опитування при розробці та перегляді освітньої програми.

Крім того в статті обґрунтовано форми проведення опитування для різних фокус-груп з урахуванням їх специфічних потреб та зайнятості за часом. Визначено мінімально необхідний перелік питань, який надасть ґрунтовну

відповідь щодо напрямків зміни освітньої програми та її окремих компонентів. Запропоновано періодичність проведення опитування для різних груп стейкхолдерів, яка визначена з урахуванням необхідності отримання інформації для наступного перегляду освітньої програми.

Доведено, що організація опитування потребує індивідуального підходу у кожному конкретному випадку з урахуванням особливостей опитуваних фокус-груп та їх зайнятості. Кожна освітня програма потребує розробки своїх методів опитування та обробки інформації, що враховують її фокус, контингент здобувачів та регіональні особливості.

**Ключові слова:** якість освітньої програми; опитування; анкета; здобувачі вищої освіти; стейкхолдери.

**Постановка проблеми.** У сьогоденні реаліях освіти в Україні основним завданням, що постає перед ЗВО, є покращення якості освіти. Використовуючи досвід світової академічної спільноти, зокрема «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG) 2015 року [1], можна стверджувати, що для якісних змін у системі вищої освіти необхідно забезпечити діалог між усіма видами стейкхолдерів, до яких відносяться здобувачі та персонал ЗВО (внутрішні стейкхолдери), а також роботодавці, випускники та зовнішні партнери закладу (зовнішні стейкхолдери). Одним із найважливіших критеріїв оцінювання якості освітньої програми при акредитації є внутрішнє забезпечення її якості [2–9], обов'язковою складовою якого є отримання постійного зворотного зв'язку від зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів. Для підтримання такого зв'язку ЗВО повинно організовувати періодичні опитування різних фокус-груп, результати яких мають бути враховані при розробці та перегляді освітньої програми. Відсутність таких опитувань, формальний підхід до їхнього проведення або ігнорування результатів є недоліком у контексті відповідності критерію 8 оцінювання якості освітньої програми при її акредитації [2–7]. З огляду на це перед ЗВО та гарантими освітніх програм часто постає питання, як ґрунтовно залучити всі групи стейкхолдерів до обговорення якості освіти, як погодити рекомендації та врахувати всі побажання.

**Метою даної статті** є обґрунтування основних етапів, періодичності проведення опитування, форм його організації, а також змісту анкет для різних груп стейкхолдерів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Практика показує, що досить складно зібрати зацікавлені групи з різни-

ми потребами та налагодити високий рівень комунікацій, необхідний для діалогу. Так, для роботодавців властиво висувати рекомендації до результатів навчання за освітньою програмою, які зменшать період адаптації випускника до посадових обов'язків на конкретному підприємстві, що не завжди враховує вимоги інших роботодавців та сподівання здобувачів. Для здобувачів властиво обирати напрями навчання з найбільшими заробітними платами без урахування кар'єрних перспектив та трендів у галузі. Для персоналу ЗВО властиво обирати рекомендації, що базуються на їх бекграунді та наявній матеріально-технічній базі, яка не може оновлюватись з необхідною швидкістю. Натомість гарант освітньої програми повинен розробити механізм врахування цих рекомендацій, бо у сучасних реаліях це є єдиним шляхом забезпечення підготовки фахівців необхідної якості як з погляду роботодавців, так і з погляду академічної спільноти.

Тому одним з найкращих варіантів отримати рекомендації щодо підвищення якості освіти є застосування комплексних опитувань всіх груп стейкхолдерів із застосуванням анкетування, інтерв'ю та конференцій. Для кожної освітньої програми необхідно розробити свої методи опитування та обробки інформації, що враховують її фокус, контингент здобувачів та регіональні особливості.

Організація процесу проведення опитування в загальному випадку передбачає реалізацію таких етапів:

- складання та затвердження плану-графіку проведення опитувань стейкхолдерів ЗВО на навчальний рік;
- обґрунтування форми проведення опитування для різних груп стейкхолдерів;
- формування методичного забезпечення процесу опитування (складання анкет (або переліку питань у випадку усного опитування), розміщення їх на сайті ЗВО);
- безпосереднє проведення опитування;
- представлення результатів опитування у вигляді звітів і презентацій на сайті ЗВО;
- врахування результатів опитування при розробці та перегляді освітньої програми.

На початку навчального року ЗВО затверджує план-графік із зазначенням періодичності та строків проведення опитувань, які відрізняються для різних груп стейкхолдерів. Так, опитування здобувачів щодо якості викладання навчальних дисциплін на освітній програмі доцільно проводити двічі на рік перед сесією, коли у здобувача вже склалося стійке враження стосовно певного викладача та дисципліни,

яку він викладає. В той же час опитування всіх інших груп стейкхолдерів (випускників, роботодавців, академічної спільноти) слід організувати не частіше, ніж раз на рік з використанням гнучкого графіку.

За організацією проведення можна виділити такі форми опитування [10]:

– усне (бесіда, телефонне опитування, інтерв'ю, skype-інтерв'ю);

– письмове (анкета, опитування електронною поштою).

Для кожної групи стейкхолдерів необхідно підібрати конкретну форму проведення опитування, яка, по-перше, буде зручною для надання рекомендацій та їх обробки, а, по-друге, надаватиме відповіді на найбільш важливі питання. Наприклад, роботодавцям складно витратити багато часу на участь у конференціях та проходити громіздкі анкетування, у багатьох випадках вони не знайомі з внутрішніми умовами організації освітнього процесу та вимогами законодавства, тому для їх опитування найкраще застосовувати інтерв'ю, яке проведуть фахівці з випускових кафедр та/або представники студентського самоврядування. При проведенні такого опитування необхідно поставити чіткі питання, з'ясувати, чого не вистачає випускникам, що працевлаштовані на підприємстві, які компетентності здобувача найбільш затребувані у відповідній галузі.

Академічній спільноті більш доцільно запропонувати висловлювати думки щодо перегляду та оновлення освітньої програми на спеціальних тематичних конференціях, бо опитування за допомогою анкет звучує тематики обговорення до конкретних питань, чим обмежує використання багаторічного викладацького досвіду. Щодо анкет, то їх необхідно застосовувати у випадках, коли для покращення якості освіти та викладацької майстерності виникають конкретні питання.

Що стосується здобувачів, то у відповідності до ESG ЗВО повинні забезпечити реалізацію освітньої програми таким чином, щоб заохотити здобувачів брати активну участь у покращенні освітнього процесу. Принципи студентоцентрованого навчання вимагають, щоб сучасний викладач змінив свою роль та став ментором, персо-

нальним консультантом здобувача на шляху до самоосвіти. Істотним елементом є перетворення здобувачів та викладачів на партнерів у спільній навчальній діяльності та покращенні якості освітньої програми.

Практичний досвід свідчить, що активних здобувачів не так багато, і найчастіше такі концентруються в органах студентського самоврядування, яке залучене до перегляду освітніх програм на всіх етапах, починаючи від обговорення до затвердження. Але для отримання повної інформації, з огляду на велику кількість здобувачів та їх зацікавленість у використанні новітніх технологій, доцільно проводити опитування за допомогою Інтернет-ресурсів, яке вони зможуть пройти у будь-якому місці та у зручній для себе час. Як приклад, для Інтернет-опитування можна застосовувати «Google forms» або подібні до них платформи, що є зручним як для анкетування, так і для подальшої обробки та систематизації результатів.

Не менш важливими для отримання рекомендацій щодо покращення освітньої програми є випускники, які можуть оцінити якість отриманих результатів навчання та звернути увагу на необхідні зміни та доповнення. Для опитування випускників доцільно використовувати телефонні інтерв'ю, що проводяться кураторами академічних груп та анкетування на зустрічах випускників. Це викликано тим, що більшість випускників працюють та не мають змоги витратити час на очні опитування чи конференції. Також зручною формою опитування випускників може бути онлайн-опитування за допомогою анкет, створених у «Google forms». Метою опитування випускників є вивчення ступеню їх задоволеності навчанням в університеті, а також оцінювання загальних компетенцій після закінчення навчання.

Перелік питань до різних груп стейкхолдерів повинен бути складений таким чином, щоб за допомогою відповідей на мінімально можливую кількість питань отримати максимум корисної інформації. Оскільки, наприклад, випускники та роботодавці не мають змоги та бажання витратити багато часу на відповіді.

Приклад анкети для опитування випускників освітньої програми відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Приклад анкети  
для опитування випускників освітньої програми

Питання анкети	Приклади варіантів відповідей
Освітня програма, на якій Ви навчалися	зазначається перелік ОП за певною спеціальністю
Рівень вищої освіти	зазначається рівень вищої освіти (перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий))

Питання анкети	Приклади варіантів відповідей
Рік випуску	випускник зазначає рік випуску
Як Ви працевлаштувалися після закінчення навчання на освітній програмі?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- працюю (працював) за спеціальністю</li> <li>- працюю не за спеціальністю</li> <li>- шукаю роботу</li> <li>- інше</li> </ul>
З якими труднощами Ви зіткнулися при пошуку роботи (відзначте всі підходящі варіанти)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- недостатність професійних знань і навичок</li> <li>- відсутність необхідного рівня освіти</li> <li>- низький попит на спеціальність на ринку праці</li> <li>- відсутність досвіду роботи</li> <li>- мені легко було знайти роботу</li> <li>- інше</li> </ul>
Як Ви знайшли своє перше місце роботи?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за допомогою батьків</li> <li>- за порадою друзів</li> <li>- через Інтернет</li> <li>- через центр зайнятості</li> <li>- через кадрове агентство</li> <li>- за рекомендацією навчального закладу</li> <li>- за допомогою викладачів</li> <li>- інше</li> </ul>
Чи довелося Вам перенавчатися або навчатися новим знанням на робочому місці?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- так, протягом одного тижня;</li> <li>- так, протягом місяця;</li> <li>- так, від 2 до 3 місяців</li> <li>- так, від 3 до 6 місяців</li> <li>- так, більше ніж 6 місяців</li> <li>- ні</li> </ul>
Ваша думка щодо отриманих знань, умінь та навичок за освітньою програмою (за п'ятибальною шкалою, де 1 – дуже погано, 5 – Вас все влаштовує)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- загальна теоретична підготовка за профілем</li> <li>- вміння застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності</li> <li>- знання іноземних мов</li> <li>- використання інформаційних та комунікаційних технологій</li> <li>- рівень отримання соціальних навичок (soft skills) в процесі навчання</li> </ul>
Що необхідно додати в навчальний процес для покращення освітньої програми (можливі декілька варіантів)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- збільшити обсяг теоретичного навчання</li> <li>- збільшити кількість практичного навчання</li> <li>- збільшити обсяг самостійного навчання</li> <li>- збільшити обсяг часу на дипломне проектування</li> <li>- збільшити обсяг викладання іноземної мови</li> <li>- запрошувати до викладання навчальних дисциплін фахівців-практиків</li> <li>- розширити освітні компоненти, що спрямовані на розвиток соціальних навичок (soft skills)</li> <li>- інше</li> </ul>
Які дисципліни Ви би порекомендували додати до освітньої програми?	випускник зазначає назви дисциплін, які, на його погляд, необхідно вивчати на даній освітній програмі
Чи рекомендували би Ви розширити міжнародне співробітництво за даною освітньою програмою?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- так, особливо в сфері міжнародного стажування та навчання за кордоном</li> <li>- ні, дана освітня програма орієнтована виключно на внутрішній ринок</li> <li>- інше</li> </ul>
За час навчання в університеті у Вас виникали конфліктні чи суперечливі ситуації з викладачами чи працівниками університету і як вони були вирішені? (У разі потреби опису конкретної ситуації використовуйте поле відповіді «інше»).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- так були, вирішені швидко</li> <li>- так були, але залишились не вирішеними</li> <li>- ні, не пригадую таких</li> <li>- інше</li> </ul>
Чи проводились лекції, тренінги, семінари за участю запрошених практиків?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- систематично проводились та були дуже корисними</li> <li>- систематично проводились, але були не цікавими</li> <li>- проводились, але дуже рідко</li> <li>- взагалі не проводились</li> </ul>
Ваші пропозиції (чи хотіли би Ви побачити певні нововведення в системі освіти? Якщо так, то які саме?)	випускник висвітлює свої пропозиції щодо покращення якості освітньої програми

Опитування здобувачів вищої освіти може проводитись для отримання інформації щодо:

- задоволеності здобувачів вищої освіти якістю викладання навчальних дисциплін та позааудиторною роботою викладачів;
- задоволеності щодо організації студентського життя;
- задоволеності практичним навчанням та базами практик;
- реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача;
- рівня організації та підтримки здобувачів вищої освіти з особливими потребами;

- доступності електронної бібліотеки та електронних навчальних ресурсів;
- рівня задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, освітнім середовищем, створеним ЗВО;
- рівень задоволеності здобувачів вищої освіти освітньою, організаційною, інформаційною, консультативною та соціальною підтримкою.

Приклад анкети для опитування здобувачів щодо якості викладання освітніх компонентів на освітній програмі представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Приклад анкети для опитування здобувачів щодо якості викладання освітніх компонентів на освітній програмі

Питання анкети	Приклади варіантів відповідей
Освітня програма, на якій Ви навчалися	зазначається перелік ОП за певною спеціальністю
Рівень вищої освіти	– перший (бакалаврський) рівень – другий (магістерський) рівень
Курс	здобувач вказує номер курсу, на якому він навчається
Група	здобувач вказує групу, в якій він навчається
Назва дисципліни	здобувач зазначає назву дисципліни, якість викладання якої він оцінює
На початку заняття викладач ознайомлював здобувачів з темою та планом заняття	– відповідає дійсності – переважно відповідає дійсності – частково відповідає дійсності – переважно не відповідає дійсності – категорично не відповідає дійсності
На першому занятті викладач чітко та зрозуміло пояснив, які знання та компетентності здобуде здобувач після закінчення курсу; розподіл балів; умови складання та перескладання заліків/екзаменів тощо	– відповідає дійсності – переважно відповідає дійсності – частково відповідає дійсності – переважно не відповідає дійсності – категорично не відповідає дійсності
Викладач застосовував професійну мову, доступну для сприйняття здобувачами	– відповідає дійсності – переважно відповідає дійсності – частково відповідає дійсності – переважно не відповідає дійсності – категорично не відповідає дійсності
Викладач використовував сучасні та цікаві методи навчання	– відповідає дійсності – переважно відповідає дійсності – частково відповідає дійсності – переважно не відповідає дійсності – категорично не відповідає дійсності
Рівень володіння викладачем навчальним матеріалом	– відмінно – добре – достатньо – незадовільно
Викладач демонстрував наочно матеріал із використанням аудіовізуальних засобів/проектору/презентацій тощо	– відповідає дійсності – переважно відповідає дійсності – частково відповідає дійсності – переважно не відповідає дійсності – категорично не відповідає дійсності
Наданий викладачем матеріал був зрозумілим та доступним до сприйняття	– відповідає дійсності – переважно відповідає дійсності – частково відповідає дійсності – переважно не відповідає дійсності – категорично не відповідає дійсності
Зворотній зв'язок здобувачів з викладачем був достатній та ефективний	– відповідає дійсності – переважно відповідає дійсності – частково відповідає дійсності – переважно не відповідає дійсності – категорично не відповідає дійсності



Питання анкети	Приклади варіантів відповідей
Викладач належним чином розподіляв свою увагу серед здобувачів	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідає дійсності</li> <li>- переважно відповідає дійсності</li> <li>- частково відповідає дійсності</li> <li>- переважно не відповідає дійсності</li> <li>- категорично не відповідає дійсності</li> </ul>
Під час роботи над навчальною дисципліною завжди була можливість консультуватись з викладачем	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідає дійсності</li> <li>- переважно відповідає дійсності</li> <li>- частково відповідає дійсності</li> <li>- переважно не відповідає дійсності</li> <li>- категорично не відповідає дійсності</li> </ul>
Участь здобувачів була активною та жвавою	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідає дійсності</li> <li>- переважно відповідає дійсності</li> <li>- частково відповідає дійсності</li> <li>- переважно не відповідає дійсності</li> <li>- категорично не відповідає дійсності</li> </ul>
Час на виконання практичних завдань – достатній	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідає дійсності</li> <li>- переважно відповідає дійсності</li> <li>- частково відповідає дійсності</li> <li>- переважно не відповідає дійсності</li> <li>- категорично не відповідає дійсності</li> </ul>
Викладач об'єктивно та прозоро оцінював свої знання та знання своїх одногрупників	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідає дійсності</li> <li>- переважно відповідає дійсності</li> <li>- частково відповідає дійсності</li> <li>- переважно не відповідає дійсності</li> <li>- категорично не відповідає дійсності</li> </ul>
На мою думку, обсяг аудиторних годин для вивчення даної дисципліни був достатнім	<ul style="list-style-type: none"> <li>- так</li> <li>- ні</li> </ul>
Викладач зрозуміло пояснив принципи академічної доброчесності, наслідки її порушення та процедуру перевірки робіт здобувачів на плагіат	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідає дійсності</li> <li>- переважно відповідає дійсності</li> <li>- частково відповідає дійсності</li> <li>- переважно не відповідає дійсності</li> <li>- категорично не відповідає дійсності</li> </ul>
Якщо б Ви бажали у майбутньому вивчати нову дисципліну за вибором здобувача, сформулюйте, будь ласка, її назву	здобувач зазначає назву дисципліни, яку він бажає вивчати у майбутньому на даній освітній програмі

Основними напрямками опитування роботодавців є:

- задоволеність компетентностями випускників освітньої програми;
- політика та умови щодо молодих фахівців без досвіду роботи;
- наявність потреби у фахівцях певної галузі у майбутньому;
- рекомендації щодо включення, виключення та зміни освітніх компонентів;
- бажання та форми участі в освітньому процесі.

З огляду на це, найбільш важливими питаннями, які слід поставити роботодавцям, є такі:

1. Чи працюють/працювали у Вашій установі/організації випускники даної ОП?
2. Наскільки Ви задоволені рівнем професійної підготовки випускників за даною ОП, які працюють у Вас в установі/організації?
3. Чи забезпечує освітня програма формування тих компетентностей, які потрібні фахівцям для ефективної роботи у Вашій установі/організації? Якщо ні, то яких саме компетентностей не вистачає випускникам даної ОП?

4. Наскільки Ви зацікавлені в прийомі на роботу випускників даної ОП?

5. Які освітні компоненти необхідно додати до ОП?

6. Чи зацікавлені Ви у співпраці з даним ЗВО щодо організації практик, стажування, а також дуальної освіти здобувачів, що навчаються на даній ОП?

7. Чи вважаєте Ви, що підготовка фахівців за даною освітньою програмою є актуальною на ринку праці?

Опитування академічної спільноти можна проводити за такими напрямками:

- наявність умов для покращення викладацької майстерності;
- наявність та якість матеріально-технічної бази;
- задоволеність умовами праці та організацією освітнього процесу у ЗВО;
- кількість та обсяг освітніх компонентів, спрямованих на отримання обов'язкових результатів навчання за освітньою програмою;
- реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувача;
- наявність процедур заохочення науково-педагогічних працівників до впрова-

дження наукових досягнень та інноваційних технологій навчання в освітній процес;  
– дотримання принципів академічної доброчесності.

Отримані результати опитувань обов'язково повинні бути оприлюднені у вигляді звітів і презентацій на офіційному веб-сайті ЗВО, щоб усі бажаючі могли з ними ознайомитись.

### Висновки.

1. Організація опитування потребує індивідуального підходу у кожному конкретному випадку, бо кожна з груп стейкхолдерів має свої індивідуальні особливості, обсяг вільного часу та ступінь зацікавленості у підвищенні якості освітнього процесу.

2. Якість проведення опитування залежить безпосередньо від обраних методів та відповідності питань до різних груп стейкхолдерів. Також слід зауважити щодо необхідності застосування інтерактивних методів та електронних ресурсів, які дозволяють полегшити обробку результатів опитування і, як наслідок, прискорити реагування на отримані рекомендації.

### Список бібліографічних посилань

1. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
2. Порадник щодо заповнення відомостей самооцінювання освітньої програми. URL: <https://cutt.ly/eDeSGR> (дата звернення: 11.01.2021).
3. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми. URL: <https://cutt.ly/QlDeaQ6> (дата звернення: 10.01.2021).
4. Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми. URL: <https://cutt.ly/mgTFbOk> (дата звернення: 10.01.2021).
5. Рашкевич Ю.М. Освітні програми: побудова, опис, визнання. URL: <https://cutt.ly/GgTJsTd> (дата звернення: 25.12.2020).
6. Захарченко В.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Таланова Ж.В. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
7. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації. URL: <https://cutt.ly/BIDtNu3> (дата звернення: 05.01.2021).
8. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.12.2020).
9. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.12.2020).
10. Тверезовська Н.Т., Сидоренко В.К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 440 с.

### References

1. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Kyiv: CS Ltd. 32 p. [in Ukr.]
2. Adviser on filling in the self-assessment information of the educational program. Retrieved 11/01/2021, from <https://cutt.ly/eDeSGR> [in Ukr.]
3. Recommendations for the application of criteria for assessing the quality of the educational program. Retrieved 10/01/2021, from <https://cutt.ly/QlDeaQ6> [in Ukr.]
4. Guidelines for experts of the National Agency for the application of evaluation criteria of quality education program. Retrieved 10/01/2021, from <https://cutt.ly/mgTFbOk> [in Ukr.]
5. Rashkevych, Yu.M. Educational programs: construction, description, recognition. Retrieved 25/12/2020, from <https://cutt.ly/GgTJsTd> [in Ukr.]
6. Zakharchenko, V.M., Lugovyi, V.I., Rashkevich, Y.M., Talanova, Zh.V. (2014) Development of educational programs. Guidelines. Kyiv: Priorities. 120 p. [in Ukr.]
7. Development of educational programs. Guidelines. Retrieved 05/01/2021, from <https://cutt.ly/BIDtNu3> [in Ukr.]
8. About education: Law of Ukraine of 2017 № 2145-VIII. Retrieved 10/12/2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukr.]
9. About higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved 13/12/2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukr.]
10. Tverezovskaya, N.T., Sidorenko, V.K. (2013) Methodology of pedagogical research: a textbook. Kyiv: Center for Educational Literature. 440 p. [in Ukr.]

### FEDOROVA Viktoriia

Ph.D in Economics, Associate Professor of Economics and Entrepreneurship Department, Kharkiv National Automobile and Highway University

### SHULIAK Mykhailo

Doctor in Technical Sciences, Chair of Tractors and Automobiles Department, Petro Vasylenko Kharkiv National Technical University of Agriculture

## SURVEYS OF DIFFERENT GROUPS OF STAKEHOLDERS AS A MEANS OF IMPROVING THE EDUCATION QUALITY ON THE EDUCATIONAL PROGRAM

**Summary. Introduction.** The interaction between all types of stakeholders of higher education institution is an integral part of the internal quality assurance of the educational program. All stakeholder groups should be involved in the process of periodically reviewing the educational program and other procedures of ensuring its quality as partners. To this end, the higher education institution should organize periodic surveys of various groups of stakeholders, the results of which should have a real impact on the content of teaching and learning.

**Purpose.** Justification of the main steps, periodicity of the survey, forms of its organization, as well as the content of questionnaires for different groups of stakeholders.

**Results.** The article proposes the main steps of the survey process: drawing up and approving a plan-schedule of surveys of stakeholders of higher education institution for the academic year; substantiation of the

form of the survey for different groups of stakeholders; formation of methodological support for the survey process (compilation of questionnaires (or a list of questions in the case of an oral interview), their placement on the website of higher education institution); direct survey; presentation of survey results in the form of reports and presentations on the website of higher education institution; taking into account the results of the survey in developing and reviewing the educational program. In addition, the article substantiates the forms of the survey for different focus groups, taking into account their specific needs and employment over time. The minimum necessary list of questions is defined, which will provide a thorough answer to the directions of change of the educational program and its separate components. The frequency of the survey for different groups of stakeholders is proposed, which is determined taking into account the need to obtain infor-

tion for the next review of the educational program. It is proved that the organization of the survey requires an individual approach in each specific case, taking into account the characteristics of the interviewed focus groups and their free time. Each educational program needs to develop its own methods of surveying and information processing, taking into account its focus, contingent of applicants and regional characteristics.

**Conclusion.** The organization of the survey requires an individual approach in each case, because each of the groups of stakeholders has its own individual characteristics, the amount of free time and the level of interest in improving the quality of the educational process. The quality of the survey depends directly on the chosen

methods and the relevance of the questions to different groups of stakeholders. It should also be noted the need to use interactive methods and electronic resources that will facilitate the processing of survey results and, as a consequence, speed up the response to the received recommendations.

**Keywords:** quality of educational program; survey; questionnaire; applicants for higher education; stakeholders.

Одержано редакцією 27.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-43-49  
ORCID 0000-0002-9485-6111

#### **УСАТОВА Ірина Анатоліївна**

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії і методики фізичного виховання,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: usat\_ova@ukr.net

ORCID 0000-0002-2644-2611

#### **ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук,  
освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: tkvadim41@gmail.com

ORCID 0000-0002-4904-7841

#### **ВЕДМЕДЮК Артем Дмитрович**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: art777.81@ukr.net

УДК 378.018.8-048.24:[331.102.24:001.895](045)

### **ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуальність полягає у розробці та обґрунтуванні діагностичної системи, яка б виступала об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів готовності випускника вищого навчального закладу до здійснення інноваційної професійної діяльності, розкрито рівні прояву показників.

Виявлено існуючий стан готовності до інноваційної професійної діяльності та недоліки у підготовці майбутнього фахівця вищого навчального закладу. Доведено ефективність застосування розробленої методики та доцільність її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Визначено підсумковий рівень готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців, який порівнювався з показниками вхідного контролю. Проведено аналіз отриманих експериментальних даних, їх систематизація та математична обробка на основі доведення вірогідності результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики.

**Ключові слова:** діагностика; діагностичні системи; методики; критерії; показники; рівні готовності; аналіз; освітній процес; фахівець; інноваційна діяльність; професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** Професійність фахівця визначається не лише його вмінням діяти професійно, а й здатністю діяти

в мінливому середовищі, вирішувати інноваційно складні професійні завдання, мислити творчо, тобто бути готовим до здійснення інноваційної професійної діяльності. Саме тому вища освіта потребує змін у сфері підготовки майбутніх фахівців. Щоб з'ясувати стан відповідних рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності, ми реалізували комплекс спеціальних діагностичних методик, за допомогою яких визначалися конкретні параметри та рівні цілісної педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Доводиться констатувати, що аналіз праць, у яких пропонуються методики, пов'язані з даною проблемою, а саме: аналіз нормативних документів, спостереження за майбутніми викладачами у навчально-виховному процесі, бесіди, анкетування, тестування, аналіз навчальної документації, а також діагностичні методики показав, що вони, як правило, присвячені розгляду окремих аспектів готовності фахівців: моральної, профілактичної, естетичної тощо. Зазначимо, що питання які використовуються у педагогічному експе-

рименті, у науковій літературі залишається до кінця невирішеним і дискусійним [1].

У науковій літературі розглядаються проблеми готовності з точки зору діагностики розвитку окремих якостей особистості майбутнього фахівця, розроблених у контексті психологічної науки: комунікабельність, організаторські здібності, нахили, інтереси, ділові та моральні якості тощо. Таким чином, розглянуті наукові праці стали цінним, змістовним джерелом науково-методичної інформації щодо окремих аспектів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Водночас, необхідно відзначити, що у сучасній науці та практиці (виходячи зі змісту публікацій) поки що не розроблені комплекси методик, які б дозволяли здійснювати заміри рівня готовності майбутнього фахівця до здійснення такої діяльності. Тому необхідно започаткувати діагностичну систему, яка б виступала об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Для цього ми використовували дані прямих і опосередкованих педагогічних спостережень за суб'єктами процесу навчання, характеристики і самохарактеристики студентів, монографічні описи, а також спеціальні методики [2].

**Мета і завдання:** дослідження рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності.

**Завдання:** добір оптимальних діагностичних методів дослідження; збір інформації за допомогою діагностичних методик; кількісна та якісна обробка отриманих результатів.

Необхідно уточнити, що підсумковий замір даних на формульованому етапі експерименту проводився також за допомогою методик та анкет, які використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Ми будемо вважати, що ефективність підготовки майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності характеризується відповідним рівнем сформованості критеріїв. Розглянемо окремо структуру кожного критерію, використовуючи з метою оцінювання прояву показників три рівні. З метою забезпечення надійності отриманих результатів на кожному етапі підсумкових замірів використовувалися методи статистичної обробки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відтак, метою першого діагностичного зрізу було визначення вихідного рівня готовності майбутніх фахівців до здійснення інноваційної професійної діяльності [3].

#### Оцінювання показників готовності

Рівень	критичний		достатній		оптимальний		тактичний	
	0 – 28		30 – 54		56 – 80		82 – 108	
Бали	0 – 14	16 – 28	30 – 46	48 – 54	56 – 68	70 – 80	82 – 94	96 – 108
	8	22	36	50	64	78	92	106
	15		43		71		99	

Одержані результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

#### Зведені результати першого діагностичного зрізу (вхідний контроль, емпіричний розподіл)

Рівні		критичний		достатній		оптимальний		тактичний	
Бали		0-14	16-28	30-46	48-54	56-68	70-80	82-94	96-108
		8	22	36	50	64	78	92	106
Кількість учасників	КГ (X) $n_1=169$	42	70	39	11	7	-	-	-
	ЕГ (Y) $N_2=186$	47	74	42	13	10	-	-	-
		89	144	81	24	17	-	-	-
		89	233	314	338	355			

I. З'ясуємо однорідність вибірок (вхідний контроль за критерієм Вілкоксона):

$$n_1=169, n_2=186.$$

1) загальний варіаційний ряд:

1 ... 89 90 ... 233 234 ... 314 315 ... 338  
339 ... 355;

2) спостережуване значення критерію

$$W_{\text{ном.}} = \frac{1+89}{2} \times 42 + \frac{90+233}{2} \times 70 + \frac{234+314}{2} \times 39 + \frac{315+338}{2} \times 11 + \frac{339+355}{2} \times 7 = 29901;$$

3) нижня критична точка

$$w_{\text{ниж.кр.}} = \left[ \frac{(n_1+n_2+1)n_1-1}{2} - z_{\text{кр.}} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1+n_2+1)}{12}} \right];$$

4) верхня критична точка

$$w_{\text{верх.кр.}} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - w_{\text{ниж.кр.}} = 31976.$$

Оскільки  $w_{\text{верх.кр.}} < w_{\text{спост.}} < w_{\text{верх.кр.}}$ , то вибірки однорідні.

II. Перевірка гіпотези про нормальність розподілу (критерій  $\chi^2$  Пірсона)

Контрольна група (X):

$$n_1=186; \bar{x}=24,0; \sigma_x=13,79;$$

$$h=14 \text{ (крок);}$$

$$N_1 = \frac{n_1 h}{\sigma_x} = \frac{169 \cdot 14}{13,79} = 171,6; u = \frac{x - \bar{x}}{\sigma_x};$$

$\phi(u)$  – знаходимо за таблицями;

$$n' = N_1 f(u) = 171,6 \times f(u).$$

Розрахункова таблиця

<i>x</i>	8	22	36	50	64
<i>n</i>	42	70	39	11	7
<i>u</i>	-1,16	-0,14	0,87	1,88	2,90
$\phi(u)$	0,2036	3951	2732	0681	0260
<i>n'</i>	35	68	47	12	4

$$\chi^2_{\text{спост.}} = \sum \frac{(n' - n)^2}{n} = 5,2;$$

$$\chi^2_{\text{кр.}}(0,05; 5-3) = \chi^2_{\text{кр.}}(0,05; 2) = 6,0.$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{спост.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ , то гіпотеза про нормальність розподілу не відхиляється.

Експериментальна група (Y):

$$n_2=186; \bar{x}=24,3; \sigma_x=15,58;$$

$$h=14 \text{ (крок);}$$

$$N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = \frac{186 \cdot 14}{15,58} = 167,2; u = \frac{y - \bar{y}}{\sigma_y};$$

$\phi(u)$  – знаходимо за таблицями;

$$n' = N_2 f(u) = 167,2 \times f(u)$$

Розрахункова таблиця

<i>y</i>	8	22	36	50	64
<i>n</i>	47	74	42	13	10
<i>u</i>	-1,04	-0,14	0,75	1,65	2,54
$\phi(u)$	0,2323	3951	3011	1023	0458
<i>n'</i>	39	66	50	17	8

$$\chi^2_{\text{спост.}} = \sum \frac{(n' - n)^2}{n} = 5,3;$$

$$\chi^2_{\text{кр.}}(0,05; 2) = 6,0.$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{спост.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ , то гіпотеза про нормальність розподілу генеральної сукупності не відхиляється. Емпіричні і теоретичні частоти відрізняються незначно (випадково).

Таким чином, на початку формувально-го експерименту дотримано принципу однаковості кількісних і якісних показників контрольної та експериментальної груп.

Як засвідчують результати початкового етапу формувального експерименту 66,3% студентів контрольної групи та 65,1% студентів експериментальної групи був діагностований критичний рівень готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності. Достатній рівень спостерігався у 29,6% студентів контрольної групи та у 29,5% студентів експериментальної групи.

Оптимальний рівень готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності виявлено лише у 4,1% студентів контрольної та 5,4% студентів експериментальної груп. На тактичному рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності не було виявлено жодного студента ні в ЕГ, ні в КГ.

Після проведення занять ці показники почали змінюватися в кожній із досліджуваних груп. Другий діагностичний зріз (проміжний) був проведений для визначення динаміки змін щодо формування рівнів готовності у майбутніх фахівців до інноваційної діяльності кожної групи. Він проводився по закінченню 20 тижнів лекційних, семінарських занять та педагогічної практики – на підставі анкетування, тестування та педагогічного спостереження [4].

Дані другого діагностичного зрізу було піддано аналізу не тільки крізь призму кількісного, але й якісного аналізу, тому одержали такий розподіл рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, що подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Зведені результати другого діагностичного зрізу (емпіричний розподіл)

Рівні		критичний	достатній	оптимальний	тактичний
Бали		0 – 28	30 – 54	56 – 80	82 – 108
		14	42	70	98
Кількість учасників	КГ (X) $n_1=169$	88 52%	62 36,7%	19 11,3%	–
	ЕГ (Y) $n_2=186$	70 37,6%	77 41,4%	39 21,%	–
		158	139	58	

158

297

355

I. Дослідження однорідності вибірок (за критерієм Вілкоксона).

1) загальний варіаційний ряд:

$$1 \dots 158 \ 159 \dots 297 \ 298 \dots 355;$$

2) спостережуване значення критерію Вілкоксона:

$$w_{\text{спост.}} = \frac{1+158}{2} \times 88 + \frac{159+297}{2} \times 62 + \frac{298+355}{2} \times 19 = 27355;$$

3)  $w_{\text{ниж.кр.}} = 28188$ ;  $w_{\text{верх.кр.}} = 31976$ ;

Оскільки  $w_{\text{спост.}} < w_{\text{ниж.кр.}}$ , то вибірки неоднорідні і належать до різних генеральних сукупностей.

Наведемо основні числові характеристики цих вибірок (вони знайдені аналогічно попереднім):

$$\bar{x} = 30,6; D_x = 365,69; \sigma_x = 19,12;$$

$$S_x^2 = 367,75; S_x = 19,18;$$

$$\bar{y} = 37,3; D_y = 437,66; \sigma_y = 20,92;$$

$$S_y^2 = 440,02; S_y = 20,98;$$

$$\delta_x = 2,9; \delta_y = 2,8;$$

довірчі інтервали:

$$(\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x) = (27,7; 33,5);$$

$$(\bar{y} - \delta_y; \bar{y} + \delta_y) = (34,8; 39,8).$$

Довірчі інтервали не перекриваються, що свідчить про суттєво вищі результати в

експериментальній групі вже на етапі другого контрольного зрізу.

Як свідчать дані діагностики, наведені з таблиці 3.2 в експериментальній групі оптимальний рівень готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності був характерний для 21% студентів, достатній – для 41,4% і критичний – для 37,6% студентів. У контрольній групі результати діагностики були нижчими: 11,3% досліджуваних були діагностовані на оптимальному рівні готовності; 36,7% – на достатньому та 52% – на критичному рівні готовності до інноваційної діяльності.

Третій, прикінцевий діагностичний зріз було здійснено наприкінці четвертого курсу, після закінчення курсів педагогічних дисциплін, та після проходження студентами педагогічної практики.

Оцінювання прояву показників компонентів готовності проводилося у такому порядку: усне теоретичне опитування за єдиними (спеціально-розробленими) завданнями навчального матеріалу спецкурсу; тестування із застосуванням психодіагностичного інструментарію; написання наукових статей, тез; виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, науково-дослідних робіт, дослідницько-інноваційних проектів [5]. Результати третього діагностичного зрізу подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Зведені результати третього діагностичного зрізу (вихідний контроль, емпіричний розподіл)

Рівні		критичний		достатній		оптимальний		тактичний	
Бали		0-14	16-28	30-42	44-54	56-68	70-80	82-94	96-108
		8	22	36	50	64	78	92	106
Кількість учасників	КГ (X) $n_1=169$	17	27	35	29	21	15	15	10
	ЕГ (Y) $n_2=186$	10	16	28	35	30	24	23	20
		27	43	63	64	51	39	38	30
		27	70	133	197	248	287	325	355

I. З'ясуємо однорідність вибірок (за критерієм Вілкоксона).

1) загальний варіаційний ряд:

$$1 \dots 27 \ 28 \dots 70 \ 71 \dots 133 \ 134 \dots 197 \ 198 \dots 248 \ 249 \dots 287 \ 288 \dots 325 \ 326 \dots 355;$$

2) спостережуване значення критерію:

$$w_{\text{спост.}} = \frac{1+27}{2} \times 17 + \frac{28+70}{2} \times 27 + \frac{71+133}{2} \times 35 + \frac{134+197}{2} \times 29 + \frac{198+248}{2} \times 21 + \frac{249+287}{2} \times 15 + \frac{288+325}{2} \times 10 + \frac{326+355}{2} \times 10 = 26592;$$

3)  $w_{\text{ниж.кр.}} = 28188$ ;  $w_{\text{верх.кр.}} = 31976$ ;

4) Оскільки  $w_{\text{спост.}} < w_{\text{ниж.кр.}}$ , то вибірки неоднорідні.

II. Основні числові характеристики вибірок

1) контрольна група (КГ – X):

$$n_1=169; \bar{x} = 49,2; D_x = 808,24; \sigma_x = 28,43;$$

$$S_x^2 = 813,10; S_x = 28,51; \delta_x = 4,3;$$

довірчий інтервал:

$$(\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x) = (44,9; 53,5);$$

2) експериментальна група (ЕГ – Y):

$$n_2=186; \bar{y} = 60,3; D_y = 772,24;$$

$$\sigma_y = 27,79; S_y^2 = 776,46; S_y = 27,87;$$

$$\delta_y = 3,3;$$

довірчий інтервал:

$$(\bar{y} - \delta_y; \bar{y} + \delta_y) = (57,0; 63,6).$$

Розрахункова таблиця

<i>x</i>	8	22	36	50	64	78	92	106
<i>n</i>	17	27	35	29	21	15	15	10
<i>u</i>	-1,45	-0,95	-0,46	0,03	0,52	1,01	1,50	1,99
$\varphi(u)$	0,1394	2541	3589	988	3485	2396	1295	0551
<i>n'</i>	13	22	31	34	30	19	12	8

$$\chi^2_{\text{сност}} = \sum \frac{(n'_i - n_i)^2}{n_i} = 9,84;$$

$$\chi^2_{\text{кр}}(0,05;5) = 11,1.$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{сност}} < \chi^2_{\text{кр}}$ , то емпіричні і теоретичні частоти відрізняються незначно (випадково). Тоді немає підстав для відхилення гіпотези про нормальність

розподілу генеральної сукупності.

2) експериментальна група (ЕГ – У):  
виходячи з даних

$$n_2=186; \bar{y} = 60,3; \sigma_y = 27,79; h=14;$$

$$N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = 93,7; n' = N_2 \varphi(u)$$

можемо скласти розрахункову таблицю.

Розрахункова таблиця

<i>y</i>	8	22	36	50	64	78	92	106
<i>n</i>	10	16	28	35	30	24	23	20
<i>u</i>	-1,88	-1,37	-0,87	-0,37	0,13	0,63	1,14	1,64
$\varphi(u)$	0,0681	1561	2732	726	3956	3271	2083	1040
<i>n'</i>	8	15	26	35	37	30	20	15

За даними цієї таблиці обчислимо:

$$\chi^2_{\text{сност}} = \sum \frac{(n'_i - n_i)^2}{n_i} = 5,36;$$

$$\chi^2_{\text{кр}}(0,05;5) = 11,1.$$

Оскільки  $\chi^2_{\text{сност}} < \chi^2_{\text{кр}}$ , то немає підстав відхилити гіпотезу про нормальність розподілу генеральної сукупності і можна вважати, що емпіричні і теоретичні частоти відрізняються випадково [6].

IV. Користуючись критерієм Фішера-Снедекора [7] порівняємо дисперсії.

Виходячи з даних

$$n_1=169; S_x^2 = 813,10; n_2=186;$$

$$S_y^2 = 776,46,$$

та числа ступенів вільності для кожної з вибірок:

$$k_1=169-1=168; k_2=186-1=185,$$

знайдемо:

1) спостережуване значення критерію:

$$F_{\text{сност}} = \frac{S_B^2}{S_M^2} = \frac{813,10}{776,46} = 1,05;$$

2) критичне значення критерію:

$$F_{\text{кр}}(\alpha; k_1; k_2) = F_{\text{кр}}(0,05; 168, 185) = 1,90.$$

Оскільки  $|T_{\text{сност}}| > T_{\text{кр}}$ , то вибіркові середні відрізняються значимо (не випадково), що підтверджує ефективність авторської методики [8].

Отримані дані засвідчили, що кількісні показники рівнів сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності

розподілилися таким чином: у контрольній групі тактичний рівень готовності мали 14,7% студентів, оптимальний – 21,3%, достатній – 38% та критичний – 26% студентів.

В експериментальній групі 23,1% студентів мали тактичний рівень, 29% – оптимальний рівень, 33,9% – достатній рівень та 14% – критичний рівень готовності до інноваційної професійної діяльності. Позитивні зміни відбулися як в експериментальній, так і в контрольній групах, однак у студентів експериментальної групи рівень готовності до інноваційної професійної діяльності досяг значно вищих результатів у порівнянні із студентами контрольної групи [9].

Для аналізу зведених результатів трьох діагностичних зрізів у контрольних і експериментальних групах було складено порівняльну таблицю, в якій прослідковується динаміка змін рівнів готовності до інноваційної професійної діяльності (див. табл. 3).

**Висновки.** Як свідчать дані, наведені в порівняльній таблиці 3.4, відбувалася суттєва динаміка змін рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Так, в експериментальній групі показники рівнів готовності зросли порівняно з першим діагностичним зрізом – тактичний рівень на 23,1%, оптимальний рівень – на 23,6% та одночасно зменшилися на критичному рівні на 51%.

Таблиця 4

Порівняльна таблиця  
зведених результатів трьох діагностичних зрізів

№ п/п	Групи	Рівні готовності, %			
		критичний	достатній	оптимальний	тактичний
1.	Експериментальна група				
	1 зріз	65	29,6	5,4	–
	2 зріз	37,6	41,4	21	–
	3 зріз	14	33,9	29	23,1
	Зміни (+, –)	–51	+4,3	+23,6	+23,1
2.	Контрольна група:				
	1 зріз	66,3	29,6	4,1	–
	2 зріз	52,0	36,7	11,3	–
	3 зріз	26,0	38,0	21,3	14,7
	Зміни (+, –)	–40,3	+8,4	+17,2	+14,7

У контрольній групі показники рівнів готовності зросли порівняно з першим діагностичним зрізом – тактичний рівень на 14,7%, оптимальний рівень – на 17,2%, достатній – на 8,4%, водночас, показники рівнів готовності на критичному рівні зменшилися на 40,3%.

На підставі порівняльного аналізу можна стверджувати, що поповнення та оновлення знань психолого-педагогічних дисциплін – дозволили більш досконало оволодіти навичками проведення інноваційної діяльності, що підтверджують отримані нами дані динаміки розвитку готовності за розробленими нами критеріями [10].

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі потребують питання про роль окремих навчальних дисциплін, міжпредметних зв'язків, педагогічної практики, ролі самовиховання і самоосвіти у підготовці до інноваційної діяльності.

#### Список бібліографічних посилань

1. Козак А.В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 76–88.
2. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. 460 с.
3. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. М.: Высшая школа, 1999. 400 с.
4. Лянной Ю.О. Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: теоретико-методичний аспект: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 566 с.
5. Сущенко А.П. Особливості формування здібностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в умовах сучасної парадигми вищої фізкультурної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) збірник наукових праць*, 2015. Вип. 3(1). С. 347–350.
6. Pettersson A.F., Laksov K.B., Fjellström M. Physiotherapist' stories about professional development. *Physiotherapy Theory and Practice*, 2015. Vol. 31. Issue 6. July. P. 396–402.
7. Погонцева О.В. Формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в оздоровчих центрах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2011. 22 с.
8. Fjellström, M., Naredi, S., Sawert, B. & Johnson, O. En bro mellan högre utbildning och profession: Utbildning för kliniska handledare i läkarutbildning. In Nu 2012 Göteborg 17–19 oktober 2012: Gränsöst lärande. Paper presented at Nu 2012 Göteborg 17–19 oktober 2012 (pp. 131–132). Göteborg.
9. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2006. 23 с.
10. Sole G. Claydon L., Hendrick P., Hagberg J., Jonsson J., Harland T. Employers' perspectives of competencies and attributes of physiotherapy graduates: an exploratory qualitative study. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 2012. 40(3). P 123–127.

#### References

1. Kozak, L.V. (2013) Criteria for the readiness of future teachers of preschool pedagogy and psychology for innovative professional activities. *Pedagogical process: theory and practice*, 3: 76–88 [in Ukr.]
2. Vainola, R.H. (2008) Personal development of the future social pedagogue in the process of professional training: a monograph. Zaporozhe: Khortytsky educational and rehabilitation multi-disciplinary center. 460 p. [in Ukr.]
3. Gmurman, V.E. (1999) Guide to solving problems in probability theory and mathematical statistics. Moscow: Higher School. 400 p. [in RU.]
4. Lyannoy, Yu.O. (2016) Professional training of masters in physical rehabilitation in higher educational institutions: theoretical and methodological aspect: monograph. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko. 566 p. [in Ukr.]
5. Sushchenko, L.P. (2015) Features of the formation of abilities of future specialists in physical rehabilitation in the modern paradigm of higher physical education. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports): collection of scientific papers*, 1(56): 347–350 [in Ukr.]
6. Pettersson, A.F., Laksov, K.B., Fjellström, M. (2015) Physiotherapist' stories about professional development. *Physiotherapy Theory and Practice*, 31(6): 396–402.
7. Pogontseva, O.V. (2011) Formation of readiness of future specialists in physical rehabilitation for



- professional activity in health centers: Abstract of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Kyiv. 22 p. [in Ukr.]
8. Fjellström, M., Naredi, S., Sawert, B. & Johnson, O. (2012). A bridge between higher education and profession: Education for clinical supervisors in medical education. In: Now 2012 Gothenburg 17-19 October 2012: Boundless learning. Paper presented at Nu 2012 Gothenburg 17-19 October 2012 (pp. 131-132). Gothenburg.
  9. Falinska, Z.Z. (2006) Practical training of future social pedagogues in higher educational institutions: Abstract of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Vinnytsia. 23 p. [in Ukr.]
  10. Sole, G. Claydon, L., Hendrick, P., Hagberg, J., Jonsson, J., Harland, T. (2012) Employers' perspectives of competencies and attributes of physiotherapy graduates: an exploratory qualitative study. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 40(3): 123-127.

**USATOVA Iryna**

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Theory and Methods of Physical Education Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

**TKACHENKO Vadym**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

**VEDMEDIUK Artem**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Education Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

**PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF LEVELS OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS FOR INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY**

**Summary.** Relevance is to develop and substantiate the diagnostic system, which would act as an objective indicator of the formation of the corresponding levels of readiness of a graduate of a higher educational institution for the implementation of innovative professional activities, disclosed levels of manifestation of indicators. The existing state of readiness for innovative professional activity and shortcomings in the preparation of a future specialist of a higher educational establishment are revealed.

The final level of preparedness for innovative professional activity of future specialists is determined, which is compared with the indicators of entrance control. The analysis of the received experimental data, their systematization and mathematical processing on the basis of proof of the reliability of the research results with the help of mathematical statistics methods is carried out.

The efficiency of application of the developed methodology and the expediency of its introduction in the process of professional training of future specialists are described. According to the summarized results of research and experimental work the dynamics of changes in readiness levels according to the developed criteria is established. It

is proved that evaluation of the formation of research skills of future specialists should be carried out in a clear sequence, which in a certain system creates an algorithm for their measurement.

It is substantiated and proved that formation of the corresponding levels of readiness of the graduate will be effective in the conditions of formation of an effective system of initiation, organization and coordination of innovative educational activities, modernization of types and structure of educational institutions, updating of the content of education and education, profiling and individualization of the educational process; development and implementation of a model of future specialists training, aimed at forming readiness for implementation of innovation activity.

**Keywords:** diagnosis; diagnostic systems; methodology; criteria; Indexes; levels of readiness; analysis; educational process; specialist; innovative activity; professional activity.

Одержано редакцією 18.01.2021  
Прийнято до публікації 02.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-49-57  
ORCID 0000-0002-6574-1673

**VOVK Olena**

Doctor in Pedagogy,  
Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
e-mail: vavovk66@gmail.com

UDK 378.091:81'36-047.22(045)

**AFFECTIVE AND COGNITIVE ISSUES OF ENHANCING GRAMMATICAL COMPETENCE**

This study presents the framework of mastering English grammar within a University curriculum. Fostering learners' grammatical competence is identified as a current target of grammar acquisition. The idea is emphasized that to achieve a target set the teacher has to take into account multiple factors, which might facilitate grammatical awareness of students. Specifically, enhancing grammatical competence can be efficacious provided that the teacher considers cognitive profiles of students and reckons in such affective determinants as individual mental and psychological differences of learners, their brain capacity, learning strategies, epistemic and

cognitive styles, sensory channels of perceiving input, and ways of processing information.

**Keywords:** English grammar acquisition, grammatical competence, cognitive profiles of students, affective determinants, types of linguistic information, grammatical concepts.

**Introduction.** This paper presents the results of a long-lasting research in the field of Bilingual Pedagogy, specifically, in the domain of teaching English grammar within a University curriculum. In particular, the study focuses on the factors that enhance a high level of students' grammatical com-

petence. A special emphasis is placed on reasonable ways of representing linguistic information, which can conduce the learners to conceptualize and internalize grammatical knowledge, and subsequently, adequately apply it in their own productive speech when exposed to real-life communicative settings.

**Statement of the problem.** With this in view, the article evolves around the process of turning explicit linguistic knowledge (WHAT-knowledge dealing with the theoretical understanding of the subject matter) into implicit (HOW-knowledge dealing with practical habits and skills). The idea is justified that this process tends to play an essential role in the acquisition of a foreign language (FL) since grammar not only lays the groundwork for effective communication but also develops learners' cognitive and grammatical habits and skills as the main constituents of their grammatical competence (GC).

**Analysis of research and publications.** A number of scholars addressed the issue of grammar acquisition and fostering students' GC, and considered it from various angles. Inter alia, they advanced the ideas of presenting grammar structures in illustrative situations (A. Hornby, 1979); regarding the level of subjects' affective filter (S. Krashen, 1981); introducing grammar one item at a time by quanta (Ye. Passov, 1991); conceptualizing grammar issues via guided discovery (O. Vovk, 2008; J. Scrivener, 2011); structuring linguistic information before presenting it (L. Chernovaty, 1999); employing inductive or deductive approach to teaching grammar (D. Nunan, 2005; H. Widodo, 2006); applying diversified models to raise learners' grammatical awareness (E. Gatbonton and N. Egalowitz, 1988; L. Loschky, 1994; R. Carter and D. Nunan, 2001; Larsen-Freeman, 2003; O. Vovk, 2019). Despite multitudinous efforts of scholars to solve the problem of effective FL grammar acquisition and foster GC among University students, it remains at the core of many debated issues in the areas of bilingual education. Moreover, the continuous interest in multifaceted grammar matters still raises numerous controversies among academics.

This paper will first outline an integrated overview of GC as a target of teaching FL grammar, it will then go on to reveal the challenges, which FL trainees may encounter while obtaining GC, and finally, it will expose the reasonable ways of overcoming these challenges employing diverse types of linguistic material. One of the problems that learners may stumble over in a language course is the understanding, conceptualization and internalization of

grammar input. This problem tends to stem from the ineffective representation of grammar items. Accordingly, the ways of representing grammar structures with pertinent rationales are a key axis around which this study is formed.

**Theoretical backgrounds.** Based on the latest research, GC is looked upon as a constituent of linguistic competence. At the same time, GC also encompasses a set of components [3, p. 112]: knowledge of a FL as a system, its concepts, categories, and means of their expressions; an ability to conceptualize grammar input; skills to utilize grammar items appropriately and accurately in terms of registers, standards and usage in order to realize communicative intentions adequately to situations. With regard to foregoing, it deems plausible to assert that a high level of GC is conducive to effective communication, since improper grammar can negatively affect the meaning and clarity of an intended message.

Giving pre-eminence to GC as a sought-for target of FL grammar acquisition entrains elaborating theoretical premises on which this process may be grounded. These premises posit the necessity to take into account affective determinants, namely, students' individual mental and psychological differences, cognitive and epistemic styles, dominant hemispheres and sensory channels of perceiving input. Integrated together they make up learners' cognitive profiles upon which preferable ways of presenting and processing linguistic information is dependent. The aforementioned assumptions require cursory clarification to reveal how they manifest themselves in a University FL course.

Pursuant to S. Krashen, linguistic competence may be advanced when language is absorbed subconsciously and that the learners' ability to acquire language is constrained if they are experiencing negative emotions such as fear or embarrassment [12, p. 71]. It implies that the effective acquisition of FL grammar needs reckoning in the factor of an affective filter.

*An affective filter* is a theoretical construct that attempts to explain the emotional variables associated with the success or failure of assimilating a FL. It is clear therefore that when the affective filter is high, individuals may experience stress, anxiety, and lack of self-confidence that may inhibit successful acquisition of language skills [20]. On this basis, it may be inferred that FL teachers must strategically organize their learners' environment and instruction in order to lower their affective filter in the classroom.

In particular, overemphasis on error correction, mocking at mistakes, being placed in awkward or high-risk environments may tend to increase the affective filter and retard language development. With regard to the aforementioned, it stands to reason to hypothesize that too sophisticated techniques of representing linguistic information may also increase the level of learners' affective filter, reciprocally, lower their self-confidence and bring about fear that they will be unable to understand the subject matter. In its turn, fear engenders inhibition in the cerebral cortex – that may slow down FL grammar acquisition, result in poor language production and hence, overall speech and cogitative performance of subjects.

In relation to the foregoing, yet the founder of Suggestopedia G. Lozanov (1978) indicated that it is out of fear that learners "do not use full mental powers" but set up "psychological barriers" because they are afraid that they will be limited in their ability to perform or that they will fail. The scholar believed therefore that negative thoughts of subjects about their learning ability have to be "de-suggested". Furthermore, G. Lozanov held the view that individuals are capable of learning "at rates many times greater than what we commonly assume to be the limits of human performance". He also asserted that most people do not make use of their brain capacity and hence, do not reach the learning ability they would be able to develop otherwise [15, p. 34–35].

To increase learners' *brain capacity* it seems reasonable to engage in the process of FL acquisition both hemispheres. Though they perform different functions (specifically, the right side of the brain is more artistic and creative whereas the left side is more academic and logical), they are mutually related due to the corpus callosum, which allows the two hemispheres to communicate with each other by transmitting messages back and forth between them [11]. The indications are therefore that their interplay in the learning process may appear advantageous for cognition in a language course. That is why the intent of fostering the two hemispheres to operate in tandem seems relevant, since mastering a FL can be significantly improved when both sides of the brain are involved in it.

With reference to the mentioned above, it is pertinent to bring to the forefront of this study the idea of embracing *multimodal learning*, which may significantly facilitate the perception and understanding of grammar items under study. Multimodal learning environments allow grammar items to be presented in more than one sensory

mode – visual, auditory, and kinesthetic. Multimedia enhancements in these environments include video and audio elements, images, recorded presentations, interactive audio-enhanced diagrams, simulations, and graphics to cater more efficaciously to various learning styles of students. Thus, multimedia can be employed to represent the content knowledge in ways that mesh with learning styles of subjects, which in turn, may appeal to their modal preferences [16, p. 311]. It would be appropriate to assume that on the one hand, learning styles are determined by students' sensory channels, and on the other hand, learning styles themselves determine harmonious learning strategies, chosen by the teacher in appliance with individual differences of learners.

In particular, P. Shah and E. Freedman (2003) assert that a number of benefits may emerge when using visualizations in learning environments, namely [19, p. 317]: (1) promoting learning by providing an external representation of information; (2) a deeper processing of information; (3) maintaining students' attention by making information more engaging and motivating. The major benefit of those, as identified by A. Picciano (2009), is that it "allows students to experience learning in ways in which they are most comfortable, while challenging them to experience and learn in other ways as well" [17, p. 13]. Consequently, the advantages of multimodal learning are crucial to making complex informational stimuli easier to conceptualize, internalize and thereafter retain.

Given this evidence, it can be inferred that employing their own individual mental resources, dominant hemispheres and sensory channels of perceiving input learners may develop strategies of performing communicative and cogitative activity in the course of knowing, which conform to their cognitive profiles. Inter alia, those strategies become apparent in corresponding *epistemic styles* (i.e. ways of knowing) of cognizing subjects – empirical (based on practical experience), rationalist (based on logical inferences and represented by conceptual schemes, models, categories, etc.), and metaphorical (based on a diversity of impressions and a combination of knowledge, personalized perception of reality and intuition). Via epistemic styles, learners perceive the world, process information and acquire knowledge [8, p. 137]. The idea of epistemic styles was introduced by J. Royce, who sees rationalism, empiricism, and metaphorism as higher order personality integrators, which are the primary determinants of individual differences in worldview. More specifically,

variations in epistemic style hierarchies and their corresponding cognitive profiles reflect variations in cognitive (i.e. both abilities and styles) strengths and weaknesses [18, p. 152].

Commonly, cognition is done through thought, experience, and the senses, respectively, the ways of cognition are mirrored in the consentaneous styles, which reveal themselves in various approaches to mastering a FL that the students choose to take. Epistemic styles may also be reflected in the manner of processing linguistic input that the instructor prefers to employ in the classroom in order to visualize the subject matter (e.g., charts, schemas, algorithms, models, metaphors, etc.). These types of linguistic information tend to conform to learners' epistemic styles. Reciprocally, they may turn out beneficial for each particular student while absorbing and assimilating linguistic knowledge.

Extending the aforementioned, epistemic styles can affect learners' mental representations, which are regarded both as a fixed form of structured knowledge and as a procedure implying cognitive activity for processing information [8, p. 98]. The indications are therefore that mental representations are concepts, entities that exist in the mind; their creation is the result of human activity; they depend on a new situation and on the activation of already existing concepts of acquired knowledge under definite conditions for specific purposes. Furthermore, concepts are basic units ("quanta") of mental resources, building blocks of thoughts that make up a conceptual system of an individual [14].

**Findings.** It is worthwhile at this stage to specify what concepts can be formed and/or activated in the minds of students in a language course. N. Boldyrev (2001) holds that the most fundamental concepts are encoded in language and become apparent in grammar. He also emphasizes that the most important part of conceptual information of different levels of complexity and abstraction is fixed in the overall structure of language in the form of grammatical concepts, which are reflected in grammatical forms, categories, and syntactical structures. Furthermore, the scholar groups grammatical concepts into three types: 1) elementary or one-dimensional; 2) bi-dimensional; 3) multi-dimensional [2, p. 43].

Elementary grammatical concepts do not cause ambiguity: in the English language they may be represented by verbs in the 3<sup>rd</sup> person singular in the Present Simple tense, e.g. *writes, goes, plays, has, simplifies*; adverbs, derived from adjectives, e.g. *quickly,*

*fluently, correctly*; plural nouns, e.g. *tomatoes, armies, glasses, knives, children, women*.

In contrast, bi-dimensional concepts are more composite in nature and have a complex cognitive rationale, for instance, grammatical number, which may fall into this category due to its cognitive basis that encompasses the notion of quantity and ways of its realization in language. More specifically, the use of grammar forms expressing number depends on such characteristics as countability – uncountability, discontinuity – continuity, collectiveness – non-collectiveness, etc. Commonly, in the English language plural nouns are formed with the help of the suffix *-(e)s*. However, there are unconventional ways to form plural nouns via [5, p. 41]: 1) the archaic suffix *-en* (*ox – oxen*); 2) the change of a root vowel (*tooth – teeth, goose – geese*); 3) the suffixes in the words of Greek and Latin origin (*corpus – corpora, symposium – symposia, phenomenon – phenomena, alumnus – alumni, thesis – theses*); 4) a formal concurrence of forms in the singular and in the plural (*sheep – sheep, deer – deer, buffalo – buffalo, fish – fish, fruit – fruit*). The latter case may cause ambiguity as the nouns *fish* and *fruit* can form a plural dually, e.g.: *fish* and *fishes*, *fruit* and *fruits*, which differ in meanings. Particularly, the plural form that has a marker signals about something of different kinds, e.g. [5, p. 113]: *Several fishes in the region have become extinct. You should eat three different fruits per day.* The plural form that has no marker means a certain quantity of some objects or species, e.g.: *There is not much fresh fruit available at this time of the year. There are five fish in the aquarium.*

The third group – multi-dimensional grammatical concepts – are even more complex in nature and are determined by pragmatics of communication. This group of concepts may be represented by the category of grammatical tense, which inter alia enclaps the notion of deictic perspective, that is the idea of real and grammatical time (the present, the past and the future), and the notion of the moment of speaking, which establishes correlation between real and grammatical time, e.g.: *The insurance inspector came. He said that they have evidence* (F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*). In the provided example, the Sequence of Tenses is not observed for various reasons: 1) the information correlates not only with a past moment but also with a moment of speaking; 2) the speaker emphasizes the importance of the delivered information. In the next instance, *Harry said*

that his wife **is** ill the Sequence of Tenses is violated because the information is significant for the speaker. In this case, the grammatical concept is motivated by pragmatics of communication.

The category of grammatical aspect, which expresses how an action, event, or state, denoted by a verb, extends over time, may also be assigned to the group of multi-dimensional concepts. This category is also complex in nature. On the one hand, it shows whether the aspect of an action is perfective or imperfective; on the other hand, it demonstrates whether an action is finite or non-finite [2, p. 44], e.g.: 1. *By the time the commandos **had smashed** through the entrance, the terrorist leader **had barricaded** himself in the bedroom* (E. Segal, *The Class*). In this instance in the subordinate clause, the verb *to smash* is used in the Past Perfect tense to underscore the fact of lost time. 2. *By the time he **had reached** the allegro of the third movement, he **was** too involved to be diffident* (E. Segal, *The Class*). In this example in the subordinate clause, the verb *to reach* is used in the Past Perfect tense to pinpoint the importance of the situation. It is believed that the intentional violation of grammatical rules attracts the reader's attention and facilitates the understanding of the psychological state of a character. This given, it may be inferred that multi-dimensional grammatical concepts imply interpreting extra-linguistic information via definite notions, which constitute the cognitive basis of grammatical concepts.

On the whole, the data seem to be strong to indicate that grammatical conceptualization is a gradual process, which involves progressing through various knowledge states, which correlate with the phases of language development of an individual. These knowledge states entail complexifying and activating grammatical concepts in the process of cognition.

It would be appropriate to assume that the activation of existing concepts in the mind of students may occur yet when they perceive grammatical input. It may be presented in a number of ways. In Bilingual Pedagogy, the ways of presenting grammar items are defined as *linguistic information* – a sort of linguistic stimuli, which reduce the degree of ambiguity (hence also the level of an affective filter) of learners in the actual situation and, accordingly, in their subsequent verbal behavior. Linguistic information may be conveyed by various means; their choice depends on how adequately they reveal and impart knowledge about the subject matter and raise students' grammatical awareness.

**Methods.** The efficiency of the proposed framework was proven in a research experiment adapted for University students majoring in Bilingual Pedagogy. The experiment was meant to expose how various types of linguistic information can advance grammatical conceptualization and awareness of learners in a language course. Before the experiment, it was stipulated that the language course would be based on the communicative-cognitive model designed by the author of this study: the model comprised such stages as [3, p. 111] (1) multi-modal perception of input, (2) its initial reproduction and (3) apperception, (4) incubation, (5) creative reproduction and (6) production. The pivotal tasks of the experiment were: to single out the criteria for evaluating the initial and acquired levels of students' GC; to devise pre-experimental and post-experimental assignments to objectively assess the acquired level of GC; to conduct pre-experimental testing aiming at determining the initial level of students' GC. The level of acquired GC was assessed in accordance with the set criteria, which corresponded to the syllabus of the English language for universities and the relevant curriculum. That enabled objectivity in determining a level of students' GC before and after the training. It also allowed identifying the appropriateness of the advanced hypothesis concerning grammatical conceptualization of learners. The results of the experiment confirmed the hypothesis and demonstrated positive dynamics in fostering GC of students.

In this paper, I will illuminate and illustrate the most prominent types of linguistic information, which significantly raised grammatical conceptualization and awareness of students and fostered their GC.

SPEECH PATTERN – a typical speech unit, which serves as a basis for making analogous speech units with the same design [1, p. 298]. It is maintained that a speech pattern automatically launches the mechanism of analogy enhancing learners to construct similar meaningful units. This can be accounted for by the fact that a speech pattern implicitly contains a precept for constructing a phrase or sentence with the identical framework. For instance, the teacher sets a communicative task to students: *Inform your peer what New Year resolutions your group-mates made. Follow the given pattern: X **promised** that he/she **would start/stop ... doing** smth.* The students construct their own sentences following the given pattern:

*Student<sub>1</sub>: Ann promised that she would start jogging.*

*Student<sub>2</sub>: Peter promised that he would quit smoking.*

*Student<sub>3</sub>: Val promised that she would take up learning Japanese.*

MODEL – a representation of a studied grammar structure in terms of a drawing or a sign formula, which reproduces the properties and relations between the elements of a modeled structure, thereby, facilitating the process of obtaining knowledge about it [1, p. 159]. Such a model is easy to understand; it provides instantaneous perception of the grammar structure, and it does not require special efforts to memorize it. In addition, a model is dynamic, i.e. it can perform structural transformations that lead to a change in the meaning of a sentence, for example, making it interrogative or negative. The first instance of the model will be symbolized in terms of a drawing (Fig. 1):

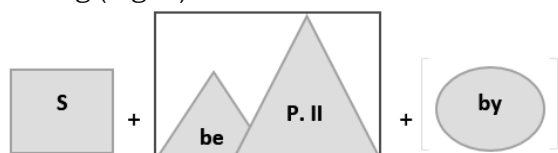


Figure 1. Graphic model of Passive Voice in the English language

Symbol 1 in the provided model denotes the first component of the passive structure (the Subject), symbol 2 indicates the second component (the Predicate comprising two parts – the auxiliary verb *to be* and *Participle II* of the main verb), symbol 3 designates the third component (its being in parentheses signifies its optional character).

The second instance of the model will be visualized in terms of a symbol formula (Fig. 2):

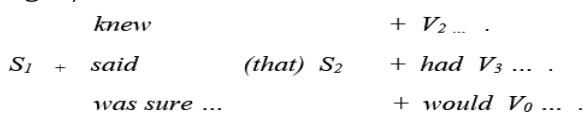


Figure 2. Symbol model of the Sequence of Tenses

The presented model signifies that the Past tense used in the predicate of the principal clause of a complex sentence determines the Past tense of the predicate in the subordinate clause. The choice of tenses in the subordinate clause is governed by simultaneousness, priority or posteriority of its action with/to the action in the principal clause.

SCHEME – a conventional graphic depiction of a grammar phenomenon [1, p. 64]. Normally, a scheme falls into two groups: linguistic or static, and speech or dynamic. When a scheme represents a grammar item as a phenomenon, it is regarded as linguistic and static; when the object of schematization

is a grammatical action, a scheme is viewed as speech and dynamic. The instance below illustrates a linguistic scheme (Fig. 3).

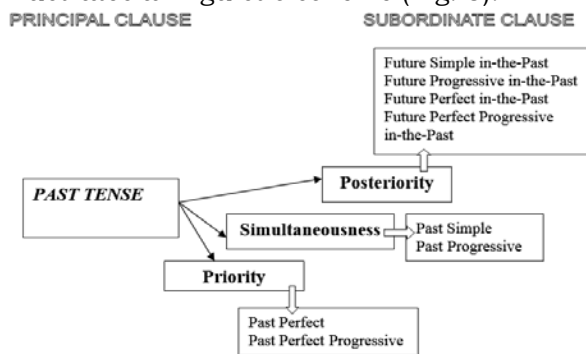


Figure 3. Linguistic scheme of the Sequence of Tenses

It is clear therefore that a rational combination of the dynamic and the static scheme may appear efficacious in the acquisition of FL grammar. Fig. 4 illustrates this assertion [22, p. 10].

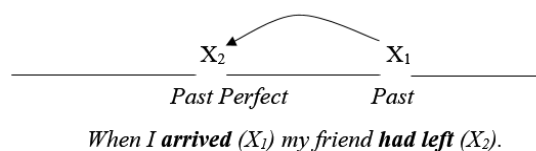


Figure 4. Static and dynamic scheme of the Past Perfect tense

RULE – information about a studied grammar structure and a set of explicit regulations governing a procedure of operating with this structure [1, p. 233]. Typically, FL Pedagogy distinguishes between descriptive rules and rules-precepts. Specifically, descriptive rules are theoretical information about a studied grammar phenomenon, whereas rules-precepts are unstructions or recommendations that explicitly indicate what actions should be performed to achieve a specific goal; they may be considered as direct guidance to action, which takes into account the nature of a studied grammar structure. Rules-precepts have a dynamic character, e.g.: *to convey the past action preceding another past action (expressed by the predicate of the principal clause) use the Past Perfect tense: Nobody **knew** that Mary **had gone** away.*

ALGORITHM – a sequence of operations to be followed in problem solving, which necessarily ensures its correct solution [9, p. 167]. In appliance with the objectives of a learning process, algorithms fall into receptive and productive types. A receptive algorithm is a set of instructions that determine an order of identification of a minimum of attributes sufficient for recognizing a particular grammar structure. In contrast, a productive algorithm is a set of precepts targeted at transition from

information to be transmitted to linguistic phenomena that can transmit it. Such algorithms contain precepts that determine the order of operations necessary to perform a specific grammatical action [4, p. 78], e.g.: 1) use **should have + a past participle** when it is too bad that something did not happen; 2) use **shouldn't have + a past**

**participle** when it is too bad that something happened [10, p. 125].

The instance below (Fig. 5) demonstrates a sequence of operations, which ensure a correct performance of a speech action [4, p. 79].

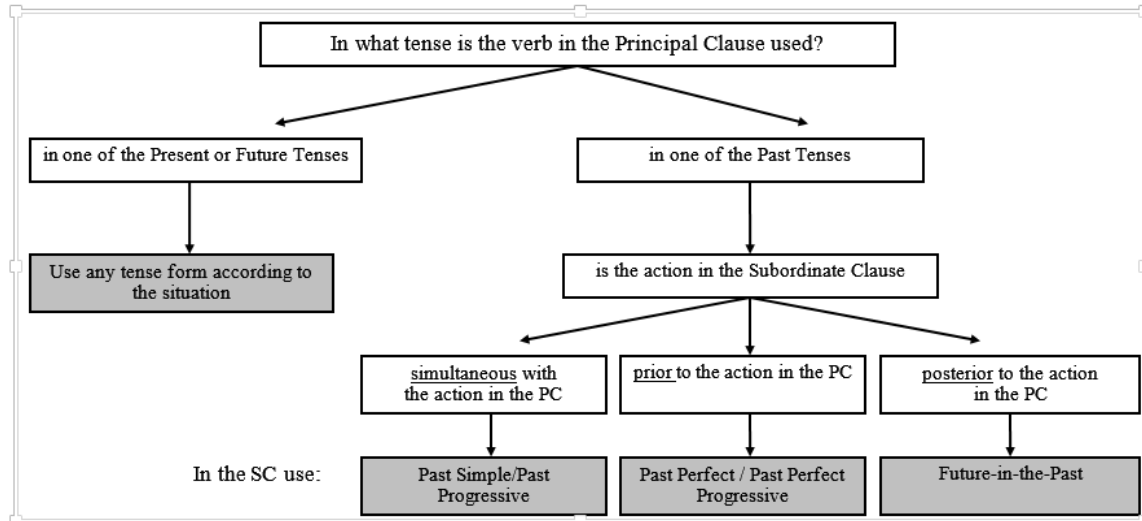


Figure 5. Algorithm of the usage of the Sequence of Tenses

ILLUSTRATIVE CHART – a visual aid that colligates grammar phenomena [1, p. 350]. Commonly, a chart is reckoned both as an indicative basis of an action, and as systematization of previously acquired knowledge, which allows tracing the link between all elements of the studied grammar items that lead to bringing segmental information into a system. Realizing the main functions of visual aids (such as cognitive, generalizing,

instructional, controlling and compensatory) illustrative charts induce students' attention, and foster better comprehension and assimilation of linguistic material. Depending on the aims of presenting grammatical information illustrative charts may fall into linguistic or static and speech or dynamic. Below there is an instance of a static chart (Table 1).

Table 1

		Present	Past	Future
<b>Simple</b>	active	writes	wrote	will write
	passive	is written	was written	will be written
<b>Progressive</b>	active	is writing	was writing	will be writing
	passive	is being written	was being written	–
<b>Perfect</b>	active	have written	had written	will have written
	passive	have been written	had been written	will have been written
<b>Perfect Progressive</b>	active	have been writing	had been writing	will have been writing
	passive	–	–	–

CONCEPTUAL METAPHOR – in an extended sense, it is a cognitive process, a strategy of processing information and a form of conceptualization, which creates new concepts, without which it would be impossible to obtain new knowledge.

Conceptual metaphor refers to the understanding of one idea in terms of another; hence, it corresponds to the ability of an individual to capture a similarity between objects. Among numerous functions of conceptual metaphor, a cognitive and a communicative function are prioritized. This is done for the following reasons (1) to

enhance the formation of concepts and their clarification in the mind (a cognitive function); (2) to ensure the actualization of existing concepts and their rhematization in the mental and speech process (a communicative function) [6, p. 4; 7, p. 15]. The disposed information allows presuming that conceptual metaphor itself does not create concepts of a particular type, but by analogy, it forms, clarifies and expresses one concept via another. Moreover, it helps a concept to emerge in the mind and be designated in speech. Respectively, conceptual information encoded in metaphor

can be symbolized verbally and graphically, in terms of drawings, schemes, frames, etc. The instance below illustrates verbal visualization of conceptual metaphor [14, p. 4–5]: *Irregular verbs are creative. They design their own fancy clothes. They never wear those dull uniforms! Irregular verbs are true artists!* Presumably, the learners may

conceptualize this metaphor in the following way: *Verbs can be looked upon as persons. Their affixes are articles of clothing. Regular forms are uniforms. Irregularity is rebelliousness. Irregularity is creativity.*

The example that follows exemplifies graphical symbolization of conceptual metaphor [4, p. 89] (Fig. 6):

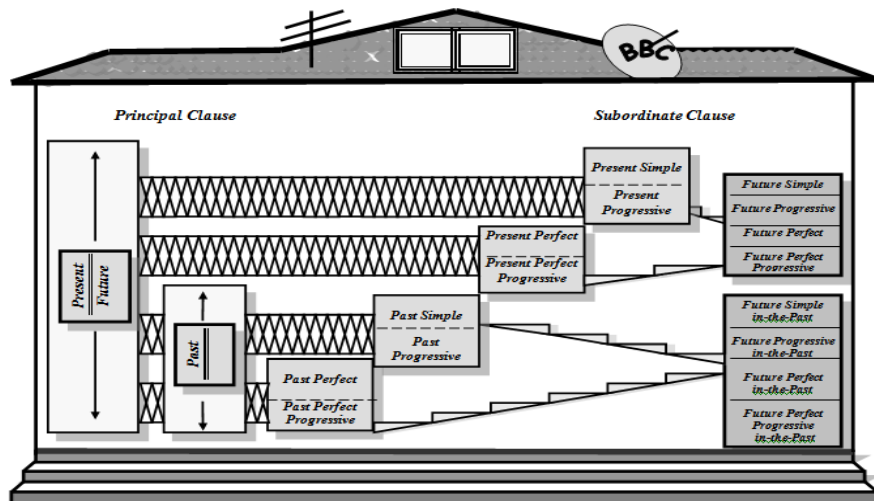


Figure 6. Conceptual metaphor of the Sequence of Tenses

The illustrated conceptual metaphor of the *Grammar House* allows making the following inferences and generalizations: the Sequence of Tenses in the English language is employed in complex sentences, which comprise the main and the subordinate clause. Grammatical tenses constitute an interdependent hierarchy with four ‘floors’: each ‘floor’ is subordinated to the antecedent and the succedent ‘floor’. Grammatical tenses fall into two basic groups: the Present/Future tenses and the Past tenses. The Present/Future tenses (in the principal clause) can ascend all four “floors” of the “house”, that is, they harmonize with all tenses (in the subordinate clause). In contrast, the Past tenses (in the principal clause) can ascend only two “floors” of the “house”, that is, they only harmonize with the Past and Future-in-the-Past tenses (in the subordinate clause), and cannot be in harmony with the Present/Future tenses.

**Conclusion.** Considering the foregoing, it is plausible to posit that University students can benefit from integration of all types of linguistic information in the process of grammar acquisition, which will appear conducive to a deeper understanding of the subject matter, acquiring new knowledge, and forming grammatical concepts in the minds of cognizing subjects.

On balance, rational organization of linguistic information in a FL course requires taking into account individual differences of students, their mental resources and representational capacities, epistemic and learning styles, dominant sensory channels

and hemispheres, which will have a positive impact on the understanding and assimilation of studied grammatical items, and consequently, will enhance learners’ GC.

**Prospects for further research.** This article contributes to the understanding of how a teaching and learning process of FL grammar acquisition within a University curriculum may be organized. It also offers several insights into the effective representation of grammar phenomena. It is far being conclusive and provides implications for further research into the ways of developing GC.

#### References

1. Azimov, E., Shchukin, A. (1999) Dictionary of methodological terms. SPb: Zlatoust. 472 c. [in Rus.]
2. Boldyrev, N. (2001) Cognitive semantics. Tambov: Tambov University Publishing House. 123 c.
3. Vovk, O. (2013) Communicative-cognitive method of writing English language. Cherkasy: Vidavets Chabanenko Y. 375 c. [in Ukr.]
4. Vovk, O. (2008) Formation of English-language grammatical competence in maybut teachers in the minds of intensive research: Thesis of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Kiev. 345 c. [in Ukr.]
5. Katchalova, K., Izrailevich, E. (2003) Practical grammar of the English language. Kiev: Methodology. Vol. 1. 304 c. [in Rus.]
6. Telia, V. (1988) Foreword. Metaphor in language and text. Moscow. 3–10 [in Rus.]
7. Metaphor theory. Collection (1990). In N. Arutyunova and M. Zhurinskaya (Ed.). Moscow: Progress. 512 c. [in Rus.]
8. Holodnaya, M. (2002) Psychology of Intellect. Research paradoxes. SPb.: Peter. 272 c. [in Rus.]
9. Chernovaty, L. (1999) Fundamentals of the theory of pedagogical grammar of a foreign language: Thesis of Doctor in Pedagogy Dissertation. Kharkov. 459 c. [in Rus.]



10. Beckerman H. (1990) Family Album, USA. Viewer's Guide 2. New York: Maxwell Macmillan: Collier Macmillan. 167 p.
11. Integrating the Two Hemispheres of the Brain (2016). Retrieved 9.02.2019, from <http://www.brainobrain.cz/en/2016/06/26/integrating-the-two-hemispheres-of-the-brain/>
12. Krashen, S. (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 188 p.
13. Lapaire, J.-R. (2002) Imaginitive Grammar. Unpublished Manuscript. Bordeaux: University of Bordeaux. 11 p.
14. Lawrence, S. Concepts. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab at Stanford University. Retrieved 9.02.2019, from <https://plato.stanford.edu/entries/concepts/>
15. Lozanov, G. (1978) Suggestology and Oulines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach. 140 p.
16. Moreno, R., Mayer R. (2007) Interactive Multimodal Learning Environments. Educational Psychological Review, 19: 309–326.
17. Picciano, A. (2009) Blending with Purpose: The multimodal model. Journal of the Research Centre for Educational Technology, 5(1): 4–14.
18. Royce J. (1974) Cognition and Knowledge: Psychological Epistemology. In E. Carterette, M. Fridman (Eds.). Handbook of Perception. N.Y. Vol. 1: 149–176.
19. Shah, P., Freedman E. (2003) Visuospatial cognition in Electronic learning. Journal of Educational Computing Research, 29(3): 315–324.
20. What is an affective filter? ELD Strategies. Retrieved 9.02.2019, from <http://eldstrategies.com/affectivefilter.html>
21. Woxbrandt D., Kunze C. (1995) Looking at Grammar. English Grammar for Students at Intermediate and Advanced Level. Frankfurt/Main: Beaver Books. 80 p.
5. Качалова К., Израилевич Е. Практическая грамматика английского языка. Киев: Методика. 2003. Т.1. 304 с.
6. Теляя В. Предисловие. Метафора в языке и тексте. М., 1988, С. 3–10.
7. Теория метафоры. Сборник [Под общ. ред. Н. Арутюновой и М. Журиной]. М.: Прогресс. 1990. 512 с.
8. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер. 2002. 272 с.
9. Черноватый А. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук. Харьков. 1999. 459 с.
10. Beckerman H. Family Album, USA. Viewer's Guide 2. New York: Maxwell Macmillan: Collier Macmillan, 1990. 167 p.
11. Integrating the Two Hemispheres of the Brain. Retrieved 9.02.2019, from <http://www.brainobrain.cz/en/2016/06/26/integrating-the-two-hemispheres-of-the-brain/>
12. Krashen, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 1981. 188 p.
13. Lapaire, J.-R. Imaginitive Grammar. Unpublished Manuscript. Bordeaux: University of Bordeaux. 2002. 11 p.
14. Lawrence, S. Concepts. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab at Stanford University. Retrieved 9.02.2019, from <https://plato.stanford.edu/entries/concepts/>
15. Lozanov, G. Suggestology and Oulines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach. 1978. 140 p.
16. Moreno, R., Mayer R. Interactive Multimodal Learning Environments. Educational Psychological Review, 2007. No 19. p. 309–326.
17. Picciano, A. Blending with Purpose: The multimodal model. Journal of the Research Centre for Educational Technology, 2009. No 5(1). p. 4–14.
18. Royce J. Cognition and Knowledge: Psychological Epistemology. In E. Carterette, M. Fridman (Eds.). Handbook of Perception. N.Y., 1974. Vol. 1. p. 149–176.
19. Shah, P., Freedman E. Visuospatial cognition in Electronic learning. Journal of Educational Computing Research, 2003. Vol. 29(3). p. 315–324.
20. What is an affective filter? ELD Strategies. Retrieved 9.02.2019, from <http://eldstrategies.com/affectivefilter.html>
21. Woxbrandt D., Kunze C. Looking at Grammar. English Grammar for Students at Intermediate and Advanced Level. Frankfurt/Main: Beaver Books. 1995. 80 p.

#### Список бібліографічних посилань

1. Азимов Э., Шукін А. Словарь методических терминов. СПб: Златоуст. 1999, 472 с.
2. Болдырев Н. Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во Тамбовского ун-та. 2001, 123 с.
3. Вовк О. Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови. Черкаси: Чабаненко Ю., 2013, 375 с.
4. Вовк О. Формування англійської граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 345 с.

#### БОВК Олена Іванівна

докторка педагогічних наук,  
професорка кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

#### АФЕКТИВНІ І КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

**Анотація.** У статті представлений сучасний погляд на навчання іноземної граматики студентів філологічного спрямування ЗВО в аспекті комунікативно-когнітивної парадигми. Метою оволодіння практичною граматиною визначено формування граматичної компетенції суб'єктів пізнання. Для досягнення означеної мети пропонується брати до уваги психологічний профіль студентів, зокрема, їхні індивідуальні психічні й розумові особливості, навчальні й епістемологічні стилі, домінуючі сенсорні канали, стилі опрацювання інформації тощо.

Підкреслюється також необхідність створення позитивного освітнього середовища для зниження афективного фільтру та підвищення ментальних ресурсів студентів.

Акцентується значення мультимодального й полісенсорного навчання. Наголошується, що усвідомлення граматичних явищ передбачає граматичну концептуалізацію, яка означає формування знанневого простору студентів, базовими складниками якої є граматичні концепти різної складності та інформа-

ційної насиченості. Граматична концептуалізація є поступовим процесом, який корелює з фазами мовного розвитку суб'єктів навчання, що, своєю чергою передбачає різномічне оброблення сприйнятої навчальної інформації. Серед найефективніших типів представлення нових граматичних явищ вирізняються мовленнєвий зразок, схему, модель, правило-інструкцію, ілюстративну таблицю, алгоритм і концептуальну метафору.

Зазначається, що граматична концептуалізація починається вже на етапі введення нового матеріалу і триває під час його опрацювання, що активує сформовані та сприяє утворенню нових граматичних концептів.

**Ключові слова:** оволодіння граматиною англійської мови; граматична компетенція; когнітивний профіль студентів; афективні детермінанти; типи мовної інформації; граматичні концепти.

Одержано редакцією 04.02.2021  
Прийнято до публікації 14.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-58-63  
ORCID 0000-0002-8201-2712

### ГОЦИНЕЦЬ Ірина Львівна

кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов,  
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка  
e-mail: hotsynets@ukr.net

УДК 378.091.212::81'246.2]:316.77-047.22(045)

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

*Розкрито сутність білінгвізму як комплексного змісту реальної комунікативної діяльності людини та подано характеристику його основних аспектів. Розглянуто зміст білінгвального навчання як спільної діяльності викладача і студентів у сучасному освітньому просторі. Проаналізовано складові структури білінгвальної комунікативної компетентності. Окреслено основні принципи процесу формування білінгвальної комунікативної компетентності.*

**Ключові слова:** білінгвізм; білінгвальне навчання; білінгвальна комунікативна компетентність; білінгвальне освітнє середовище; діалог культур

**Постановка проблеми.** Міжнародні відносини та міжкультурні контакти стали явищами повсякденного життя. Зростаючі зв'язки на міжнародному рівні в галузі культури, освіти, мистецтва, туризму і спорту, а також в промисловості, стали каталізатором в становленні двомовності і багатомовності. Проблеми міжнародної комунікації в умовах культурно-мовних контактів вивчаються лінгвістами, філософами, психологами, соціологами, етнографами та іншими представниками науки.

Опираючись на дані, отримані дослідниками, білінгвів в сучасному світі набагато більше, ніж монолінгвів, і, тим самим, білінгвізм виступає як нормативне явище теперішнього часу.

Прояв інтересу до різних аспектів білінгвізму з плином часу, лише зростає з розвитком домінування ролі мовної політики в сучасному світі.

В педагогіці накопичено багатий досвід теоретичного осмислення основних аспектів білінгвального іншомовного навчання відповідно до професійних вимог. Значний внесок у дослідження інтеграції компонентів культури в процес навчання іноземним мовам внесли Є.М. Верещагін, Н.Д. Гальскова, Є.І. Пасов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Мінасова, І.І. Халеева та інші.

В. Вайнрайх, Є.М. Верещагін, О.О. Залевська, І.О. Зимня, А.Є. Карлінський, У. Лемберт розглядали у своїх працях методичні проблеми теорії білінгвізму. Вивчення педагогічних теорій і методико-

дидактичних основ двомовної освіти займалися Л. Блумфільд, У. Вайнрайх, Є.М. Верещагін, Г.М. Вишневіська, І.О. Зимня, В.Г. Костомаров, А. Турман, Л.В. Щерба та інші. В методиці навчання іноземних мов знайшли відображення окремі питання білінгвального навчання в школі, включаючи поглиблену мовну освіту в умовах середньої школи (Ю.К. Бабанський, І.А. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.В. Коряковцева, Н.Н. Нечаєв, Е.Н. Соловйова, С.Г. Тер-Мінасова).

**Метою статті** здійснення аналізу й узагальнення найвагоміших аспектів формування білінгвальної компетентності студентів філологічних спеціальностей на тлі сучасності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі формування комунікативних компетентностей студентів на цілком новому рівні особливе місце посідає розвиток ціннісно-сміслової компетентності в підготовці студентів-філологів. Розвиток білінгвального середовища забезпечує успішність в формуванні не тільки навчально-пізнавальної компетентності, а й комунікативної, ціннісно-сміслової, інформаційної та інших.

Білінгвізм – це комплексний зміст реальної комунікативної діяльності людини, у яку включені більш складні механізми мовної поведінки двомовного індивіда в процесі мовної діяльності [1].

Лінгвістичний аспект білінгвізму необхідно винести на перше місце, оскільки він дає розуміння двомовності. В лінгвістичному аспекті, двомовність – це використання індивідом або колективом людей двох мов як засобу спілкування, знаряддя вираження їх думок [2] і почуттів. Ю.Д. Дешерієв зазначає, що лінгвістичний аспект «двомовності має справу з аналізом співвідношення структур і структурних елементів двох мов, їх взаємовпливу, взаємодії і взаємопроникнення на різних рівнях, розділах будови мови: фонологічному, морфологічному, синтаксичному, лексико-семантичному і стилістичному» [3, с. 28].

Когнітивний аспект вивчення білінгвізму пов'язаний, перш за все, з вивченням розумової діяльності білінгвального індивіда.

Когнітивна лінгвістика – це напрям лінгвістики, що вивчає взаємодію мовних явищ з іншими процесами розумової сфери (пам'ять, увага, категоризація тощо). Таким чином, об'єктом когнітивної лінгвістики є мовні знання або «ментальна структура», які є визначальною в ідентифікації мовної поведінки [4].

Психологічний аспект враховує: лексико-граматичні та граматичні категорії в першій і другій мовах; мовні категорії, невластиві рідній мові, але існуючі в другій мові; лексико-граматичні та граматичні категорії, властиві рідній мові, але відсутні в другій мові і мовній свідомості її носіїв [5].

Соціолінгвістичний аспект білінгвізму пов'язаний, перш за все, з зростанням суспільних функцій білінгвізму. Вчені розглядали білінгвізм як співіснування двох мов у рамках одного комунікативного (мовного) колективу, що використовує ці мови залежно від соціальної ситуації та інших обставин.

Вище окреслені аспекти необхідно враховувати у процесі білінгвального навчання.

О.Г. Ширін розглядає білінгвальне навчання як взаємопов'язану діяльність викладача і студентів в процесі вивчення окремих предметів засобами рідної та іноземної мов, в результаті якої досягається синтез визначених компетентностей, що забезпечує високий рівень володіння іноземною мовою і глибоке освоєння предметного змісту [6, с.54].

Таким чином, білінгвальне навчання є важливою ланкою в освітньому процесі, впровадження якого дозволить вирішити ряд завдань, таких як:

- подолання мовного бар'єру в багатомовному середовищі навчання;
- підвищення академічного успіху студентів;
- формування контекстного розуміння іноземної мови;
- підвищення рівня міжкультурної грамотності;
- розвиток лінгвістичних навичок, як умова розвитку соціокультурної мобільності.

Потреба у білінгвальній освіті диктує свої вимоги і до вищої професійної освіти. Так, для забезпечення якісної середньої освіти, необхідно організувати навчальний процес у вищій школі таким чином, щоб випускники ВНЗ мали необхідний рівень володіння компетентностями. До обов'язкових компетентностей входить іншомовна комунікативна компетентність, яка в свою

чергу, включає в себе білінгвальну компетентність.

Даний тип компетентності синтезує загальномовний, спеціально-мовний, предметний, комунікативний, культурознавчий компоненти і забезпечує здатність особистості до використання мови як засобу самоосвіти [7, с 16].

У процесі формування білінгвальної компетентності студентів слід виходити з таких теоретичних підстав як:

- білінгвальна компетентність, є частиною системи компетентностей, які опановує студент в процесі освіти;
- білінгвальна компетентність орієнтована на входження студента в полікультурний простір і на ефективну його участь в діалозі культур;
- кожна білінгвальна компетентність, в той же час, є системою, що складається з знань, умінь і навичок, культурних цінностей і переконань, соціальної ідентифікації в іноземному суспільстві;
- формування білінгвальної компетентності має певну послідовність, яка, перш за все, спрямована на створення умов для розвитку етнокультурної ідентифікації;
- білінгвальна компетентність може бути сформована в умовах цілісного освітнього процесу, який включає в себе процеси пізнання, вміння відтворювати і застосовувати отриману наукову інформацію [8].

Опираючись на аналіз різноманітних підходів до вивчення структури комунікативної компетентності, ми вважаємо за доцільне виділити наступні складові в структурі білінгвальної комунікативної компетентності:

1. Інтегративна лінгвістична компетентність передбачає засвоєння лексики, граматики, фонетики та володіння інтегративними двомовними вміннями.

2. Міжкультурна компетентність визначається сукупністю наступних умінь: вирішувати професійно-спрямовані завдання в ситуаціях, що моделюють умови міжкультурної взаємодії з партнерами в соціальній сфері; розуміти національно-культурну специфіку використання матеріалу; володіти формальними і неформальними стилями мовної поведінки.

3. Білінгвальна дискурсивна компетентність визначається вмінням розуміти різні види висловлювань, будувати логічні, пов'язані висловлювання різних функціональних стилів, що володіють цілісністю, чіткою композиційною оформленістю, при необхідності переходити з однієї мови на іншу.

4. Стратегічна компетентність полягає в умінні використовувати особисті стратегії підтримки комунікативного контакту в

ході вирішення професійних завдань соціальної роботи: привернути увагу співрозмовника, запропонувати тему спілкування, ініціювати спілкування, утримати увагу співрозмовника, підтримати розмову, завершити спілкування.

5. Прагматична компетентність полягає в здатності реалізувати комунікативний намір; надавати емоційне забарвлення висловлюванню і висловлювати оцінку ситуації спілкування (емоційно-оцінний підтекст); враховувати контекст спілкування; впливати на співрозмовника або здійснювати соціальний вплив.

Розглянувши всі види компетентностей, які є складовими у структурі білінгвальної комунікативної компетентності, ми зупинимось на основних стратегіях розвитку досліджуваної компетентності, які допоможуть студентам покращити їх рівень знань та досягнути бажаних результатів.

Ми виокремили наступні стратегії розвитку білінгвальної комунікативної компетентності:

Усна бесіда: Вона передбачає взаємодію із співрозмовниками, особливо двомовними або носіями мови. Спілкування, яке найкраще досягається у взаємодії та у дружній атмосфері, допомагає студентам, які вивчають іноземну мову, виходячи на відповідний рівень, мислити цією мовою та розмовляти природним, зрозумілим та комунікативним способом.

Розповідь оповідань: Це ще один спосіб, який допомагає студентові широко використовувати мову. Мовець демонструє свою здатність ефективно спілкуватися, використовуючи відповідні слова та фрази для розрізнення персонажів історії.

Драма: За допомогою такого способу студенти розвивають свої комунікативні навички. Драма сприяє створенню та ефективному використанню мови. Там, де ігрові лінії забуті, він імпровізує, тим самим демонструючи свою мовну компетентність.

Написання творів: Цей спосіб сприяє розвитку іноземної комунікативної компетентності. Він поєднує навички читання для отримання точної інформації та вміння використовувати її для організації зв'язного тексту.

Рольова гра: У процесі рольові гри студенти можуть розігрувати частини, призначені їм у чітко визначених ситуаціях. Їм пропонується використовувати свої знання та уяву в процесі побудови діалогів.

Діалог: Такий вид мовленнєвої діяльності допомагає студентам відтворювати реальну дійсність, перебуваючи у різних комунікативних ситуаціях та ефективно демонструвати свої знання.

Використання відеороликів для вивчення мови та інших візуальних та аудіовізуальних засобів: Перегляд та прослуховування носіїв мови під час новин по телебаченню та радіо, перегляд життєвих подій в іншомовних фільмах та відпрацювання почутого та вивченого, допомагає студентам розвивати словниковий запас повсякденної діяльності, що врешті-решт покращує їх білінгвальну комунікативну компетентність, адже переглядаючи фільм, наприклад, англійською мовою, вони мають можливість читати ти субтитри рідною чи іншою іноземною мовою, якою володіють досконало. Це цікавий спосіб захоплення студентів та сприяння розвитку комунікативної компетентності. Відеофільми також навчають та зміцнюють навички ідентифікації, маркування, наслідування та вокалізації.

Послідовні читацькі та мовні ігри: Комунікативна компетентність також може бути набута за допомогою читання книг, газет і журналів, та використання мовних ігор, таких як головоломки.

Постановка питань для роз'яснення та співпраці: Студент просить мовця повторити або пояснити вже зроблену заяву з метою роз'яснення. Таким чином, він вступає в інтерактивний діалог з мовцем, який може бути як носієм мови, так і його двомовним співрозмовником, і це допомагає йому розвивати іноземну комунікативну компетентність.

Повторення: Акт безперервного повторення того, про що говорить носій мови, є ще однією комунікативною вправою, яка допомагає студентам розвивати їх іноземну комунікативну компетентність.

Залучення до внутрішнього монологу: Цей спосіб передбачає вміння розмовляти самим з собою для того, щоб вдосконалити свою комунікативну компетентність. Це може бути декламація вірша або самотійно побудоване мовлення.

Досягнення іноземної білінгвальної комунікативної компетентності за допомогою комунікативного викладання мови: Прикладні лінгвісти та інші мовні спеціалісти визначили особливий засіб, який допомагає студентам розвивати навички комунікації. Це підхід до викладання іноземної мови або другої мови, який підкреслює мету вивчення мови у комунікативному руслі. Дж. Річардс стверджує, що цей підхід був розроблений британськими прикладними лінгвістами як реакція на відхід від граматичних підходів, таких як слуховий і усний підходи [9].

Отже, комунікативний підхід був спрямований на занурення студентів у ко-

мунікативне середовище. Для досягнення цього викладач виходить із своєї традиційної дидактичної та домінуючої ролі, щоб співпрацювати із студентами у спільній інтерпретації ідей, спільних висловлюваннях та спільних переговорах. Діяльність ґрунтується на завданнях, а зміст навчання ґрунтується на спілкуванні. Насправді існує цілеспрямоване вивчення мови, і ціль – це вільне спілкування. Викладач інтегрує всі наявні стратегії та матеріали, щоб допомогти студентам у досягненні цілі, а саме практичного володіння іноземною мовою [9–12].

Більше того, Н. Осаке, подає основні етапи розвитку комунікативної компетентності, які включають:

- етап докомунікативної діяльності;
- етап комунікативної діяльності;
- етап післякомунікативної діяльності [13].

На цьому етапі студент опиняється в ситуації, коли він заглиблюється у структуру мови, оскільки він не може розвивати іншомовну комунікативну компетентність без оволодіння базовими мовними структурами.

Етап комунікативної діяльності або стратегія глибокого завершення: На цьому етапі студенти занурюється прямо в комунікативне середовище. Такий комунікативний підхід передбачає здатність студента шукати інші шляхи, коли відповідний мовний елемент невідомий. Це також включає їх здатність шукати у своїй пам'яті мовні предмети, вивчені давно або наполовину вивчені, та вдосконалювати незасвоєні мовні ресурси.

За рахунок актуалізації потенціалу зовнішніх і внутрішніх ресурсів викладач орієнтується на створення максимально сприятливих умов в білінгвальному освітньому середовищі, що і забезпечує якісну освіту. Такими ресурсами є: науково- і навчально-методичний ресурс – забезпечення сучасними науково-освітніми та навчальними матеріалами викладачів і студентів; інформаційні ресурси – розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі; кадровий ресурс – створення умов професійного зростання викладачів; матеріально-технічний ресурс – оптимальне використання і розвиток матеріально-технічної бази університету.

Проаналізувавши особливості процесу формування білінгвальної компетентності, ми припустили, що реалізація цього процесу повинна здійснюватися відповідно до принципів:

– принцип наступності – дозволяє виділити основний зміст навчальної дисципліни навчальної програми і її понятійно-термінологічний апарат в спеціальний модуль, повторне вивчення якого із семантизації (розкриття змісту) термінів і понять мовами, які використовують для вивчення предмета, є початком адаптаційного навчання дисципліни на двомовній основі;

– принцип вхідного контролю знань – передбачає організацію навчання дисципліни у відповідності до реального рівня сформованості навчально-пізнавальних умінь;

– принцип семантизації інформації – допомагає розкрити зміст, роз'яснити сенс понять, правильне вживання наукових термінів і вільне оперування ними при засвоєнні і передачі знань;

– принцип сприятливого емоційного клімату навчання – передбачає попередження виникнення різних стресових ситуацій в навчальному процесі за допомогою зниження мовного бар'єру; ліквідації прогалин в знаннях; створення в групі, на заняттях атмосфери комфортності;

– принцип новизни і різноманітності форм, методів і засобів навчання – викладачі повинні вибирати найбільш ефективні методи, засоби, форми організації навчання студентів в двомовному середовищі, що передбачають зниження мовного бар'єру і підвищують рівень їх навчальної діяльності. Навчальна діяльність передбачає засвоєння теоретичних знань, набуття вмінь та навичок через комунікацію, практичні дії, які здійснюються в групі студентів за допомогою викладача, що викликає необхідність використання всіх видів мовленнєвої діяльності мовами, які вивчаються, їх комунікативного спілкування;

– принцип обліку рідної мови (орієнтації на рідну мову) з урахуванням специфіки лексичних одиниць;

– принцип використання національно-орієнтованого навчального матеріалу є доповненням і реалізацією принципу обліку рідного мови, оскільки передбачає використання коротких двомовних тематичних словників-мінімумів або методичних посібників для усунення виниклих проблем або попередження можливих труднощів у навчанні; використання текстів з маркованими термінами, двомовних паралельних навчальних текстів і практичних занять з презентацією планів і ключових слів мовами, які вивчаються [14, с. 14–16].

До низки цих принципів, враховуючи спеціалізацію студентів-філологів Інституту іноземних мов, ми б віднесли і принцип врахування мовних особливостей і другої

іноземної мови, адже студенти мають можливість вивчати дві мови паралельно (англійська, німецька, французька, польська). Даний принцип дає можливість студентам інтерферувати мовні явища та інтегрувати в іншомовне середовище.

Отже, під білінгвальною комунікативною компетенцією студентів слід розуміти інтегративну якість особистості, пов'язану зі здатністю (володіння предметною і мовною компетентностями в обох мовах) і готовністю студентів (компетентність особистісного саморозвитку) здійснювати ефективне міжкультурне, міжособистісне і міжгрупове і спілкування, як рідною, так і іноземною мовою.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, вдосконалення білінгвальної комунікативної компетентності студентів неможливе без впровадження в освітній процес міжпредметної і метапредметної інтеграції як способу становлення діалектичного мислення студентів для створення умов спільної когнітивної діяльності та реалізації творчих здібностей всіх учасників освітнього процесу. Діалог культур виступає як об'єктивна необхідність і умова інтеграції культур і спрямований на розкриття і включення в навчальний процес особистісного досвіду, що забезпечує отримання успішного діалогічного, полілогічного і полікультурного комунікативного досвіду і стимулює подальший розвиток білінгвальної комунікативної компетентності.

Перспектива подальших досліджень вбачається в доборі й розробці проблемних комплексних комунікативно-когнітивних завдань спрямованих на формування білінгвальної компетентності студентів-філологів.

#### Список бібліографічних посилань

1. Багиіроков Х.З. Билингуизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): монография. Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. 316 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. *Новое в лингвистике*, 1972. Вып. 6: *Языковые контакты*. С. 25–60.
3. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. М.: Наука, 1972. С. 26–42.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингуизма). М.: МГУ, 1969. 160 с.
5. Диалог и коммуникация: философские проблемы (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии*, 1989. № 7. С. 3–32.
6. Ширин А.Г. Билингуальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2007. 54 с.

7. Сорочкина Н.Е. Интегративная модель билингуального обучения в современной российской школе: дисс. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2000. 228 с.
8. Соколова Е.И. Европейский стандарт как концептуальная основа обучения иностранным языкам в языковом вузе. *Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. статей*, 2007. Вып. 9. С. 107–115
9. Richards J.C. The Language of Teaching Englishes: A West African Perspective. In A. Matrix (Ed.). Cambridge University Press, 1990.
10. Radford A. Transformational Grammar: a first course. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Pp. xiv + 625 p.
11. Ross V., Haith M., Miller S.A. et al. Child Psychology: The Modern Science. Canada: Von Hoffman Press, 1998. 800 p.
12. Spolsky B. Conditions for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1988.
13. Osakwe N. Communicative Competence: Origin, Nature and Classroom Procedure for Attainment: Unpublished Manuscript. Awka: Nnamdi Azikiwe University, 2003
14. Давыденко Г.В. Обучение II иностранному языку в условиях лингвистической гимназии. *Иностранные языки в школе*, 2014. №6. С. 71–76.

#### References

1. Bagirokov, X.Z. (2004) Bilingualism: theoretical and applied aspects (based on the Adyghe and Russian languages): monograph. Maikop: ASU Publishing House. 316 p. [in Rus.]
2. Weinreich, W. (1972) Monolingualism and multilingualism. *New in linguistics: Language contacts*, 6: 25–60 [in Rus.]
3. Desheriev, Yu.D., Protchenko, I.F. (1972) Basic aspects of the study of bilingualism and multilingualism. *Problems of bilingualism and multilingualism*. Moscow: Science: 26–42 [in Rus.]
4. Vereshchagin, E.M. (1969) Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism). Moscow: Moscow State University. 160 p. [in Rus.]
5. Dialogue and Communication: Philosophical Problems (Materials of the Round Table) (1989) *Questions of Philosophy*, 7: 3–32 [in Rus.]
6. Shirin, A.G. (2007) Bilingual education in domestic and foreign pedagogy: Abstract of Doctor in Pedagogy Dissertation. Velikiy Novgorod. 54 p. [in Rus.]
7. Sorochkina, N.E. (2000) An integrative model of bilingual education in the modern Russian school: Thesis of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Velikiy Novgorod. 228 p. [in Rus.]
8. Sokolova, E.I. (2007). European standard as a conceptual basis for teaching foreign languages in a non-linguistic university. *Problems of philology and methods of teaching foreign languages: collection of scientific articles*, 9: 107–115 [in Rus.]
9. Richards, J.C. (1990) The Language of Teaching Englishes: A West African Perspective. In A. Matrix (Ed.). Cambridge University Press.
10. Radford, A. (1988) Transformational Grammar: a first course. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. xiv + 625 p.
11. Ross, V., Haith, M., Miller, S.A. et al. (1998) Child Psychology: The Modern Science. Canada: Von Hoffman Press. 800 p.
12. Spolsky, B. (1988) Conditions for Second Language Learning. Oxford University Press, Oxford, UK.
13. Osakwe, N. (2003) Communicative Competence: Origin, Nature and Classroom Procedure for Attainment: Unpublished Manuscript. Awka: Nnamdi Azikiwe University.
14. Davydenko, G.V. (2014) Teaching II foreign language in a linguistic gymnasium. *Foreign languages at school*, 6: 71–76. [in Rus.]



**HOTSYNETS Iryna**

Ph.D in Philology, Associate Professor of Comparative Pedagogy and  
Methodology of Teaching Foreign Languages Department,  
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

**SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF STUDENTS-PHILOLOGISTS'  
BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**Summary.** *Introduction.* In the process of formation of communicative competencies of students at a completely new level, a special place is occupied by the development of value-semantic competence in the training of students of philology. The development of the bilingual environment ensures success in the formation of not only educational and cognitive competence, but also communicative, value-semantic, informational and others. Bilingualism is a complex content of real human communicative activity, which includes more complex mechanisms of language behavior of a bilingual individual in the process of language activity.

The bilingual communicative competence of students should be understood as the integrative personality quality associated with the ability (possession of subject and language competence in two languages) and readiness of students (competence of personal self-development) to carry out effective intercultural, interpersonal and intergroup communication, both in the native language and in a foreign language.

In the process of forming bilingual competence of students it is necessary to take into account linguistic, as the main aspect, cognitive, which is connected, first of all, with studying mental activity of bilingual individual, psychological aspect which considers lexical-grammatical and grammatical categories, language categories in the first and second languages, the sociolinguistic aspect, which is associated with the growth of social functions of bilingualism.

The structure of bilingual communicative competence includes integrative linguistic competence, intercultural competence, bilingual discursive competence, strategic competence and pragmatic competence. All these competencies are closely linked in the process of bilingual learning.

Bilingual competence is part of a system of competencies focused on the student's entry into a multicultural space and his effective participation in the dialogue of cultures. At the same time, it is a system consisting of knowledge, skills, cultural values and beliefs, social identification in foreign societies and can be formed in a holistic educational process, which includes the processes of cognition, the ability to reproduce and apply the received scientific information.

The *purpose* of the article is to analyze and generalize the most important aspects of the formation of bilingual competence of students of philological specialties against the background of modernity.

The *methods* of analysis, comparison, explication, abstraction are used in the study.

*Results.* The results of the study demonstrate that bilingual competence is included in the circle of professional communicative competence. It is one of the types of foreign language communicative competence. It is an opportunity for a specialist to apply knowledge, skills, qualities, experience, ability and willingness to solve problem situations in accordance with professional activities, as well as the desire to apply and to develop foreign language skills in their specialization.

The formation of bilingual competence is a holistic process and is not implemented separately in the vernacular and foreign language, as in the formation of monolingual competence (communicative competencies in the native language), and due to the integrated use of foreign language as a means of educational activities.

*Originality.* The authors summarize the experience of using main aspects of bilingual foreign language learning. It is proved that the bilingual communicative competence of a graduate of a general education institution is formed through the interconnected use of two languages as a means of educational activity, and as a result, the general communicative potential of students increases and expands, cognitive interest develops, their personal growth and spiritual improvement take place on the basis of a new culture in its dialogue with native one.

*Conclusion.* Bilingual education provides students with new information in various subject areas in accordance with personal needs, the possibility of continuous education, which creates conditions for the formation of communicative competence and allows the individual to realize himself successfully in the conditions of intercultural communication and gives additional chances to compete in the European and global specialist market. Such a person is also characterized by multicultural education, which is expressed in the idea of what is happening in the world of another person, as a representative of another culture, readiness to coexist with representatives of a foreign culture. Improving the bilingual communicative competence of students is impossible without introducing interdisciplinary and metasubject integration into the educational process as a way of developing dialectical thinking of students to create conditions for joint cognitive activity and realizing the creative abilities of all participants in the educational process.

**Keywords:** *bilingualism; bilingual knowledge; bilingual communicative competence; bilingual educational environment; dialogue of cultures.*

Одержано редакцією 18.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-63-69  
ORCID 0000-0002-5467-4292

**ЩЕРБА Наталія Сергіївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
e-mail: scherbanatasha@gmail.com

УДК 378:37.091.33:376:81'243(045)

**СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
В НАВЧАННІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

У статті обґрунтовано актуальність підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами, проаналізовано дослідження вітчизняних учених щодо результатів цієї підготовки, ви-

значено зміст та охарактеризовано компонентний склад компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами, а саме: його ціннісні орієнтації та особистісні риси, знання,

навички, вміння, стратегії та початковий досвід.

**Ключові слова:** компетентність; учитель іноземної мови; учні з особливими освітніми потребами; ціннісні орієнтації та особистісні риси; знання, навички та вміння; стратегії вчителя; початковий досвід; готовність.

**Постановка проблеми.** Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) стало з 2018 року національною освітньою політикою в Україні, що має бути реалізована насамперед педагогами-предметниками і, зокрема, вчителями іноземної мови (ІМ). Тому їх відповідна підготовка є сьогодні одним із пріоритетних завдань вищої професійно-педагогічної освіти. Як показав аналіз наукової літератури, бажані результати цієї підготовки описуються дослідниками в межах двох варіантів: формування *готовності* вчителів до навчання учнів з ООП та їх *компетентності* в інклюзивному навчанні. Проте наукових розвідок у контексті відповідної підготовки вчителя іноземної мови виявлено не було, що визначає **актуальність** даного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** *Компетентність* розглядається як мета професійної підготовки (майбутнього) педагога до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами в дослідженнях С.П. Миронової, М. Чайковського, О.С. Казачінера, О.С. Бородіної та З.М. Шевців.

С.П. Миронова [1, с. 7–8] пропонує формувати у майбутніх педагогів інклюзивну компетентність (професійну компетентність у галузі інклюзивної освіти), а М. Чайковський – ще й інклюзивну майстерність та інклюзивну зрілість як послідовні етапи особистісного професійного зростання працівника інклюзивного закладу освіти [2, с. 16–18]. На думку автора, вона має включати вміння забезпечувати індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні та вміння корекційно спрямовувати методи навчання.

У своїх дослідженнях О.С. Казачінер [3] і О.С. Бородіна [4, с. 76] також використовують термін "інклюзивна компетентність": у першому випадку – в контексті підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти, а в другому – підготовки вчителя до викладання предмета «Основи здоров'я». На думку О.С. Бородіної, інклюзивна компетентність майбутнього вчителя – це його інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, врахо-

вуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє навчальне середовище, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації за рахунок безпосереднього оволодіння здоров'язберігаючими технологіями.

М. Чайковський ототожнює інклюзивну компетентність зі спеціальною і розглядає її як складову професійної компетентності вчителя. На думку автора, вона виражається у здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з вадами здоров'я і забезпечувати їх включення в середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку і саморозвитку [2].

У дослідженні З.М. Шевців розглядається соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової інклюзивної загальноосвітньої школи. Вона визначена автором як «інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних соціоінклюзивних знань, практичних навичок і вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для готовності успішно провадити соціально-педагогічну діяльність і здатності послуговуватися ними для вирішення стандартних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» [5, с. 15].

У дослідженнях О.І. Безлюдного, І.І. Демченко, О.М. Кас'яненко та О.В. Мартинчук результатами професійної підготовки педагогів до навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами вважаються *компетентність* і *готовність*, що певним чином розкривають значення одне одного. Так у публікації О.І. Безлюдного та І.І. Демченко використовуються поняття «готовність майбутніх педагогів (і зокрема, психологічна) до роботи в умовах інклюзивної освіти» та «інклюзивна компетентність». Перша тлумачиться як результат і якісний показник відповідної професійно-педагогічної підготовки. Поняття "психологічна готовність" використовується як синонім терміну «мотиваційно-ціннісний компонент інклюзивної компетентності» [6, с. 13].

Таким чином, готовність вважається авторами компонентом компетентності. У дисертації О.М. Кас'яненко пропонується формувати готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, що визначається як «інтегративне особистісне утворення, що обумовлене здатністю майбутніх вихователів



здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, урахувавши різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку». При цьому готовність вважається результатом підготовки, що охоплює мотиваційні, змістові та процесуальні характеристики, а компетентність – найвищим етапом формування цієї готовності, синтезом цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду здійснення конкретного виду діяльності [7, с. 9]. Таким чином, компетентність тлумачиться як ступінь сформованості готовності.

У дослідженні О. В. Мартинчук поняття «професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» та «готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» використовуються паралельно [8].

Водночас, як показав проведений аналіз науково-педагогічної літератури, компетентність або готовність майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами вивчена недостатньо. Зважаючи на це, **метою** даної статті є теоретичне обґрунтування змісту та компонентної структури відповідної компетентності, та встановлення її співвідношення з готовністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «результати навчання» визначаються в Національній рамці кваліфікацій як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, що набуваються у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти» [9]. З одного боку, логічним результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з інвалідністю є відповідна готовність. Однак, з іншого – якщо метою навчання обрати компетентність, то це дозволяє повніше спрогнозувати результати навчання та врахувати специфіку роботи вчителя іноземної мови в умовах інклюзивного навчання. Тому в нашому дослідженні результатом підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю є готовність, зміст і структура якої уточнюються через структуру відповідної компетентності.

Поняття «компетентність» визначається в Національній рамці кваліфікацій як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися,

провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [9]. Традиційно, до структури компетентності включають такі ключові компоненти, як: знання, вміння, навички, способи мислення / стратегії діяльності, ціннісні орієнтації / ставлення, особистісні риси та досвід того, хто її здобуває.

У контексті інклюзивного навчання учнів з ООП, відповідна компетентність учителя іноземної мови має включати, на нашу думку, такі компоненти, як: цінності та особистісні риси, знання, навички та вміння, стратегії критичного осмислення та вирішення проблемних ситуацій, а також початковий досвід застосування знань, навичок, умінь і стратегій навчання. Розглянемо детальніше їх різновиди та зміст.

1. ЦІННОСТІ ТА ОСОБИСТІСНІ РИСИ майбутнього вчителя ІМ включають у межах компетентності в навчанні дітей з ООП:

1) *інтереси* (до підвищення ефективності навчання учнів з інвалідністю, до вивчення способів забезпечення їх особистісної самореалізації, розвитку та соціальної інтеграції, до підвищення практичної орієнтації їх навчання; до власного професійно-педагогічного зростання в даному напрямі (до освоєння засобів педагогічної діагностики обмежень, можливостей та ООП учнів, до вивчення механізмів адаптації та модифікації підходів, принципів, методів, форм і засобів інклюзивного навчання тощо)).

2) *мотиви* (досягнення успіху: можливість допомагати тим, хто цього потребує, одержання додаткових професійних можливостей, підвищення професійного статусу, особистісний саморозвиток; запобігання невдач: попередження та вирішення проблемних і конфліктних педагогічних ситуацій у ході навчання іноземної мови учнів з ООП).

3) *установки* (на реалізацію інтегративних моделей інвалідності в навчанні іноземної мови та розвитку учнів з ООП, на соціалізацію дітей з ООП тощо).

4) *особистісні риси* (толерантність до учнів з інвалідністю, організованість, креативність, комунікабельність, позитивність мислення, ініціативність, стриманість, гнучкість, адаптивність).

2. ЗНАННЯ. Згідно з матеріалами Національної рамки кваліфікацій [9], знання, якими оволодівають здобувачі вищої освіти, розподіляються на теоретичні (концептуальні, методологічні) та емпіричні (знання фактів та уявлення). На нашу думку, результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП мають стати:

## 1) Теоретичні знання:

– *концептуальних засад* інклюзивного навчання, навчання за індивідуальною формою, спеціальної загальної середньої освіти;

– *методологічних основ* (підходів, принципів, методів, засобів, форм роботи) навчання ІМ учнів з ООП.

## 2) Емпіричні знання:

– *фактичні* (знання ключових понять дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами"; історичних фактів, що стосуються освіти осіб з інвалідністю; моделей інвалідності; клінічних проявів захворювань учнів з інвалідністю та способів покращення цих проявів тощо);

– *правові* (знання міжнародної та вітчизняної освітньо-нормативної документації, що стосується навчання учнів з інвалідністю);

– *діагностичні* (знання діагностичних засобів, що можуть бути використані для виявлення можливостей, труднощів, обмежень, інтересів і схильностей учнів з інвалідністю);

– *стратегічні* (знання стратегій адаптації чи модифікації навчального процесу; стратегій реалізації корекційної спрямованості навчання; стратегій створення позитивного мікроклімату в класі; стратегій реалізації практичної орієнтації навчання іноземної мови; стратегій оцінювання навчальних досягнень учнів);

– *аутопсихологічні* (знання вчителем власних психолого-педагогічних особливостей як-от: здібностей, особистісних рис, мотивів педагогічної діяльності, моделі інвалідності, стратегій викладання, що обираються найчастіше тощо).

3. НАВИЧКИ ТА ВМІННЯ. В контексті вищої професійної освіти вони розподіляються на когнітивні та практичні [9]. Перші включають логічне, інтуїтивне та творче мислення, а другі – ручну вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів, комунікацію. На нашу думку, ті з них, що необхідні майбутньому вчителю ІМ для навчання учнів з ООП, є переважно когнітивними чи передбачають певну комбінацію обох різновидів (наприклад, у випадку адаптації засобів, методів навчання та навчального середовища до ООП конкретного учня). У ході підготовки до навчання учнів з особливими освітніми потребами у студентів необхідно розвивати навички та вміння, сформовані в ході попередньої професійної підготовки. На думку Є.І. Пассова та ін., вони мають безпосереднє відношення до реалізації таких функцій, як: *комунікативно-навчальна* (що передбачає здатність ефективно застосовувати принципи, мето-

ди, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування), *виховна* (здатність вирішувати питання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів); *розвиваюча* (здатність скеровувати процес формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня); *освітня* (здатність розвивати в учнів навчальну компетентність, допомагати їм розширювати свій світогляд тощо); *гностична* (здатність до професійної рефлексії та саморефлексії, до виправданого підбору підручників, прогнозування труднощів засвоєння учнями навичок і вмінь тощо); *конструктивно-плануюча* (здатність творчо конструювати, планувати навчально-виховний процес у цілому і щодо вивчення конкретного матеріалу на всіх етапах навчання, зокрема запроваджувати індивідуалізацію); *організаторська* (здатність успішно реалізувати та методично правильно вдосконалювати календарні та поурочні плани, творчо розв'язувати методичні завдання у процесі навчання та виховання) [10].

Загальні вміння (представлені на рис. 1. під тими ж назвами, що і функції вчителя ІМ, які вони реалізують) поглиблюються і розвиваються студентами у новому навчальному контексті. З іншого боку, студентам необхідно набути й деяких нових спеціальних умінь, що дозволять навчати учнів з особливими освітніми потребами.

1) *Адаптивні* (обирати доцільні стратегії адаптація підходів, принципів, методів, засобів навчання ІМ, оцінювання і контролю результатів навчання, а також освітнього середовища до ООП учнів у класі; обирати доцільні стратегії модифікації (тобто зниження чи підвищення складності навчальних програм, планів і завдань, зокрема, за рахунок їх індивідуального підбору)).

2) *Виховні* (прививати учням класу, де навчаються учні з ООП, інтегративні моделі інвалідності та толерантне ставлення до своїх однокласників; створювати в інклюзивному класі сприятливий психологічний мікроклімат; позитивно впливати на ставлення учнів з ООП до своїх особливостей і перспектив у вивченні ІМ).



Рис. 1. Співвідношення загальних і спеціальних умінь майбутнього вчителя іноземної мови

3) *Корекційні* (обирати навчальні та організаційні заходи, що сприяють формуванню чи розвитку в учнів з ООП знань, умінь, навичок, особистісних рис, тощо, що є необхідними для вивчення ІМ та розвитку недостатньо).

4) *Діагностичні* (виявляти труднощі, обмеження, можливості, інтереси та схильності учнів з ООП та використовувати цю інформацію для планування, конструювання, здійснення та контролю навчання ІМ).

5) *Рефлексивні* (оцінювати ефективність запроваджених стратегій адаптації, модифікації, корекції та створення сприятливого мікроклімату в класі; проводити їх подальшу індивідуальну адаптацію до ООП учнів).

6) *Конструктивно-плануючі* (успішно конструювати навчальний процес у класі, де навчаються учні з інвалідністю з позиції розумного пристосування / в межах моделі універсального дизайну навчального процесу; брати участь в укладанні ІПРД та ІНП учня).

7) *Організаторські* (проводити календарне та поурочне планування навчання іноземної мови з урахуванням обраних стратегій адаптації, модифікації, корекції та створення сприятливого мікроклімату в класі; виявляти ситуативну гнучкість у виборі стратегій викладання);

8) *Комунікаційні* (узгоджувати календарні та поурочні плани з роботою команди педагогічного супроводу та адміністрації школи, а також налагоджувати діалог з батьками дитини та самими учнями з інвалідністю).

4. СТРАТЕГІЇ розв'язання педагогічних завдань і вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Даний компонент компетентності майбутнього вчителя ІМ передбачає творче освоєння студентами низки стратегій, що дозволять їм ефективно розв'язувати повсякденні завдання та проблемні ситуації в навчанні учнів з ООП. Поняття «*стратегія*» тлумачиться науковцями як «спосіб діяльності», «спосіб організації дій, лінія поведінки, обрана для виконання завдання» [11, с. 10]. Відповідно до цього, в контексті нашого дослідження ми розуміємо поняття «*стратегія вчителя*» як: спосіб планування, організації, проведення чи оцінювання результатів навчання учнів з ООП, що дозволяє досягти оптимальних результатів у конкретній ситуації. Питання відбору та класифікації стратегій учителя ІМ в межах інклюзивного класу інтенсивно вивчаються зарубіжними практиками (A. Morin, R. Lowell, C. Smith, T. Juengling, E. Stein, M. Delaney, S. A. Ambrose,

M.W. Bridges, M. DiPietro, M.C. Lovett та ін.). Зважаючи на проведений аналіз наукової та педагогічної літератури, видається доцільним групувати стратегії вчителя наступним чином:

1) *Стратегії критичного осмислення* наявної (проблемної) педагогічної ситуації (збір інформації, формулювання педагогічного завдання / суті проблеми та відбір стратегій для його / її вирішення чи розв'язання).

2) *Стратегії адаптації* (підходів, принципів, методів, засобів навчання / оцінювання і контролю, а також навчального середовища).

3) *Стратегії модифікації* (тобто зниження складності змісту чи кількості програмного матеріалу, що підлягає вивченню, або індивідуальний підбір завдань підвищеної складності для учнів з обдарованістю).

4) *Стратегії реалізації корекційного навчання* (запровадження додаткових вправ і завдань, що сприяють виконання учнями програмних вимог).

5) *Стратегії створення сприятливого психологічного мікроклімату* в інклюзивному класі та, зокрема, подолання проявів булінгу.

6) *Стратегії практичної орієнтації навчального процесу* (тобто співвідношення характеру ООП учня та перспектив його подальшого професійного самовизначення).

5. ПОЧАТКОВИЙ ДОСВІД застосування знань, вмінь і стратегій навчання учнів з інвалідністю. Даний компонент компетентності (див. Рис. 2) формується на основі попередньо одержаного досвіду педагогічної діяльності в межах виробничої педагогічної практики. Засобами та методами його формування можуть слугувати методи контекстного навчання: симуляції, рольові ігри, кейси та проекти. Видається доцільним класифікувати ситуації / задачі, на основі яких студенти могли б отримати відповідний квазіпрофесійний досвід, наступним чином:

1) Оцінювання відповідності освітніх / навчальних ініціатив та заходів чинній міжнародній та вітчизняній освітньо-нормативній документації, що стосується навчання учнів з ООП.

2) Застосування діагностичних засобів (анкет і тестів) для виявлення труднощів, обмежень, можливостей, інтересів і схильностей учнів з інвалідністю.

3) Індивідуального відбору та реалізації стратегій адаптації в навчанні, контролі та оцінюванні роботи учнів з інвалідністю.

4) Вибору та реалізації стратегій модифікації у навчанні учнів з інвалідністю.



Рис. 2. Структурна модель компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у навчанні учнів з особливими освітніми потребами

5) Індивідуального відбору та реалізації стратегій створення сприятливого мікроклімату у класі, де навчається учень з інвалідністю.

6) Індивідуального відбору та реалізації стратегій корекційного навчання учнів з інвалідністю.

7) Індивідуального відбору та реалізації стратегій практичної орієнтації навчального процесу.

8) Планування та конструювання навчального процесу з позиції розумного пристосування та моделі універсального дизайну.

У свою чергу, готовність майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з ООП має розподілятися, на нашу думку, на психологічну (що розкривається в ціннісних орієнтаціях та особистісних рисах), теоретичну (що містить сформовані знання) та практичну (що реалізується в наявних навичках, уміннях, стратегіях і початковому досвіді професійної та / чи квазіпрофесійної діяльності).

**Висновки.** Розглянуті в статті компоненти утворюють структурну модель компетентності майбутнього вчителя ІМ у навчанні учнів з ООП. Вони розкривають структурно-змістові характеристики відповідної професійної готовності. Це дозволяє детальніше спроектувати зміст і структуру підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів таких категорій, як: інвалід-

ність, обдарованість, порушення поведінки та незнання державної мови. Також запропонована структурна модель може слугувати основою для запровадження контролю якості вказаної підготовки.

#### Список бібліографічних посилань

1. Миронова С.П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць, 2016. № 32 (Частина 2). С. 5–10.
2. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2012. № 2. С. 16–18.
3. Казачінер О.С. Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: автореф. дис ... д-ра пед. наук. Хмельницький, 2018. 40 с.
4. Бородин О.С. Современные тенденции развития профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2014. №1(13). С. 75–79.
5. Шевців З.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 47 с.
6. Безлюдний О.І., Демченко І.І. Мотиваційно-ціннісний вимір стану готовності студентів педагогічних спеціальностей університетів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Хуманитарні балканські дослідження*, 2019. Т. 3. № 1(3). С. 12–16.
7. Кас'яненко О.М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: автореф. дис ... канд. пед. наук 13.00.04. Мукачево, 2018. 23 с.
8. Мартинчук О.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.
9. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 / 675, (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
10. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузова Н.Е., Царькова В.Б. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка. М.: ФЛИНТА, Наука, 2001. 240 с.
11. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за наук. ред. С.Ю. Ніколаєвої, переклад. Київ: Ленвіт. 2003. 273 с.

#### References

1. Myronova, S.P. (2016) Realities and prospects of providing specialists of inclusive education. Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology: a collection of scientific works, 32(2): 5–10 [in Ukr.]
2. Chaikovsky, M. (2012) Inclusive competence as a component of professional competence of the subjects of the educational process. *Pedagoqy and psychology of professional education*, 2: 16–18 [in Ukr.]
3. Kazachiner, O.S. (2018) Theoretical and methodical principles of development of inclusive competence of teachers of philological disciplines in the system of postgraduate education: Abstract of Doctor of Sciences Dissertation. Khmelnytsky: Khmelnytsky national university. 40 p. [in Ukr.]
4. Borodina, O.S. (2014) Modern trends in the development of professional education. *Professional*

- education in Russia and abroad*, 1(13): 75–79 [in Rus.]
5. Shevtsiv, Z.M. (2017) Theory and methods of professional training of would-be teachers of primary school for work in inclusive setting of a secondary comprehensive institution: Abstract of Doctor of Sciences Dissertation. Rivne: Rivne State Humanitarian University. 47 p. [in Ukr.]
  6. Bezliudnyi, O.I., Demchnko, I.I. (2019) The motivational and value dimension of pedagogical specialties university students' readiness for work in the conditions of inclusive educational environment. *Humanitarian Balkanian research*, 1(3): 12–16 [in Ukr.]
  7. Kasyanenko, O.M. (2018) Formation of would-be educators' readiness for work with pre-school-aged children in the conditions of inclusion: Abstract of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Mukachevo: Mukachevo State University. 23 p. [in Ukr.]
  8. Martynchuk, O. V. (2019). Theory and practice of preparing would-be specialists of special education for practical work in inclusive educational environment: Thesis of Doctor of Sciences Dissertation. Kyiv: National Academy for Pedagogical Sciences of Ukraine. 614 p. [in Ukr.]
  9. *The National Qualification Framework. Attachment to the Decree by the Cabinet of Ministers of Ukraine* (November, 23, № 1341 675), (2020). Retrieved 21/01/2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> [in Ukr.]
  10. Passov Ye.I., Kuzovliov, V.P. Kuzovliova, N.Ye., Tsarkov, V.B. (2001) *Mastery and personality of teacher: on the example of a foreign language teacher's work*. Moscow: FLINTA, Science. 240 p. [in Rus.]
  11. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (2003). In S.Yu. Nikolayeva (Ed.). Kyiv: Lenvit. 273 p. [in Ukr.]

**SHCHERBA Nataliia,**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of Intercultural Communication and Applied Linguistics Department,  
Ivan Franko Zhytomyr State University

**STRUCTURE OF COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Summary.** *Introduction.* Inclusion of children with special educational needs into mainstream schools has been the national educational policy in Ukraine since 2018. The efficacy of its implementation immediately depends on teacher training results. Although, the novelty of the problem explains the lack of research concerning the relevant training of foreign language teachers, which explains the topicality of the study.

**Purpose.** The article is aimed to suggest, theoretically substantiate and structure the results of preparing foreign language teachers for teaching learners with disability.

**Methods.** The study employs the theoretical analysis of scientific literature, generalization and comparison of its results, as well as deduction and synthesis of the information obtained.

**Results.** The results of preparing foreign language teachers for the instruction of learners with special educational needs are viewed in scientific literature in terms of readiness, competence or a combination of both. Concurring with the last position, the study singles out: the psychological, theoretical and practical readiness illustrated sequentially by the components of the relevant competence and namely by: trainees' values and personality traits; knowledge; habits, skills, strategies and initial

experience obtained as a result of quasi-professional activities (case-study, simulation, role-play, projects etc.).

**Originality.** The article describes the content and structure of a foreign language teacher's competence in teaching learners with special educational need and also, suggests the typology of its structural components. For instance, the relevant values include: interests, motives and psychological disposition; and the personality traits comprise: tolerance, creative and positive thinking, flexibility and others. In its term, the knowledge is divided into theoretical and empirical ones, the former of which is further subdivided into: awareness of the conceptual and methodological bases of inclusive instruction etc.

**Conclusion.** The article materials are applicable as the basis for curricula design, as well as for assessing trainees' performance and achievements.

**Keywords:** competence; a foreign language teacher; learners with special educational needs; values and personality traits; knowledge, habits and skills; teacher's strategies; primary experience, readiness.

Одержано редакцією 22.01.2021  
Прийнято до публікації 08.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-69-73  
ORCID 0000-0002-4277-3453

**ARUTYUNIAN Nazik**

Doctor in Pedagogy, Professor, Director of Pedagogy and Education Development Center,  
Yerevan State University, Armenia  
e-mail: nazik\_harutiunian@yahoo.co.uk

ORCID 0000-0002-8756-5762

**VARDANIAN Iryna**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Department of English Philology,  
Yerevan State University, Armenia  
e-mail: irina\_vardanyan\_79@yahoo.com

UDK 37.013.74-047.44:[005:378.018](479.25+480)(045)

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS MANAGEMENT OF ARMENIA AND FINLAND**

*The study focuses on higher education systems in two different countries. The comparative analysis of their management solves two fundamental problems: cognitive and the exchange of advanced practices.*

*The article discusses the three most widely used models of higher education management in the world, followed by a comparative analysis of higher education systems management in Armenia and Finland in the context of the Bologna Process.*

*Significant Issues: The comprehensive studies of education systems worldwide have recently become extremely important and valuable, as they provide substantial opportunities to exchange advanced practices and contribute to the development of Comparative Pedagogy.*

*This research aims to conduct a comparative analysis of higher education system management of Armenia and Finland, one of the most developed countries in Europe, by presenting the similarities, differences, achievements, and management system problems.*

*Literature review on the issue: There are numerous studies of European, Russian and Armenian scientists about the higher education management in different countries of the world, suggesting their comparative analysis. Among them, the most significant can be mentioned: S.D. Reznik, V.M. Filippov, A.G. Bermus, A.P. Nesterov, N.E. Vorobiev, I.S. Bessarabova, Ju.I. Misheneva (Popova), Ossi V. Lindqvist, P. Scott, Alberto Amaral, Glen A. Jones, Berit Karseth, B.L. Vulfson, M. Michaela, P. Shreya, N. Harutyunyan, A. Grigoryan, Yu. Sargsyan, A. Budaghyan, M. Avetisyan and others. The studies of all authors represent new approaches to the issue under discussion.*

*Research novelty: For the first time, a comparative analysis of higher education systems management in Armenia and Finland is carried out, revealing the similarities, differences, achievements and problems of their education systems. This study will contribute to the exchange of advanced practices and the development of Comparative Pedagogy.*

**Keywords:** *higher education; management system; management model; globalization; education reforms; Bologna process.*

Nowadays, the role of human capital is undeniable, especially in the processes of economic, scientific and technical development. Consequently, it is not difficult to notice that education is becoming the main driving force for modern society's development. Education is the production of operational knowledge, which assures the advances of society in all spheres. This idea is emphasized by many scholars. Specifically, S.D. Reznik and V.M. Filipov state, "Education is considered a state priority in many countries. Many of them have undergone radical changes to create a flexible system of higher education that will meet the global competition's new demands" [1, p. 15]. Furthermore, A. Bermus asserts, "In the modern world, the responsibilities and risks of operations of higher education institutions are even more significant than those of commercial establishments" [2, p. 368].

At present, diversified approaches and models have been designed to manage higher education institutions systematically. Those models have found their practical application in a number of countries at different times.

In this study, we will present *Continental European, Anglo-Saxon and German or Humboldtian models.*

In particular, the Continental European model is based on the principle that higher education is more than enough to be in the hands of independent educational institutions [3, p. 281]. In continental Europe, a university is viewed as a public institution that is considered the main economic, social, and cultural instrument for developing the nation-state. It is under government control. Until the last quarter of a century, universities in many European countries have been entirely funded and governed by the state. France is a classic example of this model.

The logical question arises concerning the basic principle governing the Anglo-Saxon model. According to A. Amaral, higher education is crucial to be entrusted to the nation-state's political whims [3, p. 282]. Amenable to this model, higher education's sustainable development must be ensured following market requirements so that higher education is not affected by possible changes in state politics. The basis for this substantial model is the essential factor that ensures university autonomy, self-government and academic freedoms, which play a significant role in the sustainable development and progress of universities. This model has been approved in the UK, USA, Canada and Austria.

Now we will proceed to reviewing the Humboldtian model of higher education. The key idea of this model is to assure the unity of educational and academic freedoms. Nowadays, this idea is considered to be an essential requirement for education and scientific development, as it warrants the application of scientific achievements in the economy, health care, and the sphere of education. The following model has been adopted in the Bergen Communiqué'. The developer of the foregoing model is Wilhelm von Humboldt (19th century, Germany.) Besides Germany, the Humboldtian model is applied in Austria and Switzerland. The models mentioned above are widely used in different parts of the world with variable outcomes.

In the context of the following theoretical analysis of education management, we would like to present the results of the comparative analysis of management features of higher education systems in Armenia and Finland. The following study will determine each country's approved and favoured model of education management and establish whether these models justified themselves when facing the modern challenges of higher education, or provided competitive, relevant and high-quality education in their own country. The results of the performed comparative analysis of higher education systems man-

agement in Armenia and Finland are revealed to answer these questions.

One of the Armenia's most important national issues is preserving and developing the education system, its scientific management, and its compliance with international standards, assuring in this wise its competitiveness in the international arena. The implementation of such procedures, of course, requires serious education reforms. Currently, Armenia is at the stage of making reforms in the higher education system.

N. Harutyunyan and A. Grigoryan pinpoint that "For the modernization and development of education in each country, it is expedient to get integrated into international educational processes to improve the quality of education, bring it into line with international standards, and increase its competitiveness and attractiveness. It is the goal of the reforms carried out in the field of higher education in Armenia, the ultimate target of which is to form a dynamically developing society, characterized by spiritual, legal, professional and cultural levels, as well as rational application of civilization achievements" [4, p. 5]. With this in view, Armenia actively participates in international educational processes, taking appropriate steps to integrate into the European Higher Education Area.

After signing the Bergen Communiqué in 2005, the Republic of Armenia joined the Bologna Process and took responsibility to reform the higher education system in various directions. Among the reforms mentioned above, we will focus on the issue of university management.

Starting the 2004–2005 academic year, higher educational institutions in Armenia converted to a three-level education system: bachelor's, master's and doctoral. As a result, it transformed the curricula, programs, and textbooks, taking into account the European higher education standards.

In 2005, the management of higher education institutions also changed. Considering Article 6 of RA Law on Higher and Post-Graduate Professional Education, adopted in 2004, Management Councils are formed in all higher education institutions of Armenia in 2005. Their members comprise both lecturers (25%) and students (25%). The representatives of the RA Government (25%) and the Ministry of Education and Science (25%) are also included in the Council.

It deems relevant to mention that the University Council is a cooperative and collegial body. Lecturers, students, the state, and the representatives of the economic and social fields contribute to the university management. The posed issues are discussed in the

Council, and decisions are made jointly by a simple majority of votes.

The University Council elects the Rector through the procedure of a competition, who, as an executive body, reports to the Council once a year. Under the new university management system, they are granted some autonomy and academic freedoms, and yet, the state retains an excellent control over the state institutions to have an impact on their free operations (funding, licensing, accreditation, oversight, and participation in management).

Extending the aforementioned, the new management system diversified the principles, functions and methods of interuniversity management. Specifically, since 2014, Armenian universities' organizational and legal status has changed; thus, universities have become foundations. Moreover, Boards of Trustees are formed, which are considered to be the supreme governing bodies of the universities. Their structure is similar to that of university councils.

After universities turned into foundations, they significantly increased the active participation of students in the university management system. They are included not only in the Board of Trustees (25%) but also in the Scientific Council (25%) of university and the Scientific Councils (25%) of all faculties and centres. Compared to the previous higher education management system before 2005, the difference is evident in university autonomy and academic freedoms. Nevertheless, the question arises: which model of higher education management in Armenia more or less corresponds to the existing management models in the world? The answer is apparent. The new system of higher education management, adopted by Armenia, fits into the Continental European higher education management model, appealing to the Humboldtian model.

Now, we will go on to the next issue concerning the management of Finland's higher education system. Finland is regarded as one of the most developed countries in Europe. In accordance with N. Vorobiev and I. Bessarabova, Finland has achieved economic success due to the Finnish socio-economic model and such national characteristics as diligence, solidity, obedience to law, wise spending of the funds, innovation activities, high estimation of education and vocation training, and a willingness to continuing improvements [5].

Yulia Misheneva claims that the Finnish education system is targeted at providing a high level of enlightenment, knowledge, and capabilities for the entire population. In Finland, the principle of continuing education has been announced, and anyone is provided

with an opportunity to study at any age [6, p. 109].

Typically, in Finland, legislative issues and the appointment of general principles on education policy falls within the country's Parliament competence.

Every four years, the Government of Finland adopts a plan for the development of education and research, which, in the short term, sets out the main directions of education and research policy. The highest state body in the sphere of education is the Ministry of Education. The Ministry of Education is responsible for implementing the education policy determined by both the Parliament and the Government within centralized management.

The education system in Finland comprises Universities (Academic Higher Education) and Professional Higher Education Institutions – Technical Institutes (Professional Higher Education). The latter provides practical skills and knowledge to work in various spheres of economy. The duration of study is 3.5–4 years, including internship.

Unlike Armenia, where both state and private universities operate, in Finland, almost all universities are public, and there are very few private Technical Institutes. The state management of Universities in Finland is carried out in the traditional directive style; therefore, Finnish educational institutions' autonomy is weak.

In Finland, university admissions are based on students' entrance examinations. However, unlike Armenia, university entrance exams in Finland are organized by universities, and they select their future students, which indicates a high level of trust in universities.

In August 2005, Finland converted to a three-level higher education system: bachelor's, master's, and doctoral degrees. In particular, in Finnish universities' it takes approximately three years to accomplish a full-time study of bachelor's program, and as the master's program, it lasts from 5 to 6 years. The bachelor's degree in Technical Institutes lasts 3.5 to 4 years, including an internship. After graduating from a Technical institute in Finland, postgraduate education requires three years of work experience in a particular field. The postgraduate educational program is worth 40 to 60 credit and lasts 1–1.5 years. Universities in Finland apply the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), where 1.5 credits are equal to 40 hours.

It is worth noting that Finnish Universities provide a close relationship between teaching and research work. Large universities are

complexes of educational institutions and research centres.

Ossi Lindqvist, Rector of the University of Kuopio in Finland, points out that the right vision of the future plays a more vital role in reform than it seems at first glance. In general, strategies are necessary and they are supposed to be productive, but at the same time, they require predicting the future to become a reality. In Finland, it is evident that the public has faith in higher education and the results of scientific research innovations, which is confirmed by the considerable funding of higher education by the country's Parliament, as well as non-governmental organizations and the private sector [7, p. 81].

In Finland, the Ministry of Education manages and controls all state financed education. The University Council is the highest management body in Finnish universities. It aims to develop the university's productivity, confirm both economic and work plans, and determine the main directions of finance distribution.

The University Council members include professors, teaching and research staff, administrative staff and students. The president of the University Council is the Rector.

Universities are free to solve the issues of interuniversity management following Education laws. They are independent in choosing the directions of scientific research, deciding on admission exam rules, compiling curricula, and awarding academic degrees. It is important that self-management of universities and freedom of higher education, arts and sciences, is guaranteed by Finland's Constitution.

Summing up, it is necessary to pose the same question: which model of higher education management in Finland more or less corresponds to the Finnish higher education system? The answer is as follows: Finland's higher education management system corresponds to the "Continental European" and Humboldtian higher education management models.

Commenting on higher education management systems in Armenia and Finland, it seems apposite to present the similarities and differences of the systems mentioned above through comparative analysis.

#### **Similarities**

– Being concerned about the development of higher education, both countries acceded to the Bologna Declaration, integrating into the European Higher Education Area.

– Both countries have chosen reforms to develop higher education, in the process of which they have preserved the idea of national values and principles.



– Both in Armenia and Finland, the state management and control of universities is exact and strict. As a result, it weakens the institutional autonomy of universities.

– Both countries have a three-level higher education system.

– ECTS credit system for teaching organization is applied in both countries.

#### Differences

– Both bachelor's and master's study duration in Armenia and Finland is different.

– The highest management bodies of the Universities of the two countries are dissimilar. In Finland, there is a University Council, headed by the Rector. In Armenia there is a Board of Trustees, whose President is elected by the Board.

– In comparison with Armenia, where university admission exams are centralized and organized by the Ministry of Education and Science, in Finland, universities hold admission exams, so they choose their future students.

– In contrast to Finland, where the government fully finances state universities, Armenian state universities are financed by the Armenian government only by 15%.

– In contrast to Armenia, where there are both state and private universities, in Finland, most universities are state; there are very few private technical institutes.

**Conclusion.** Our research results have led us to conclude that the studies on the management of education systems in different countries reveal the advanced practices of different countries and contribute to the development of Comparative Pedagogy.

#### References

1. Reznik, S.D., Filippov, V.M. (2011) Management of a higher educational institution. 3rd edition, revised and enlarged. Moscow: INFRA-M, 2013. 416 p. [in Rus.]

2. Bermus, A.G. (2008) Modernization of education: philosophy, politics, culture. Moscow, 2008. 384 p. [in Rus.]
3. Amaral, A., Jones, G.A., Karseth, B. (2002) Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Springer Netherlands. XXXI, 299 p. DOI 10.1007/978-94-015-9946-7
4. Harutyunyan, N., Grigoryan, A. (2013) Problems of Education Development and Qualification. *Pedagogical Thought*, Yerevan, 1–2 [in Arm.]
5. Vorobiev N.E., Bessarabova I.S. (2006) Features of the education system in Finland. *Pedagogy: scientific and theoretical journal*, 2: 112–117 [in Rus.]
6. Misheneva (Popova), Ju.I. (2014) Current state and trends in the development of education in Finland. *Izvestia VSPU. Pedagogika*, 1 (86): 106–110 [in Rus.]
7. Lindqvist, O.V. (2004) Some Personal lessons about University Management. *University Management: practice and analysis*, 2(31): 78–81 [in Rus.]
8. Sargsyan, Y., Budaghyan, A. (2008) The Bologna Process in Armenia: A Guide. National Center for Strategic Studies of Higher Education. Yerevan: Antares. 74 p. [in Arm.]

#### Список бібліографічних посилань

1. Резник С.Д., Филиппов В.М. Управление высшим учебным заведением. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2013. 416 с.
2. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008. 384 с.
3. Amaral A., Jones G.A., Karseth B. Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Springer Netherlands, 2002. XXXI, 299 p. DOI 10.1007/978-94-015-9946-7
4. Арутюнян Н., Григорян А. Проблемы развития образования и квалификации. *Педагогическая мысль*, Ереван, 2013. №1–2 [in Arm.]
5. Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. Особенности системы образования в Финляндии. *Педагогика: научно-теоретический журнал*, 2006. № 2. С. 112–117.
6. Мишенева (Попова) Ю.И. Современное состояние и тенденции развития образования в Финляндии. *Известия ВГПУ. Педагогика*, 2014. №1(86). С. 106–110.
7. Линдквист О.В. Некоторый личный опыт в области управления университетом. *Университетское управление: практика и анализ*, 2004. № 2(31). С. 78–81.
8. Саргсян Ю., Будагян А. Болонский процесс в Армении: руководство. Национальный центр стратегических исследований Высшего образования. Ереван: Антарес, 2008. 74 с. [in Arm.]

#### АРУТЮНЯН Назік

докторка педагогічних наук, професорка, директорка Центру педагогіки та розвитку освіти, Среванський державний університет, Республіка Вірменія

#### ВАРДАНЯН Ірина

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри англійської філології, Среванський державний університет, Республіка Вірменія

#### ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВІРМЕНІЇ І ФІНЛЯНДІЇ

**Анотація.** Сьогодні у світі надзвичайно актуальними є дослідження, які містять порівняльний аналіз управління системами освіти різних країн. Такі дослідження мають високу значущість, а також розв'язують два важливих завдання: пізнавальне й обмін досвідом. Дослідження, представлені у статті, однозначно сприяють розвитку порівняльної педагогіки.

У статті проведений порівняльний аналіз систем управління вищою освітою Вірменії та Фінляндії. Представлені подібності та відмінності, досягнення, а також проблеми цих систем.

Зокрема, у статті аналізуються реформи, здійснені як у системі управління вищою освітою Вірменії, так і в Фінляндії в контексті Болонського процесу.

У статті також проаналізована триступенева система вищої освіти, кредитна система ECTS, фінансування вищої та вступні іспити двох країн.

Згідно з результатами дослідження, стає очевидним, що як у Вірменії, так і в Фінляндії діє централізоване державне управління системами вищою освітою.

**Ключові слова:** вища освіта; триступенева система освіти; глобалізація; система управління; освітні реформи; Болонський процес.

Одержано редакцією 01.02.2021  
Прийнято до публікації 16.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-74-79  
ORCID 0000-0001-5981-9203

**КОВАЛЕНКО Світлана Миколаївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри практики англійської мови,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка  
*e-mail*: sveta\_kovalenko@ukr.net

ORCID 0000-0003-2706-447X

**ШУМАЄВА Світлана Петрівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
*e-mail*: svetlana.shumaeva75@ukr.net

УДК 378.09:374.71.091(410)(045)

**МІСЦЕ УНІВЕРСИТЕТІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
В БРИТАНІЇ**

*Дослідження розкриває особливості діяльності закладів вищої освіти стосовно реалізації концепції розвитку освіти дорослих в Британії. Зокрема, розглядаються провідні чинники, які зорієнтували вищу школу на потреби дорослих споживачів; аналізуються особливості урядової політики та основні реформи, спрямовані на розвиток та підтримку освіти дорослих у британській вищій освіті; подано сучасні типи закладів вищої освіти Британії, які працюють з дорослим студентом; описується загальна схема навчання дорослих за університетськими програмами; висвітлюються перспективи реалізації позитивного досвіду в межах вітчизняної системи освіти дорослих.*

**Ключові слова:** освіта дорослих; університети; коледжі подальшої освіти; коледжі вищої освіти; освітня політика; реформи вищої освіти; бінарна система вищої освіти; система накопичення та переведення кредитів; відділення неперервної освіти.

**Постановка проблеми.** Одним з головних викликів на шляху розвитку України нині є дефіцит компетентних людських ресурсів, які зможуть відповідати сучасним вимогам ринку праці. Однією з причин такого дефіциту фахівці одноставно називають відсутність протягом усіх років незалежності державної політики з навчання дорослих в Україні. Логічно, що вирішенню цієї проблеми сприятиме активна політика навчання впродовж життя і, зокрема, освіти і навчання дорослого населення як її складової.

Окреслена проблема є типовою для багатьох країн, навіть незалежно від рівня економічного розвитку: науково-технічний прогрес та новітні винаходи потребують кваліфікованих компетентних фахівців, і чим вищі показники країни у цьому напрямку, тим більше людських ресурсів вона потребує. Дане дослідження пропонує розгляд досвіду вирішення цієї проблеми британським суспільством, адже Велика Британія вже багато років демонструє світові високі показники економічного зростання, які, безумовно, базуються на

освітньому рівні населення. Зокрема, на наш погляд, цікавим та корисним є досвід активного залучення університетів до навчання дорослих. Така практика є історичною традицією цієї країни, що довела свою ефективність, фінансову окупність, а отже може слугувати цікавим досвідом для впровадження подібних ініціатив у національному контексті.

**Аналіз актуальних досліджень.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки освіти дорослих набула великого значення. Вивчення стану системи вищої освіти у Великій Британії стало предметом наукових досліджень А. Глузмана, О. Карпенка, К. Корсака, А. Котоміної, І. Марцинковського, Н. Нікандрова, Л. Рябова, Л. Торьяник, Н. Федорової, К. Цейкович, В. Шейко. Ретроспективний огляд розвитку різних форм освіти дорослих в Англії подано у науково-педагогічних та історичних дослідженнях Д. Антонової, К. Андерсона, А. Готалова-Готліба, Л. Кертмана, П. Міжуєва, К. Салімової, Л. Сундукової, Р. Тантлевської, Л. Федеєвої.

Метою даної публікації є дослідження особливостей освіти та навчання дорослих у системі вищої освіти Британії. Для реалізації поставленої мети було застосовано такі методи дослідження: індукція та дедуція для формування суджень та узагальнення теоретичного й фактичного матеріалу; описовий, статистичний і порівняльний аналіз, що дозволило визначити особливості діяльності ЗВО щодо освіти дорослих в Британії; методи прогнозування з метою обґрунтування можливостей використання продуктивних ідей у процесі реалізації навчання дорослих в університетах України.

**Виклад основного матеріалу.** До середини 1960-х років британська система вищої освіти обслуговувала незначну частку дорослого населення та чітко відокремлювалася від елітарної університетської освіти академічного та науково-дослідного характеру для студентів традиційного віку.

Рекомендації звіту Роббінса (1963 р.), якими стверджувалося, що «курси вищої освіти повинні бути доступними для всіх, хто має здібності та навички до навчання і бажає отримати відповідні знання» [1], стали першим державним кроком на шляху до інтеграції формальної вищої освіти і освіти дорослих. У звіті Роббінса також рекомендувалося розширення університетського сектору за рахунок створення нових університетів та диверсифікація вищої освіти шляхом заснування спеціальних технологічних університетів, що було реалізовано у середині 1960-х рр.

Під тиском прискорених темпів науково-технічного прогресу та соціально-економічних потреб однією з провідних тенденцій розвитку британської вищої школи стала поступова трансформація із замкнутої системи для привілейованого вузького кола споживачів у відкриту для масової підготовки кваліфікованих спеціалістів різних профілів та рівнів освіти. Проте ні зростання кількості університетів, ні збільшення обсягів міністерського фінансування відділень освіти дорослих при закладах вищої освіти не давали можливості повною мірою забезпечити потреби промисловості у кваліфікованих фахівцях [2]. Таким чином, для вирішення проблеми невідповідності між зростаючим попитом на вищу освіту та недостатньою кількістю навчальних місць в Британії у другій половині 60-х рр. було створено 30 політехнічних інститутів шляхом об'єднання різнотипних коледжів (наприклад, технологічного та педагогічного), за рахунок чого держава передбачала розширити неуніверситетський сектор вищої освіти та започаткувати *бінарну* систему вищої освіти. Сектор неуніверситетської вищої освіти гармонійно доповнювали коледжі та інститути вищої освіти, які також являли собою конгломерати різнотипних та різнорівневих коледжів.

Слід відзначити, що саме політехнікуми та коледжі вищої освіти стали альтернативою університетській освіті для дорослих студентів, де організувалися професійно орієнтовані курси (більшість з них – напівзаочно), тісно пов'язані насамперед з потребами промисловості та бізнесу, проте «університетської якості».

Важливою особливістю розвитку вищої освіти дорослих на сучасному етапі стали фундаментальні структурні реформи, сфокусовані на посиленні ролі британського уряду у фінансуванні, плануванні та управлінні навчальними закладами вищої школи у контексті загальних доцентрових тенденцій.

Слід зауважити, що специфікою британських університетів була їх автономність при повному державному фінансовому забезпеченні через Комітет університетських грантів (UGC), заснований у 1919 р. Комітет, членами якого були представники університетів, мав повноваження незалежно, на власний розсуд розподіляти кошти між вищими навчальними закладами за таємним критерієм. На практиці це означало, що кожний університет щорічно отримував приблизно однакову суму державних капіталовкладень у формі грантів. Проте економічна криза 1970-х рр. значною мірою похитнула стабільність цієї системи. Освітня політика, сфокусована на раціоналізацію витрат у секторі освіти, призвела до того, що за перші три роки кризи обсяги грантів у вищу освіту зменшилися на 17%. При цьому відсутність єдиного визначеного критерію фінансування призвела до того, що елітні університети втратили лише 6%, в той час як інші, переважно технологічні, університети недорахувалися 44% прибутку [3, с. 7].

Наслідками регулярного недофінансування стали скорочення викладацького складу, бідне матеріально-технічне забезпечення, сповільнення темпів розвитку інфраструктури університетського кампусу (нестача навчальних аудиторій, гуртожитків, спортивних приміщень тощо). Подібна картина спостерігалася і в секторі неуніверситетської вищої освіти, що фінансувався місцевою владою.

Таким чином, традиційна автономність британських вищих навчальних закладів стала своєрідним «камнем спотикання», що породжувала суперечності між зростаючими суспільними потребами у спеціалістах з вищою освітою, вимогами науково-технічного прогресу та відсутністю єдиного чіткого механізму їх регулювання. Ці фактори викликали зміну характеру управління системи вищої освіти та змусили вищу освіту стати предметом уваги законодавчих органів.

Послідовно проведені реформи 1988 та 1992 рр., спрямовані на посилення адміністративного та фінансового контролю за вищою освітою з боку центрального уряду, були елементом загальних доцентрових тенденцій, типових для розвитку британської системи освіти у цей період в цілому. По-перше, була усунута межа між неуніверситетським та університетським секторами вищої освіти – політехнікуми та коледжі вищої освіти набули університетського статусу та дістали право присуджувати власні академічні ступені. По-друге, змінився механізм розподілу коштів між закладами вищої освіти: після ство-

рення унітарної вищої школи функції Комітету університетських грантів та місцевих органів управління освітою перейняла Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (HEFCE), яка стала використовувати принципово новий підхід до фінансування вищих навчальних закладів. Новостворена Рада фінансувала не навчальні заклади, як раніше, а конкретні академічні послуги інституції за спеціальною формулою, згідно з якою до уваги беруться такі показники, як кількість студентів, профіль та дисциплінарний цикл ВНЗ, науково-дослідна робота, професорсько-викладацький склад [4]. Механізм фінансування став жорсткішим також з огляду на той факт, що більшість членів Ради не були викладачами університетів, а лише представляли адміністративно-командний апарат центрального уряду.

Отже, на сучасному етапі освітня політика стосовно вищої школи формується «зверху-вниз», що є свідченням поглиблення тенденцій централізму, характерних для всіх ланок системи освіти дорослих. Підвищення якості та ефективності вищої освіти відбувається через нейтралізацію традиційного самоуправління університетів, посилення адміністративного тиску шляхом централізації механізму фінансування.

Позитивною тенденцією розвитку британської вищої освіти, що характерно і для інших економічно розвинених країн Заходу та США, є перетворення її на масову та доступну для представників різних соціальних груп британського суспільства: на початку 1960-х років вищі навчальні заклади вищої освіти Британії обслуговували лише 6% студентів старших 21 року, на початку 2000-х рр. кількість дорослих студентів у секторі вищої освіти складала 41%, то на 2019–2020 рік цей показник склав 59%. [5]. Тенденція зростання студентського контингенту пояснюється насамперед збільшенням кількості дорослих споживачів освітніх послуг вищої школи у контексті глобальної концепції навчання протягом всього життя: «Темпи соціальних та технологічних перетворень свідчать про те, що освіта, в тому числі і вища... повинна стати дійсно неперервним процесом. Сучасні студенти будуть вимушені повертатися до навчання декілька разів за життя, щоб отримати нові знання, підвищити рівень вмінь та залишитися працевлаштованими» [6, с. 20].

Слід відзначити, що британська система вищої освіти завжди характеризувалася різноманітністю типів навчальних закладів. Тенденція варіативності британської вищої школи зумовлюється особливо-

стями історичного розвитку країни, традиційною децентралізацією управління освітою, створенням унітарної системи вищої освіти та наданням навчальним закладам неуніверситетського сектору (політехнікумам, коледжам вищої освіти) університетського статусу, а також останнім часом значним впливом ринкових механізмів. Орієнтація на створення системи неперервної освіти стимулює створення різних рівнів та циклів вищої освіти, розширює доступ до отримання дипломів та ступенів за рахунок активного залучення новітніх досягнень науки та техніки, що, безперечно, надає вищій школі характеристики гнучкості та мобільності.

Основними провайдерами вищої освіти дорослих в Британії є: *класичні* університети (засновані Королівською хартією або законом Парламенту), *нові* університети (всі колишні політехнічні інститути, які отримали університетський статус після реформи 1992 року), *коледжі вищої освіти* (загальні та спеціалізовані), які законом 1992 року також набули статусу закладів вищої освіти, та *коледжі подальшої освіти* (переважно коледжі 6-го класу), які дають можливість отримати перший ступінь вищої освіти.

Проведене дослідження свідчить, що основна частка дорослих студентів зосереджена переважно у «нових» університетах, коледжах вищої та подальшої освіти [7, с. 8]. Це пояснюється, по-перше, тим фактом, що класичні університети, незважаючи на прогресивні демократичні тенденції, дотримуються дещо консервативних поглядів щодо елітарності своїх освітніх послуг, а тому, як і раніше, орієнтуються на «традиційного» студента. По-друге, «нові» університети фокусують увагу переважно на професійній освіті, що більшою мірою імponує людині, яка вже вийшла у світ праці і має на меті поєднати набуті практичні навички з теоретичною базою.

Диверсифікація вищої освіти, велика кількість існуючих в країні кваліфікацій, викликана історичною традицією автономії кожного ЗВО присуджувати власні наукові ступені, а також інтеграція в єдиний європейський освітній простір у контексті Болонської декларації, підписаної Британією у 1999 році, викликали необхідність структурних реформ вищої школи, зокрема введення у 2001 р. уніфікованої Кваліфікаційної шкали вищої освіти (КШВО) для Англії, Уельсу та Північної Ірландії (Для Шотландії була розроблена окрема КШВО з огляду на суттєві відмінності системи вищої освіти цієї країни від інших, що входять до складу З'єданого Королівства). Нова шкала мала на меті зро-

бити британську систему кваліфікацій більш прозорою та зрозумілішою як для споживачів освітніх послуг, так і провайдерів [8, с. 162]. Визначальною характеристикою представлених кваліфікацій є те, що вони розробляються у тісній співпраці вищих навчальних закладів з роботодавцями, регіональними агенціями розвитку, професійними організаціями та іншими стейкхолдерами.

Таким чином, багатоступеневість британської системи вищої освіти забезпечує її гнучкість, та, на наш погляд, система максимально орієнтується на освітні потреби не тільки традиційних студентів, а й дорослих. Відносно автономні цикли навчання, що дають право отримати відповідні офіційні кваліфікації, розглядаються при цьому як інтегральні складові системи вищої освіти в цілому та одночасно самостійні, завершені кваліфікації, що передбачають поетапне «зростання» і можливість чергувати навчальну та трудову діяльність у зручному для дорослого студента темпі. Крім того, така система орієнтована на реальні здібності людини, яка навчається, адже дозволяє змінити напрямок спеціальності і навіть навчальний заклад, не втрачаючи при цьому попередніх навчальних досягнень.

Зростаюча суспільна потреба у здобутті вищої освіти, з одного боку, та розширення можливостей доступу до цієї ланки освіти, перетворення її на масову та відкриту, з іншого, значною мірою сприяє зростанню популярності серед дорослого контингенту академічно орієнтованих навчальних програм та курсів, що є підготовчим етапом для вступу до закладу вищої освіти.

Слід також відмітити поширену практику академічних курсів, орієнтованих винятково на дорослих студентів – *підготовчі курси* (Access to Higher Education Diplomas). Підготовчі курси націлені на тих, хто бажає навчатися у ЗВО, але не має відповідної прохідної кваліфікації. Більшість програм цього типу розраховані на один рік навчання за очною формою або два роки навчання напівзаочно (хоча у деяких випадках курси можуть тривати довше) – мінімальний стандарт дорівнює 500 навчальним годинам, після закінчення яких студент отримує сертифікат, еквівалентний сертифікату про загальну середню освіту (GCSE) або про повну освіту просунутого рівня (GCE A-level). Проте цей сертифікат не вважається кваліфікацією, а тільки передбачає можливість вступу до навчального закладу вищого типу. Всі курси проводяться під безпосереднім керівництвом університетів, а тому часто адаптовані до вимог конкретного вищого навчального закладу [9].

Реалізація принципів неперервності, гнучкості та цілісності освіти дорослих у вищій школі забезпечується запровадженням в Британії з 1986 року системою накопичення та переведення залікових одиниць або кредитів (Credit Accumulation and Transfer Scheme), яка стала важливим кроком державного реформування системи вищої освіти та запропонувала ряд істотних переваг для дорослого контингенту студентів. Провідним принципом системи накопичення та переведення кредитів є принцип індивідуалізації навчання, що дає можливість студентові моделювати власну навчальну програму, набираючи необхідну для отримання сертифіката, диплома чи наукового ступеня кількість кредитів. При цьому термін проходження того чи іншого курсу може варіювати від мінімального до невизначеного залежно від персонального бажання кожного окремого студента або об'єктивних обставин [10].

Заклади вищої освіти Британії широко використовують практику об'єднання у *консорціуми* для впровадження єдиної уніфікованої моделі системи залікових одиниць (в Британії не існує національної системи накопичення кредитів; зокрема, в Англії та Північній Ірландії одним із найвідоміших консорціумів є Північний консорціум університетів з накопичення та переведення кредитів (NUCCAT). Такий підхід забезпечує можливість для міжнародної мобільності студентів, які у цьому випадку мають право комбінувати навчання одночасно у декількох ЗВО. Якщо, наприклад, університет чи коледж не в змозі задовольнити потреби студента у вивченні певної дисципліни, він може вивчати цей предмет в іншому ЗВО, який входить до мережі освітніх закладів, що впроваджують цю систему за міжвузівською угодою [11].

Більшість ЗВО використовують систему нарахування залікових одиниць за попередній досвід навчання (Accreditation of Prior Learning), що передбачає присудження кредитів як за формальні (сертифіковані) курси, так і за неформальні (неакредитовані) випадки навчального досвіду (наприклад, навчання на робочому місці, досвід роботи у добровільній організації, різні форми проведення дозвілля). Оцінка попереднього досвіду найчастіше відбувається на основі представленого абітурієнтом *портфолію*, що являє собою перелік основних періодів навчального досвіду на підставі певних доказів (робочих планів, рекомендаційних листів, звітів, матеріалів конференцій, характеристик з місця роботи). Матеріали портфолію оцінюються спеціальною екзаменаційною комісією, яка визначає аутентичність, якість та «свіжість» на-

бутих знань та вмінь, що слугує підставою для нарахування певної кількості залікових одиниць. У деяких випадках для більш чіткого визначення обсягу набутих знань навчальні заклади можуть додатково проводити співбесіди або екзамени [12].

Система оцінки попереднього досвіду в першу чергу привернула увагу дорослих абітурієнтів. Більшість університетів заявили, що середній вік студентів, які проходять систему акредитації попереднього навчання, становить 25 років і старше. Найактивнішими споживачами виявилися безробітні, що потребують визначення попередніх навчальних досягнень для покращення перспектив працевлаштування, та особи, які бажують підвищити рівень професійної кваліфікації, скоротивши до мінімуму термін здобуття того чи іншого сертифіката.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що системи вищої освіти в Британії є важливою ланкою, яка забезпечує можливість самореалізації особистості дорослої людини. Досягнення зазначених результатів забезпечується системою взаємопов'язаних педагогічно-андрагогічних принципів: послідовність та неперервність освітнього впливу, чергування формальних та неформальних навчальних періодів; відкритість системи по відношенню до дорослих споживачів, що передбачає вільний доступ до освітніх можливостей без будь-яких обмежень стосовно віку, кваліфікаційного рівня, місця навчання, часу та терміну навчання; гнучкість змісту освітніх програм, що досягається шляхом широкого запровадження модульного навчання, системи накопичення та переведення залікових одиниць, системи нарахування кредитів за попередній навчальний досвід; варіативність організаційних форм, які включають довгострокові та короткострокові навчальні програми та курси; диверсифікація освітніх можливостей, що передбачає різноманітність типів закладів вищої освіти, орієнтованих на дорослого студента. Окреслені позитивні тенденції британської системи вищої освіти можуть слугувати прикладом для наслідування вітчизняними ЗВО стосовно студентів старшого віку.

Проведене дослідження не претендує на довершене. Перспективним полем подальшої наукової роботи може бути аналіз альтернативних форм подальшої освіти дорослих в Британії або інших країнах з ефективними реформами у галузі освіти дорослих.

#### Список бібліографічних посилань

1. Higher Education. Robbins Report. Department for Education and Science (DES). London: HMSO, 1963.
2. A Plan for Polytechnics and Other Colleges: Higher Education in the Further Education System. London: HMSO, 1966.
3. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. Brussels: Eurydice European Unit, 2000. 34 p.
4. Patterns and Trends in UK Higher Education 2016. Universities UK (UUK), 2016. URL: <http://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/data-and-analysis/Documents/patternsand-trends-2016.pdf> (дата звернення: 10.11.2020)
5. Higher Education Student Statistics 2019. URL: <https://www.hesa.ac.uk/news/17-01-2019/sb252-higher-education-student-statistics/numbers> (дата звернення: 7.11.2020)
6. The Future of Higher Education. London: Department for Education and Skills, 2003. 110 p.
7. Addressing the Needs of Adult Learners in the Context of Incorporation of Institutes of Further and Higher education. Final Report. Dublin: Department for Employment and Learning, 2000. 128 p.
8. Dearing R. Higher Education in the Learning Society. London: National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997. 235 p.
9. Routes into higher education. URL: <https://www.nidirect.gov.uk/articles/routes-higher-education> (дата звернення: 12.11.2020).
10. Pegg A., Di Paolo T. Narrating Unfinished Business: Adult Learners Using Credit Transfer to Re-engage with Higher Education. *Studies in Continuing Education*, 2013. vol. 35(2). pp. 209–223. URL: <http://oro.open.ac.uk/34624/3/851BAED2.pdf> (дата звернення: 11.11.2020).
11. Northern Universities Consortium Credit Accumulation and Transfer. URL: <http://www.nuccat.co.uk> (дата звернення: 12.11.2020).
12. UK Quality Code in Higher Education. Part B: Assuring and Enhancing Academic Quality, Chapter B6: 131 Assessment of Students and the Recognition of Prior Learning. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2013. URL: <http://www.qaa.ac.uk/publications/information-and-guidance/uk-quality-code-for-highereducation-chapter-b6-assessment-of-students-and-the-recognition-of-priorlearning1#.WF1lsnmBrOE> (дата звернення: 15.11.2020).

#### References

1. Higher Education. Robbins Report (1963). Department for Education and Science (DES). London: HMSO.
2. A Plan for Polytechnics and Other Colleges: Higher Education in the Further Education System (1966). London: HMSO.
3. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. (2000) Brussels: Eurydice European Unit.
4. Patterns and Trends in UK Higher Education 2016 (2016) Universities UK (UUK). Retrieved 10/11/2020, from <http://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/data-and-analysis/Documents/patternsand-trends-2016.pdf>.
5. Higher Education Student Statistics 2019 (2019). Retrieved 07/11/2020, from <https://www.hesa.ac.uk/news/17-01-2019/sb252-higher-education-student-statistics/numbers>.
6. The Future of Higher Education (2003). London: Department for Education and Skills.
7. Addressing the Needs of Adult Learners in the Context of Incorporation of Institutes of Further and Higher education. Final Report (2000). Dublin: Department for Employment and Learning.



8. Dearing, R. (1997) Higher Education in the Learning Society. London: National Committee of Inquiry into Higher Education.
9. Routes into higher education (2020). Retrieved 12/11/2020, from <https://www.nidirect.gov.uk/articles/routes-higher-education>.
10. Pegg, A., Di Paolo, T. (2013) Narrating Unfinished Business: Adult Learners Using Credit Transfer to Re-engage with Higher Education. *Studies in Continuing Education*, 35(2): 209–223. Retrieved 11/11/2020, from <http://oro.open.ac.uk/34624/3/851BAED2.pdf>.
11. Northern Universities Consortium Credit Accumulation and Transfer (2020). Retrieved 12/11/2020, from <http://www.nuccat.co.uk>.
12. UK Quality Code in Higher Education (2013). Part B: Assuring and Enhancing Academic Quality, Chapter B6: 131 Assessment of Students and the Recognition of Prior Learning. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), Retrieved 15/11/2020, from <http://www.qaa.ac.uk/publications/information-and-guidance/uk-quality-code-for-higher-education-chapter-b6-assessment-of-students-and-the-recognition-of-prior-learning1#.WF11snmBrOE>

**KOVALENKO Svitlana**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of English Practice Department,  
Anton Makarenko Sumy State Pedagogical University

**SHUMAYEVA Svitlana**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

**THE PLACE OF UNIVERSITIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF  
ADULT EDUCATION IN BRITAIN**

**Summary.** *Introduction.* Facing the challenges of the European and world education community, Ukraine aims at having the best results in all the education branches, putting adult education as one of the priorities of its education policy. In this context the issue of university adult education takes one of the top places, triggering us to search for the best examples. So the article reveals the peculiarities of British adult education policy aimed at encouraging universities and other higher education institutions to promote adult learning in the society.

**Purpose.** The article is aimed at the analysis of university adult education in Britain in terms of its governmental policy and reforms, diversity of higher educational establishments focused on adult learner.

**Methods.** The methods applied are: analysis (retrospective, comparative) and synthesis, classification and systematization of data, generalization, education studies literature analysis.

**Results.** The research conducted made it possible to find out that university adult education has been the focus of attention of the British government since 1960s following the overall tendency of bringing higher education closer to masses. To illustrate, in the early 1960s only 6 per cent of over-21s went to university, whereas today around 59 per cent of 21+ year olds in the UK enter higher education.

It also proved that British high school is an important part in adult education system that plays a vital role in expanding opportunity and promoting social justice, getting better jobs and earning more, self-realization and self-development of an adult person. A huge step in the development of adult higher education was made by the introduction of 1988 and 1992 reforms that abolished binary HE system and turned it into a unified one.

One more essential aspect that encourages higher adult education development in the UK is Credit Accumulation and Transfer Schemes (CATs) operated by many British institutions, the aim of which is to help students create a personal programme of studies to complete a degree. Within CATs, credit may be given for previous study or work experience. CATs also facilitate degree completion by students who are unable to undertake one continuous period of study what is especially vital for adult learners. Institutions may also form local consortia to operate a common CAT scheme, thus enabling students, where appropriate, to follow certain courses at institutions other than their own but for which they will be given credit towards their degree.

**Originality.** The research reveals the peculiarities of governmental policy and reforms aimed at developing university adult education in Britain and can be applied to Ukrainian adult education.

**Conclusion.** The research conducted proves that university adult education in Ukraine should become a focal point of governmental policy (that has always been focused mostly on traditional learner) that will take into account positive outcomes of the British experience and apply the best results into national adult education.

**Keywords:** adult education; universities; further education colleges; higher education colleges; educational policy; higher education reforms, binary higher education; Credit Accumulation and Transfer Scheme; Lifelong Learning Department.

Одержано редакцією 15.12.2020  
Прийнято до публікації 15.01.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-79-84

ORCID 0000-0001-9339-1060

**АВETИСЯН Мери Бабкеновна**

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики,  
Центр педагогики и развития образования,  
Ереванский государственный университет, Республика Армения  
e-mail: mavetisyan@ysu.am

УДК 37.013.74-047.44:[005:378.018](479.25+495)(045)

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И ГРЕЦИИ**

В данной статье рассмотрены системы высшего образования Республики Армения (РА) и Греции, их органы управления и отличительные особенности. Показаны их значимость и ценность в дальнейшем эффективном продвижении в области высшего образования в процес-

се развития и глобализации этих стран. Выявлены сходства и отличительные черты в системах высшего образования, одновременно подробно останавливаясь на характерных особенностях в сферах управления.

*В статье также показаны оптимальные условия для улучшения проведения процесса обучения в высших учебных заведениях с учетом их сходств и отличий в зависимости от национальной принадлежности.*

**Ключевые слова:** система высшего образования; органы управления образованием; финансирование; оценивание; поступление; вуз; академическая свобода; структура высшего образования.

**Постановка проблемы.** Проводя анализ в области управления систем высшего образования Республики Армения (РА) и Греции и сравнивая их преимущества и недостатки возможно найти правильный подход к решению текущих проблем, касающихся высшего образования этих стран.

**Цель статьи.** Целью данной статьи является проведение сравнительного анализа управления системами высшего образования РА и Греции, с выявлением их характерных особенностей.

**Изложение основного материала исследования.** Система высшего образования РА является одной из основных критерий в развитии государственной политики, имеющей важное значение для ее сохранения и усовершенствования в сравнении с международными стандартами [1, с. 25]. Различные социально-экономические и политические изменения в области высшего образования приводят, одновременно сохраняя свои традиционные особенности, к многократным его реформированиям с обновлениями в области структуры, содержания, управления и финансирования.

Распределение руководства управления в системе образования РА происходит по следующим градиентам: Правительство РА, Министерство образования, науки, культуры и спорта РА, марзпетараны и вузы [2, с. 26].

Руководящие функции каждого из органов управления, а также уставы вузов с их различными компетенциями утверждаются Правительством РА.

Национальная образовательная политика осуществляется Министерством образования, науки, культуры и спорта РА, которое контролируя деятельность вузов организует их финансирование, лицензирование и сертификацию.

Активно участвуя в создании оптимальных условий для продуктивных работ в подведомственных учебных заведениях региональные органы управления предоставляют им определенную финансовую и материально-техническую помощь.

Следующим управленческим органом руководства системы высшего образования считается вуз. Совет попечителей является высшим и коллегиальным органом управления вуза, который отвечает за проведение выбора ректора (исполнительный орган вуза), проверку бюджета, а также за установление правильной политики и стратегии в развитии высшего образования и т.д.

Регулирующим органом в управлении учебно-методической и научно-исследовательской деятельности вуза является Ученый совет, который занимается решением различных академических и научных вопросов. Ректорат, существующий при ректоре, представляет собой совещательный орган, обсуждающий учебные, научные и другие организационные вопросы деятельности вуза. Общественным же органом управления и координации высшего образования является Совет ректоров, во главе с ректором ЕГУ. Структурной единицей учебно-образовательного процесса вуза считается факультет во главе с деканом, куда входят кафедры под руководством заведующих кафедрами, в которых выполняются учебно-образовательные и научно-исследовательские работы вуза. Ежедневно управление вуза заверяется ректором [3, с. 2–7]. Система высшего образования в РА финансируется как государственным бюджетом так и внебюджетными средствами.

Итак, управление образованием в РА в условиях децентрализации разграничивается между республиканским, региональными и вузовскими органами управления. Таким образом управление системой высшего образования проводится внешними и внутренними органами (см. табл. 1).

В систему высшего образования РА входят как государственные так и негосударственные с государственной лицензией вузы, где обучение студентов осуществляется как на платной, так и на бесплатной основе – гос.заказ, а также по очной и заочной программе [4, с. 28]. Существует также и дистанционное обучение, дающее возможность студенту учиться в любых ситуациях, без отрыва от производства.

В РА действуют следующие типы вузов: университеты, академии, консерватория, институт и т.д. Различают около 16 государственных с 14 филиалами и 36 негосударственных вузов на платной основе.

Допуском для вступительных экзаменов при поступлении в вуз является аттестат



зрелости, полученный в старшей школе, или соответствующий документ об окончании специализированного колледжа /см. табл.2/.

Преподавание в вузах РА проводится в основном на армянском языке в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных работ. Начало обучения в вузах в сентябре, которое заканчивается в конце мая с сдачей соответствующих экзаменов. В зависимости от вуза в РА принята 20-ти (ЕГУ и др.) или 100-балльная (АГПУ и др.) система оценивания (см. табл. 3).

Структура системы высшего образования РА представлена в виде трехступенчатой системы, с использованием кредитной системы для обеспечения прозрачности процесса обучения с привлечением мобильности преподавателей и студентов (см. табл. 4).

Система высшего образования в РА, благодаря проводящим реформам, достигла большого уровня, но несмотря на это она нуждается в большем усовершенствовании с использованием новых инновационных методов, обеспечивающих более высокий уровень развития высшего образования в данной стране.

Высшее образования Греции является одной из самых престижных и привлекательных для большинства абитуриентов. Прекрасная природа, древняя архитектура, широкий спектр специализаций и бесплатное обучение с высоким уровнем преподавания открывает много возможностей для успешного продвижения студентов по карьерной лестнице.

С 2019г. управление системой образования Греции на правительственном уровне осуществляется Министерством образования и по делам религии, контролирующем обучение в университетах Греции [5].

Внутреннее управление в университете находится в основном под эгидой Сената, являющимся главным административным органом, куда входят ректор и вице-ректоры, деканы факультетов, председатели различных школ университета, представители адъюнкт-профессоров и старших преподавателей, специального лабораторного преподавательского состава и администрации, а также представители студентов и аспирантов от каждого факультета.

Административным органом управления является также Совет ректора в составе ректора с вице-ректорами, представителя-

ми студентов и административных органов (см. табл. 1).

Согласно греческой Конституции важную роль для улучшения жизнедеятельности и благосостояния населения играет возможность получения гражданами наиболее высококачественное высшее образование. И поэтому государство берет на себе полную ответственность за финансирование образования, вследствие чего образование, предлагаемое государством, является бесплатным [6, с. 158–159].

Привилегии существуют также и для иностранных студентов, которые в Греции могут получить диплом о высшем образовании европейского образца практически бесплатно или за символическую сумму [7]. Греческие университеты привлекают иностранцев своим высоким и квалифицированным уровнем преподавания, а также возможностью получить бесплатное образование с различной специализацией, пользуясь различными льготами – бесплатная медицинская помощь (медицинская страховка), отсутствие платы за учебные материалы, трехразовое питание по льготному тарифу и т.д.

К высшим учебным заведениям Греции относятся учебные заведения университетского типа (около 18), вузы технического типа (около 14) и негосударственные университеты, в основном финансируемые филиалами различных зарубежных вузов. Все перечисленные учебные заведения отличаются друг от друга уровнями подготовки студентов, а также сроками и размерами оплаты обучения. Наиболее престижными и многопрофильными в выборе специальностей являются государственные университеты. Технологические университеты отличаются более узкой специализацией. В отличие от них обучение в негосударственных университетах высокооплачиваемое. Все эти вузы находятся под контролем Министерства образования и по делам религии [8].

В отличие от РА поступление в вузы Греции проводится без вступительных экзаменов, а конкурсный отбор зависит от среднего балла аттестата. Документы при поступлении подаются в Министерство образования и по делам религии [9].

Необходимым и обязательным условием для поступления в греческие вузы является наличие аттестата о полном среднем образовании (аттестат об окончании лицей) и сертификата языкового центра о знании греческого языка. Абитуриенты с отсутстви-

ем или с недостаточным знанием греческого языка могут посещать специальные платные курсы, с сохранением своего студенческого места (см. табл. 2).

Как и в Армении высшее образование в Греции трехступенчатое, куда входят базовый курс по специальности – бакалавриат, вторая ступень специализации – магистратура и высший исследовательский курс – докторантура (см. табл.4). При обучении на любых ступенях студенты имеют право на получение степенди и на неполный рабочий график. Некоторые выпускники докторантуры, имеющие высокую успеваемость, могут работать в качестве преподавателя в одном из учебных заведений Греции. Однако получение должности университетского преподавателя довольно-таки сложно. Для этого не достаточно иметь докторскую степень (Ph.D). Кандидату для университетского преподавания необходимы научные публикации в журналах и наличие собственных исследовательских проектов, которые показывают на активное его участие и глубокие знания по изучаемой им дисциплине.

Должность университетского преподавателя считается престижной единицей не только в Греции, но и во всем мире. В греческих вузах довольно часто на преподавательских постах можно встретить иностранных профессоров. Это указывает на наличие межнационального состава преподавательских кадров, что дает возможность тесному взаимному сотрудничеству с лучшими специалистами разных стран.

В отличие от РА в греческих вузах действует 10-балльная система оценивания знаний, с проходным баллом, равным 5 (см. табл. 3) [10].

В вузах Греции, как и в Армении, благодаря проведению образовательных реформ применяется кредитная система накопления. Однако, в отличие от некоторых развитых европейских стран, перевод кредитов из одного университета в другой при этой системе весьма затруднен, а для международных переводов строго ограничен [11, с. 90].

В основном преподавание в вузах Греции проводится на греческом языке, но при некоторых специализациях – на английском языке. Научно-исследовательские работы в университетах проводятся преподавателями университетов, а также независимыми неуниверситетскими исследовательскими центрами, сотрудничающими с ними.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сказать, что специалисты, получив дипломы в греческих вузах, могут занять соответствующие квалифицированные рабочие места как в Греции, так и в разных европейских странах с возможностью продолжения научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Ниже представляем результаты сравнительного анализа управления системами высшего образования РА и Греции в виде таблиц 1–4.

Таблица 1

Сравнительный анализ управления и финансирования систем высшего образования Республики Армения и Греции

Республика Армения	Греция
Внешние органы управления (государственное управление)	
Центральное управление: Министерство образования, науки, культуры и спорта. Районное управление: марзпетараны. Местное управление: вуз.	Центральное управление: Министерство образования и по делам религии. Районное управление: региональные органы управления образованием. Местное управление: вуз.
Внутренние органы управления (внутривузовское управление)	
Совет попечителей Ректор Ученый совет Ректорат Деканы факультетов или директора Центров Заведующие кафедрами Студенческий совет	Сенат университета Ректор Генеральная ассамблея Совет ректора Деканы факультетов  Заведующие департаментами Студенческий союз
Финансирование	
Государственный бюджет Внебюджетные средства (фонды, гранты, образовательные программы и т.д.)	Государственный бюджет Внебюджетные средства (негосударственные фонды, частные платежи и т.д.)

Таблиця 2

Сравнительный анализ поступления в вузы  
Республики Армения и Греции

Республика Армения	Греция
Аттестат зрелости о полном среднем образовании и конкурс на основе результатов приемных экзаменов. Иностранцы абитуриенты сдают приемные экзамены в виде прохождения интервью.	Аттестат зрелости о полном среднем образовании.  Обязательное знание греческого языка, как для греков так и для иностранцев

Таблиця 3

Сравнительный анализ системы оценивания  
высшего образования Республики Армения и Греции

Республика Армения	Греция
<u>20-ти балльная система оценивания:</u> 20-18 – отлично 17-13 – хорошо 12-8 – удовлетворительно 1-7 – неудовлетворительно. <u>100-балльная система оценивания:</u> 96-100 – «5+» проходная оценка 91-95 – «5» проходная оценка 86-90 – «5-» проходная оценка 81-85 – «4+» проходная оценка 76-80 – «4» проходная оценка 71-75 – «4-» проходная оценка 66-70 – «3+» проходная оценка 60-65 – «3» проходная оценка 41-59 – «3-» неудовлетворительно 40 и ниже – «2» неудовлетворительно.	<u>10-ти балльная система оценивания:</u> 8,5-10 – отлично 7-8,4 – хорошо 5,0-6,9 – удовлетворительно 4,9 – неудовлетворительно.

Таблиця 4

Сравнительный анализ структуры  
систем высшего и послевузовского образования Республики Армения и Греции

Республика Армения	Греции
Вузы: государственные и негосударственные с образовательной лицензией	
1. Бакалавриат – 4 года (диплом степени бакалавра) 2. Магистратура – 2 года (диплом степени магистра) 3. Аспирантура – 3 года (диплом степени кандидата наук) 4. Докторантура – 3 года (степень доктора наук).	1. Бакалавриат – 4-5 лет (диплом степени бакалавра – Ptychio) 2. Магистратура – 1-3 года (диплом степени магистра – Metaptychiakón) 3. Докторантура – 3 года (степень доктора наук – Didaktoriko)

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Проведение сравнительного анализа характерных особенностей систем высшего образования РА и Греции позволяет использовать их положительные стороны на практике в образовательных системах других стран мирового сообщества.

**Список библиографических ссылок**

- Հարությունյան Վ., Դավթյան Ն., Կրթությունը Հայաստանում, Երևան, Զանգակ-97, 2004թ, 75 էջ
- Հարությունյան Վ., Դավթյան Ն., Սարգսյան Գ., Կրթությունը Հայաստանում, Երևան, Աստղիկ գրատուն, 2003, 69 էջ
- Навоян А. Реформы образования в Армении. UNESCO, 2009. 10 с.
- Միրզախանյան Ա., Կրթությունը, աղքատությունը և տնտեսական ակտիվությունը Հայաստանում UNDP

(ՄԱԶՑ); Երևան – 2002, իրավափիճակային վերլուծության զեկույց. 2002. 96 էջ

- Министерство образования и по делам религии (Греция). URL: [https://ru.qwe.wiki/wiki/Ministry\\_of\\_Education\\_Research\\_and\\_Religious\\_Affairs](https://ru.qwe.wiki/wiki/Ministry_of_Education_Research_and_Religious_Affairs) (дата обращения 12.09.2020)
- Салимова К.А, Додде Н.А., Педагогика народов мира: история и современность, учебное пособие для высших учебных заведений, М., Педагогическое общество России, 2001. 568 с.
- Университеты Греции. URL: [https://www.unipage.net/ru/-universities\\_greece](https://www.unipage.net/ru/-universities_greece) (дата обращения 10.09.2020)
- Особенности системы высшего образования. URL: <http://znanie.info/portal/ie-education/8.html>. Retrieved (дата обращения 10.09.2020)
- Высшее образование в Греции: качество и доступность. URL: [https://tranio.ru/articles/vysshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost\\_5442/](https://tranio.ru/articles/vysshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost_5442/) (дата обращения 12.01.2021)

10. Образование в Греции. URL: [https://www.unipage.net/-ru/education\\_greece](https://www.unipage.net/-ru/education_greece) (дата обращения 12.01.2021)
11. Վարդումյան Ա., Հովհաննիսյան Ա., Վարելյա Գ. Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար. Երևան: Նոյյան տապան, 2005. 312 էջ.
- References**
1. Harutyunyan, K., Davtyan N. (2004) Education in Armenia. Yerevan: Zangak-97. 75 p. [in Arm.]
  2. Harutyunyan, K., Davtyan, N., Sargsyan, G. (2003) Education in Armenia, Yerevan: Astghik Publishing House. 69 p. [in Arm.]
  3. Navoyan, A. (2009) Education Reforms in Armenia. UNESCO. 10 p.
  4. Mirzakhanyan, A. (2002) Education, Poverty and Economic Activity in Armenia: UNDP Situation Analysis. Yerevan. 96 p. [in Arm.]
  5. Ministry of Education and Religious Affairs (Greece). Retrieved 12.09.2020, from [https://ru.qwe.wiki/wiki/Ministry\\_of\\_Education\\_Research\\_and\\_Religious\\_Affairs](https://ru.qwe.wiki/wiki/Ministry_of_Education_Research_and_Religious_Affairs) [in Rus.]
  6. Salimova, K.A., Dodde, N.L. (2001) Pedagogy of the peoples of the world: history and modernity: textbook for higher educational institutions. Moscow: Pedagogical Society of Russia. 568 p. [in Rus.]
  7. Universities of Greece. Retrieved 10.09.2020, from [https://www.unipage.net/-ru/universities\\_greece](https://www.unipage.net/-ru/universities_greece) [in Rus.]
  8. Features of the higher education system. Retrieved 10.09.2020, from <http://znanie.info/portal/ie-education/8.html> [in Rus.]
  9. Higher education in Greece: quality and availability. Retrieved 12.01.2021, from [https://tranio.ru/articles/vysshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost\\_5442/](https://tranio.ru/articles/vysshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost_5442/) [in Rus.]
  10. Education in Greece. Retrieved 12.01.2021, from [https://www.unipage.net/ru/education\\_greece](https://www.unipage.net/ru/education_greece) [in Rus.]
  11. Vardumyan, S., Hovhannisyanyan, A., Varella, G. (2005) Modern pedagogical approaches. Specialized education and Development, Handbook for Teachers and Education Specialists. Yerevan: Noyan Tapan. 312 p. [in Arm.]

### AVETISYAN Meri

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of Pedagogy Department, Pedagogy and Education Development Center, Yerevan State University, Republic of Armenia

### COMPARATIVE ANALYSIS OF MANAGEMENT SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION IN REPUBLIC OF ARMENIA AND GREECE

**Summary.** Introduction. While conducting analysis in the field of management of higher education systems of the Republic of Armenia and Greece and comparing their advantages and disadvantages, it becomes possible to find the right approach to the solution of current problems, which affect higher education in these countries.

**Purpose.** This publication purpose to provide comparative analysis of management of higher education systems of the Republic of Armenia and Greece with the identification of their typical features.

**Methods.** We used research methods such as description, generalization, comparison, collation and analysis.

**Results.** In this study, we presented the results in the form of series of tables, where obtained data reflects the similarities and differences between management systems and financing, assessment and admission to universities of the Republic of Armenia and Greece, as well as point out features in the differences between the structures of higher education systems of these countries.

**Originality.** The results of the study are expressed in a comparative analysis of governing bodies, as well as in identification of various typical features of the higher education systems of the Republic of Armenia and Greece.

**Conclusion.** While comparing the analysis of the management of higher education systems in the Republic of Armenia and Greece, it can be concluded that the management of the higher education in both countries takes place through the state and internal university management and organized on the basis of the same structures – central, regional and local government. However, they have different names.

Both Armenia and Greece has an "academic freedom", which is relatively more developed in Greece. The difference in countries' higher education systems remains in methods of admission to universities and various forms of student assessment during the learning process.

Implementation and use of the obtained optimal control conditions in the learning process in different countries provides an increase of their level of development, productive interaction and cooperation with each other regardless of nationality.

**Keywords:** higher education system; education system bodies; financing; grading; admission; University; academic freedom; structure of higher education.

Одержано редакцією 29.01.2021  
Прийнято до публікації 12.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-84-89  
ORCID 0000-0002-3264-0315

### ІГНАТЕНКО Наталія Віталіївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства,  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
e-mail: ignatenko1707@ukr.net

УДК 373.3/.5.091.2-048.35-027.44::94"20"(045)

### ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ТЕНДЕНЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Проаналізовано сутнісні характеристики інтерактивного навчання як напрямку модернізації шкільної історичної освіти на початку ХХІ ст. Через призму інтеграції теорії та практики інноваційної дидактики розкриваються зміст форми та методи інтерактивного навчання.

Досліджуються можливості застосування концептуальних положень інтерактивного навчання при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти в умовах Нової української школи.

**Ключові слова:** традиційне навчання; інноваційне навчання; навчальний процес; інтеракція; інтерактивне навчання.

**Постановка проблеми.** Докорінні зміни, що відбулися наприкінці ХХ ст. в усіх сферах сучасного українського суспільства, зумовили нові тенденції та напрями розвитку педагогічної науки і практики на поч. ХХІ ст. Реалізація концептуальних положень Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) стала підґрунтям для упровадження компетентнісної парадигми змісту освіти. Концептуально, загальноосвітня модель перестала наполягати на знаннях, уміннях та навичках як ключових її елементах, натомість стала активно оперувати поняттями «компетентність», «компетенції», «розвиток», «творчість» які за своїм змістом сформува-ли дефініцію концепту «компетентнісний підхід в освіті».

Стійка тенденція до зниження рівня пізнавальної активності учнів, що виникала в наслідок невідповідності традиційних методик навчання вимогам інформаційного суспільства, зумовила переорієнтацію освіти з процесу на результат, трансформацію її змісту з моделі, яка існує об'єктивно для всіх учнів, на суб'єктивні надбання кожного з них [1].

У наслідок активної перебудови на поч. ХХІ ст. пошук нової методології освіти перейшов у принципово нову площину – альтернативних концепцій і раціональних моделей навчання без яких природний процес модернізації, традиційно зумовлений впровадженням нетипових умов сприймання новацій, був приречений на спотворення форм та плутанину у визначеннях. Відповідно до новітньої парадигми варіативності та альтернативності освітніх систем, навчальний процес дедалі частіше почав розглядатися через призму його технологічної складової – як конструювання навчальних дій.

Не зважаючи на широке обговорення окреслених проблем у середовищі педагогічної громадськості, появу низки наукових праць присвячених особливостям організації інноваційного навчання та технологізації освітнього процесу, чимало педагогів критично поставилися до такого роду оновлень, надаючи перевагу усталеному імперативному виду навчання, зрідка розбавленому елементами проблемності та варіативності.

Така ситуація тривалий час утримувалася під впливом ряду педагогічних стереотипів. Наприклад, учителі схильні були обирати той стиль навчання, яким колись навчали їх самих. Крім того, у свідомості багатьох педагогів усталеним було переконання, що ефективне навчання не потребує високого рівня активності і швидкого темпу, адже учні достатньо засвоюють ма-

теріал у статичний спосіб. Можливо, за часів низької інформативності змісту освіти такий підхід був допустимим. Однак учені ХХІ ст., як продукт інформаційного суспільства, що характеризується динамічністю, рухливістю та мінливістю, потребував постійного зростання темпу навчання, як додаткової можливості в мінімально стислі строки набути максимального об'єму життєво важливих компетентностей.

Інша причина усталеності традиційного навчання крилася у збільшенні обсягу запрограмованих теоретичних знань при одночасному зниженні часового навантаження на їх засвоєння. У даному випадку спрацьовував стереотип, що глибоке засвоєння знань потребує значних часових затрат. Тому не слід даремно витратити і без того обмежені хвилини уроку на роздуми учнів, їхнє спілкування, власні судження тощо. Переконаність педагогів у тому, що серйозне навчання потребує засвоєння великого обсягу інформації у поєднанні з упевненістю, що інноваційне навчання занадто громіздке в організаційному плані, стало тим аргументом «проти», який найчастіше можна було почути від учителів при обговоренні даної проблеми.

Та найголовніша, на наш погляд, причина домінування традиційного (пасивного) навчання, полягала у відсутності доступних, ефективних, простих і зрозумілих методик організації інноваційного навчання, яке за своєю суттю є технологічним і вимагає чіткого алгоритму дотримання правил та вимог. У цих умовах критичний аналіз історичного досвіду інноваційної методики навчання перетворюється на важливе джерело формування сучасної стратегії шкільної освіти, здійснення якого дозволяє глибше розглянути й усвідомити динаміку властивих для неї трансформацій. Це і зумовлює актуальність проведеного нами дослідження.

Визнаючи технологізацію освіти об'єктивним процесом, який постійно розвивається, ми поставили собі за мету дослідити специфіку його реалізації в системі шкільної історичної освіти поч. ХХІ ст. та на прикладі технології інтеративного навчання проілюструвати можливість трансформації усталеної загальнодидактичної моделі у вужчу – технологічну.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наявного арсеналу педагогічних інновацій, розроблених та адаптованих до особливостей навчання історії у закладі загальної середньої освіти, дослідження зарубіжних та вітчизняних педагогів (Р. Джонсона, К. Сміта, К. Баханова, В. Беспалька, Т. Вольфовської, В. Монахова, О. Пишко, О. Пометун, Г. Сазоненка,

А. Пироженка, Т. Туркота, О. Уварова, І. Сербіна, та ін.), власний практичний досвід, дозволяють говорити про якісні переваги у застосуванні інтегрованого підходу до методики навчання базових предметів в умовах інноваційного середовища сучасного закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО). В контексті історичної освіти таким засобом інтеграції може виступати інтерактивне навчання.

Термін інтерактивне навчання відносно новий. Вперше його було вжито у 1975 р. німецьким дослідником Г. Фріцом, який репрезентував інтерактивне навчання як динамічну модель взаємодії між учасниками освітнього процесу, побудовану на принципі єдності пізнання та діяльності і здатну до трансформації під впливом змінних обставин навчального середовища [2, с. 6].

Розглядаючи інтерактивне навчання через призму єдності усіх його компонентів (чого вимагає від нього статус технології), учені кін. ХХ – поч. ХХІ ст. акцентують увагу на перевагах його організаційно-цільової складової та механізмах засвоєння знань і способів навчальних дій які максимально розкриваються в умовах чітко спланованої спільної діяльності у режимі діалогу/полілогу [2; 3; 4; 5; 6]. Водночас, інтерактивне навчання характеризується ними як складова процесу трансформації змісту освіти, скерована у напрямку формування гуманістичних цінностей і життєвих навичок особистості учнів ЗЗСО [4; 6–9].

Виходячи із перелічених теоретичних узагальнень, інтерактивне навчання можна дефініціювати як навчання через дію та особистий досвід. Включаючи в себе процес осмислення, рефлексії та застосування комплексу набутих знань, умінь та навичок, воно дозволяє його учасникам самостійно розв'язувати складні загальноосвітні проблеми, а відтак, переходити від ролі спостерігача і споживача освітніх послуг у розряд самотнього творця інтелектуального продукту.

Застосування теоретичних основ інтерактивної педагогіки на практиці зумовлює потребу у трансформації загальнодидактичної моделі у вузчю – технологічну. З цієї позиції інтерактивне навчання набуває особливих – вузькоспеціалізованих ознак моделювання навчального процесу.

Характерною особливістю будь-якої дидактичної технології є її орієнтація на кінцевий результат. Тобто, спочатку педагог повинен визначитися чого він хоче, і лише після цього добирати найбільш придатну для досягнення поставленої мети технологію навчання. Такий підхід зумовлює потребу в адаптації будь-якої дидактичної

моделі до особливостей конкретної навчальної дисципліни. Зокрема, обираючи інтерактивну технологію навчання історії у ЗЗСО, учитель повинен враховувати особливості структури навчальної дисципліни, вимоги державного стандарту до рівня навченості учнів з предмету. Відповідно до цього визначатиметься теоретична та практична мета навчального заняття.

При вивченні історії мета зумовлюється не лише розширенням загального кругозору з предмету, а й набуттям учнями предметних компетентностей. Це означає, що вивчаючи ту чи іншу тему, учень не просто повинен засвоювати історичні знання на рівні факт-теорія, але й усвідомити як застосувати їх на практиці. Для досягнення цієї мети, самих лише теоретичних знань не достатньо, учень повинен набути ряд спеціальних умінь. Зокрема: переконливо доводити свою думку до оточуючих; чітко структурувати теоретичний матеріал, визначати у ньому головну ідею; пояснювати, спираючись на наявні засоби навчання; усвідомлювати закономірності розвитку історичних подій у часі та просторі; володіти навиками роботи з історичним джерелом. Крім того, специфіка історії як науки вимагає від учнів, ще й системного історичного кругозору – сприймання історії як сукупності причинно-наслідкових зв'язків, взаємозалежності фактів і теорій, принципів і процесів.

Інтерактивна модель навчання в повній мірі спроможна забезпечити розв'язання окреслених завдань. Її перевага – у реалізації одного з головних принципів дидактики – «навчаючи інших – навчаюся сам». У світлі останніх реформ, цей принцип набуває особливого значення. Сучасний ЗЗСО переходить на технологічний підхід у навчанні, що зумовлює потребу в кваліфікованих педагогах, які б крім теоретичного знання предмету, могли забезпечити практичну реалізацію навчально-виховного процесу на засадах інноваційної педагогіки. Тому, використовуючи інтерактивну технологію навчання, учитель не лише урізноманітнює теоретичні можливості засвоєння навчальної дисципліни, а й формує перспективний досвід використання інноваційних технологій в практиці сучасного уроку історії.

Приймаючи рішення працювати на засадах інтерактивної педагогіки, учитель повинен бути готовим до зміни структури навчального заняття. Зазвичай, воно складається з трьох елементів: мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань (не більше 10% часу заняття); інтерактивних вправ – центральної частини заняття (60–70% навчального часу);

підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття (до 20% часу) [2, с. 41].

Розглянемо кожен з цих елементів більш ґрунтовно, аналізуючи дидактичні складові його відтворення в рамках навчального заняття.

Етапу мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань передбачає організацію роботи над концентрацією уваги учнів на проблемі уроку та формуванні пізнавального інтересу до неї. Тут важливо пам'ятати, що кожна тема, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, може реально вважатися засвоєною, лише за умови розвитку у суб'єкта пізнання власних новоутворень (думок, життєвих позицій, переконань, умінь тощо). Рушієм будь якої людської діяльності є внутрішній мотив. За його відсутності учіння – не ефективне. Тому усвідомлення того, що і для чого учень буде виконувати, формування інтересу до проблеми дослідження створює підґрунтя для якісного засвоєння нових знань і способів навчальних дій. Інтерактивне навчання завжди ставить конкретні й вузькі цілі, досягнення яких дозволяє передбачити й організувати спеціальну діяльність учнів для осмислення, застосування й усвідомлення того, що вивчається. Отже, засвоєння учнями змісту освіти йде за принципом: краще менше, але реально, на достатньому рівні компетентності [10, с. 19].

Етап мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань на пряму пов'язаний із темою навчального заняття. Вдаючись до нього, учитель акцентує увагу на ключових моментах теоретичного пізнання необхідних для цілісного розуміння історичного процесу загалом та його окремих елементів зокрема. Як правило, вербалізований учнями під час мотивації навчальної діяльності теоретичний матеріал, наприкінці уроку підсумовується і трансформується у висновки та узагальнення.

Важливим моментом мотиваційного етапу є визначення кінцевих результатів навчання. Якщо на початку заняття учень отримує чіткі часові орієнтири своєї діяльності, його навчання стане вмотивованішим, цілеспрямованішим, а в перспективі – спростить процес оцінювання результативності проведеної роботи.

Основним етапом навчального заняття є інтерактивна частина. Вона передбачає самостійне виконання групою учнів сукупності (1–3) інтерактивних вправ і, у такий спосіб, реалізації дидактичної мети уроку.

Інтерактивна частина уроку займає близько 50–60% навчального часу і складається з п'яти етапів: *інструктаж* – визна-

чення мети виконуваного завдання та роз'яснення особливостей його виконання (послідовність дій і час на виконання завдань) (2–3 хв.); *об'єднання в групи, розподіл функцій* (1–2 хв.), інші технічні дії (розташування меблів, підготовка обладнання й ін.); *виконання інтерактивних вправ*, що проходить у формі навчання у співпраці де функція учителя обмежується консультативною діяльністю. На виконання одного завдання як правило відводиться 10–15 хв.; презентацію результатів виконання вправи (3–15 хв.); рефлексія – усвідомлення якості та значення отриманих результатів (5–15 хв.) [11, с. 63–72].

На цьому етапі інтерактивного уроку важливого значення набуває налагодження механізму всебічного типу комунікації, коли комунікаційні зв'язки виникають не тільки на рівні учитель – учень, а й між усіма учнями. При цьому роль педагога зводиться до рівноправного учасника освітньої діяльності, позбавленого домінуючої позиції суб'єкта навчання. У процесі всебічної комунікації в учнів з'являється можливість поділитись своїми роздумами, окреслити власне бачення подій та процесів, вислухати та поміркувати над думками однокласників. Для успішної реалізації інтерактивної частини уроку учителю, на думку О. Пометун, необхідно створити ситуацію відкритого зіткнення сумнівів і протиріч учасників інтеракції, подолання яких потребуватиме налагодження між ними паритетного діалогу, що ґрунтується на урахуванні інтересів, думок, поглядів і позицій кожного [2, с. 25–26].

Виконання інтерактивної вправи завершується підбиттям підсумків – рефлексією. Якщо ця умова не виконана, мова про інтерактивне навчання не йде.

Функція рефлексії зберігається і на підсумковому етапі уроку. Однак на цьому етапі вона буде більше нагадуватиме зворотний інструктаж, під час якого аналізується рівень реалізації окреслених на етапі мотивації навчальної діяльності учнів завдань уроку.

Підсумкова рефлексія зазвичай проходить в кілька етапів: *зупинка дорефлексійної діяльності*. На цьому етапі виконання будь-яких навчальних дій завершується. Якщо виникли труднощі у розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання може бути продовжене; *відновлення послідовності виконаних дій*. Усно (у формі дискусії чи диспуту) чи письмово (тестування, творча, аналітична робота) відтворюється все, що зроблено; *аналіз відтвореної послідовності дій з точки зору їх ефективності, продуктивності, відповідності поставленим задачам тощо*. Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу, як і оцінка на-

вчальних досягнень учнів визначаються учителем; виявлення і формулювання результатів рефлексії. Може бути виявлено декілька видів таких результатів: предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на питання тощо; способи, які використовувались чи створювались у ході діяльності; гіпотези стосовно до майбутньої діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, зазначимо, що описана нами модель інтерактивного уроку буде ефективною за умови неухильного дотримання зумовленого алгоритму інтеракції (етапів уроку) та чітко окресленій навчальній мотивації учнів. Головним джерелом такої мотивації виступає інтерес самого учня, за наявності якого навчальній діяльності набуває ознак осмисленості та набуває обрисів особистої перспективи.

Проведене нами дослідження змістових характеристик інтерактивного навчання як напрямку модернізації шкільної історичної освіти на початку ХХІ ст. дозволяє зробити висновок про його ефективність при навчання при вивченні історії у ЗЗСО. До основних переваг технології віднесемо:

– відповідність задекларованим загальноосвітньою реформою «Нова українська школа» базовим принципам особистісно-орієнтованого навчання і партнерської педагогіки;

– здатність до формування в учнів загальнонавчальних та предметних компетентностей; розвиток ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими учнями;

– можливість реалізації загальної стратегії розвитку єдиного державного освітнього простору, критеріальні параметри якого відображені в доктринах, концепціях розвитку і стандартах освіти України.

Слід зазначити, що технологічна складова методики інтерактивного навчання історії має ряд малодосліджених елементів, погана обізнаність з якими ускладнює ефективну реалізацію її концептуальних складових, а відтак вимагає доопрацювання. Зокрема, додаткового вивчення потребує проблема активізації пізнавального інтересу учнів як мотиваційної складової ефективної інтеракції. Доведено (Н. Дайрі, І. Лернер), що учні, які перебувають на високому рівні пізнавальної мотивації (свідомої потреби в засвоєнні знань та умінь) демонструють крім якості, ще й міцність знань. Проте, такого роду вмотивованість в учнів сама по собі виникає вкрай не часто, як правило вона є наслідком цілеспрямованих управлінських дій педагога, алгоритм яких є швидше інтуїтивним, ніж стратегічно змодельованим. Цей приклад розширює науковий потенціал інтерактивного навчання і робить його перспективним для подальших досліджень.

#### Список бібліографічних посилань

1. Литнєва Т.В. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Історико-педагогічний альманах*, 2010. Вип. 2. С. 68–72. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42973351.pdf>
2. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. Київ: Шкільний світ, 2007. 112 с.
3. Пометун О.І., Побірченко Н.С., Коберник Г.І., Комар О.А., Торчинська Т.А. Інтерактивні технології: теорія та методика. Посібник для викладачів ПТУ, коледжів та інш. Умань-Київ. 2008. 95 с. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/377/1/interakt\\_tehn\\_teor\\_met.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/377/1/interakt_tehn_teor_met.pdf)
4. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії. Київ: Генеза, 2004. 150 с.
5. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Донецьк: Юг-Восток, 2005. 384 с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
7. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. 252 с.
8. Сизоненко Г.С. Перспективні освітні технології. Київ: Гопак, 2000. 560 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование. 1998. 256 с.
10. Селевко Г. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
11. Сазоненко Г. Педагогічні технології. Київ: Шкільний світ, 2009. 128 с.

#### References

1. Litnova, T.V. (2010). Periodization of the history of the content of general secondary education (30s of the XX century – the beginning of the XXI century). *Historical and pedagogical almanac*, 2: 68–72. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/42973351.pdf> [in Ukr.]
2. Pometun, O. (2007). Interactive teaching methods and systems. Kyiv: School World. 112 p. [in Ukr.]
3. Pometun, O.I., Pobirchenko, N.S., Kobernyk, G.I., Komar, O.A., Torchynska, T.A. (2008) Interactive technologies: theory and methodology. Handbook for teachers of vocational schools, colleges, etc. Uman-Kyiv. 2008. 95 p. Retrieved from [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/377/1/interakt\\_tehn\\_teor\\_met.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/377/1/interakt_tehn_teor_met.pdf) [in Ukr.]
4. Bakhanov, K.O. (2004). Innovative systems, technologies and models of history teaching. Kyiv: Genesis. 150 p. [in Ukr.]
5. Bakhanov, K.O. (2005). Modern school historical education: innovative aspects. Donetsk: Yug-Vostok. 384 p. [in Ukr.]
6. Dychkivska, I.M. (2004). Innovative pedagogical technologies: Textbook. Kyiv: Akademvydav. 352 [in Ukr.]
7. Padalka, O.S., Nisimchuk, A.S., Smolyuk, I.O., Shpak, O.T. (1995) Pedagogical technologies: textbook. manual. Kyiv: Publishing House "Ukrainian Encyclopedia" named after MP Bazhana. 252 p. [in Ukr.]
8. Sizonenko, G.S. (2000) Promising educational technologies: scientific method. Kyiv: Hopak. 560 p. [in Ukr.]
9. Selevko, G.K. (1998). Modern educational technologists. Moscow: Public education. 256 p. [in Rus.]
10. Selevko, G. (2005) Pedagogical technologies based on the effectiveness of management and organization of the educational process. Moscow: Research Institute of School Technologies. 288 p. [in Rus.]
11. Sazonenko, G. (2009). Pedagogical technologies. Kyiv: School world. 128 p. [in Ukr.]



**IHNATENKO Nataliia,**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of World History and Religious Studies Department,  
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University

### **INTERACTIVE TEACHING AS A TRENDING CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF MODERNIZATION OF SCHOOL HISTORICAL EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY**

**Summary. Introduction.** As a result of the active restructuring of the educational system of Ukraine at the beginning of the XXI century the search for a new methodology of education has moved to a fundamentally new plane – alternative concepts and rational models of learning without which the natural process of modernization, traditionally due to the introduction of atypical conditions for innovation perception, was doomed to distortion of forms and confusion in definitions. In accordance with the latest paradigm of variability and alternativeness of educational systems, the educational process has increasingly begun to be viewed through the prism of its technological component – as the construction of educational activities.

Recognizing the technologicalization of education as an objective process that is constantly evolving, we set ourselves the purpose of exploring the specifics of its implementation in the system of school history education at the beginning of the XXI century, and on the example of interactive teaching technology to illustrate the possibility of transforming the established general didactic model into a narrower – technological one.

To solve the tasks and achieve the goal a set of research methods have been used, namely: theoretical analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature and Internet resources; induction and deduction – to determine the state of the problem; retrospective analysis of domestic and foreign pedagogical experience – to establish trends in the development of innovative edu-

cational processes; empirical: (study of documentation and products of activity) – to diagnose the level of implementation of innovations by teachers.

**Results.** We conducted a study of the content characteristics of interactive teaching as a direction of modernization of school history education at the beginning of the XXI century which allowed us to theoretically substantiate its effectiveness in teaching history at general secondary educational establishments.

**Originality.** The scientific originality of the study is that the author through the prism of the analysis of interactive teaching technology offered her own sound vision of the possibility of transforming the established general didactic model into a narrower – technological.

**Conclusion.** The technological component of the methodology of interactive history teaching has several little-studied elements, poor knowledge of which complicates the effective implementation of its conceptual components, and therefore requires refinement. In particular, the problem of activating students' cognitive interest as a motivational component of effective interaction needs additional study.

**Keywords:** traditional learning; innovative learning; educational process; interaction; interactive learning.

Одержано редакцією 26.12.2020  
Прийнято до публікації 18.01.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-89-94

ORCID 0000-0002-0644-6201

#### **ХМЕЛЬНИЦЬКА Олена Сергіївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
e-mail: hmelnitskaolena@gmail.com

ORCID 0000-0001-6972-6350

#### **ТКАЧЕНКО Лариса Василівна**

кандидатка філологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
e-mail: larisatkachenko80@gmail.com

УДК 378.016:004:[378.011.3-051(045)]

### **ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Охарактеризовано особливості вдосконалення цифрової компетентності майбутніх педагогів, досліджено структурні компоненти цифрової компетентності (медіаінформаційна грамотність, онлайн комунікації, технічний та споживачський компоненти), підходи та принципи, на яких будується процес удосконалення цифрової компетентності здобувачів освіти, критерії та рівні сформованості цифрових компетентностей; виокремлено сучасні засоби, зокрема інтерактивні, інформаційно-комп'ютерні, мультимедійні та хмарні технології, гейміфікацію тощо, які передбачають застосування певних методів та форм під час організації освітнього процесу.

Визначено цифрову компетентність майбутнього педагога за наявністю певних компо-

нентів: знань, умінь, мотивації, ціннісних орієнтацій, сформованості особистісних і професійно важливих якостей. Окрім того, майбутній педагог має володіти здатністю вбачати протиріччя, що супроводжують освітній процес, самостійно ставити конкретні педагогічні цілі, завдання і розв'язувати їх, аналізувати й оцінювати отримані результати.

Актуальність дослідженої проблеми обґрунтовано через важливість реформування і модернізації сучасної сфери освіти в Україні та підготовку майбутнього педагога, компетентного фахівця, який здатний уміло працювати з інформацією, знаходити її, обробляти, зберігати та презентувати результати роботи через застосування сучасних комп'ютерних, інформаційних, комунікаційних засобів; організовува-

ти, забезпечувати та контролювати освітній процес на всіх рівнях освіти.

Цифрову компетентність майбутнього педагога окреслено як інтегральну складову його професіограми і здатність об'єктивно, логічно та системно використовувати інтернет-ресурси, інформаційні та мультимедійні джерела у своїй професійній діяльності та під час неперервного освітнього процесу (самоосвіта, підвищення кваліфікації тощо).

Виокремлено педагогічні умови, що сприяють формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів: зорієнтованість цілей і мотивів майбутньої професійної діяльності на самовдосконалення і застосування цифрових технологій; системне використання цифрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО; оволодіння здобувачами освіти етапів застосування цифрових технологій (професійного самовизначення, компетентнісного, методично-творчого становлення); створення цифрового освітнього середовища у закладі вищої освіти, практична орієнтація науково-дослідної, самостійної та індивідуальної роботи студентів на застосування цифрових технологій.

**Ключові слова:** цифрова компетентність; майбутній педагог; здобувачі освіти; професійний розвиток; освітній процес; освітнє середовище закладів вищої освіти.

**Постановка проблеми.** У період реформування і модернізації системи освіти в Україні, частковим переходом на дистанційну та змішану форми навчання у зв'язку з Covid19, перед освітньою сферою постають нові завдання, основними з яких є інформатизація освіти, впровадження у освітній процес цифрових технологій навчання, формування інформаційно-цифрової компетентності фахівців освітньої сфери і цифрового суспільства загалом.

Ключові положення застосування інформаційних та цифрових технологій у освітній сфері і формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу відображено у низці нормативних документів, зокрема у Законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) «Положення про електронні освітні ресурси» (2012 р.) та «Положення про дистанційне навчання» (2013 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) та ін.

У зв'язку з цим виникла проблема вдосконалення цифрової компетентності у майбутніх педагогів, які покликані організувати, забезпечувати та контролювати осві-

тній процес на всіх рівнях освіти. Цифрову компетентність сучасного педагога окреслено як інтегральну складову його професіограми і здатність об'єктивно, логічно та системно використовувати інтернет-ресурси, інформаційні та мультимедійні джерела у своїй професійній діяльності та під час здійснення самоосвіти, підвищення кваліфікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню ролі цифрової компетентності у професійній діяльності педагогічних працівників присвячено низку публікацій вітчизняних та зарубіжних учених таких як: Н. Бахмат, В. Барановська, Д. Белшоу, В. Биков, О. Білоус, Д. Боден, Д. Галкін, Б. Гірш, В. Горленко, Л. Гриневич, К. Гринчишина, Р. Гуревич, Л. Карташова, Г. Крибер, М. Лещенко, Р. Мартін, Л. Манович, П. Матюшко, О. Овчарук, І. Піш, О. Пометун, В. Ребрина, О. Сисова, О. Спирін, Дж. Стоммел, О. Чернякова та ін.

Зокрема, В. Биковим визначено дефініцію «цифрова компетентність учителя» як «знання уміння та навички у галузі інформаційно-комунікаційних технологій та здатність застосовувати їх у професійній діяльності» [1]; Службою науки та знань Європейської Комісії Наукового центру Європейського Союзу «цифрову компетентність» охарактеризовано через критичне і свідоме застосування технологій цифрового суспільства під час професійної діяльності, відпочинку та спілкування [2].

Побудова освітнього процесу у сучасних умовах вимагає від педагогічних працівників використання нових педагогічних технологій та готовності застосовувати набуті навички у власній професійній діяльності. Ефективній реалізації поставлених завдань сприяє фахова підготовка педагогів у закладах вищої освіти, зокрема розвиток та вдосконалення їх цифрової компетентності.

**Мета статті.** Головною метою даної роботи є пошук шляхів удосконалення цифрової компетентності майбутнього педагога під час організації освітнього процесу у закладі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентним у сучасному суспільстві можна назвати педагога, що здатний до ефективного розв'язання професійних завдань, постійного розвитку і самовдосконалення, вмілого застосування інформаційно-комунікативних цифрових технологій у практичній діяльності. Виходячи з цього, можна констатувати, що кожна компетен-

тність має три виміри: предметний (знання), діяльнісний (уміння) та практичний (застосування знань та умінь відповідно до цінностей сталого розвитку, що пропагуються у світі).

Структура сформованої цифрової компетентності включає наявність таких компонентів:

– медіаінформаційна грамотність та вміння працювати з даними, що дозволяє здійснити пошук, опрацювання, зберігання інформації, створення цифрових матеріалів;

– онлайн комунікації, спільна діяльність і створення контенту (чати, блоги, електронна пошта, соціальні мережі тощо);

– технічний компонент (безпечно використання комп'ютера і технічних засобів, що дозволяє ефективно вирішувати різнопланові завдання);

– споживацький (задоволення щоденних потреб особистості, вирішення життєвих питань) [3].

Удосконалення цифрової компетентності майбутніх педагогів під час освітнього процесу у закладі вищої освіти можна обґрунтувати через такі підходи: компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та проблемний. Дані підходи дають можливість виокремити принципи, на яких будується процес удосконалення цифрової компетентності здобувачів освіти.

Основні принципи, що лежать в основі процесу формування цифрової компетентності здобувачів освіти, майбутніх педагогів – це цілісність, активна діяльність, неперервність та саморозвиток особистості здобувача освіти. Цілісність передбачає одночасне, паралельне формування всіх складових цифрової компетентності, уважність до всіх її компонентів. Принцип активної діяльності характеризується підвищенням цифрової компетентності під час безпосередньої практичної діяльності, на власному активному вправлянні. Неперервність процесу вдосконалення цифрової компетентності лежить у площині постійного розвитку суспільства та новітніх технологій, оновленнях даних платформ і постійністю у їх дослідженнях. Принцип саморозвитку покликаний підтримати прагнення до осмислення особистісної значимості у опануванні фаховими навичками через вдосконалення цифрової компетентності, потреби у власній самореалізації, розкритті свого потенціалу [4].

Серед сучасних засобів, що сприяють удосконаленню цифрової компетентності

майбутніх педагогів можна виокремити інтерактивні, інформаційно-комп'ютерні, мультимедійні та хмарні технології, гейміфікацію тощо. Вони передбачають використання певних методів та форм під час організації освітнього процесу. Це он-лайн лекції, застосування електронних навчальних курсів, тренінги, наставництво, проблемно-пошуковий виклад інформації, презентації, творчі проекти, ігрові та евристичні методи, організація освіти через дистанційні платформи та мобільні додатки, що використовуються у освітньому процесі тощо.

Зокрема, мультимедійні засоби у освітньому процесі закладу вищої освіти сприяють удосконаленню і урізноманітненню освітньої діяльності педагога, підвищують якість та продуктивність навчання. Їх застосування покликане розкрити творчий потенціал здобувача вищої освіти, підвищити рівень професійного спілкування майбутніх педагогів, сприяти підвищенню мотивації та інтересу до самовдосконалення і вивчення можливостей комунікації у сучасному освітньому процесі закладів освіти всіх рівнів.

Мультимедійні засоби в освітньому процесі вищої школи представлені в електронних підручниках, посібниках, самостійно підготовленому викладачем лекційному матеріалі, презентації інформації за допомогою програми PowerPoint, електронній пошті, застосуванні електронної інтерактивної дошки, умінні працювати дистанційно з бібліотечними фондами та дистанційними платформами, що містять важливу інформацію та ін. Застосування мультимедійних технологій у освітньому процесі дає можливість майбутнім педагогам розширювати свої знання, спонукає до активного навчання, дозволяє розкрити творчий потенціал кожного здобувача освіти.

Засоби гейміфікації сприяють підвищенню цифрової компетентності майбутніх педагогів за умови їх інтеграції у освітній процес під час опрацювання навчальної інформації на лекційних, практичних заняттях; під час застосування організаційно-технічних заходів та методів забезпечення інформаційної безпеки у роботі з цифровими освітніми технологіями; добору освітніх цифрових технологій з погляду ефективності та продуктивності; використання освітніх платформ для розробки цифрових навчальних проектів тощо [5].

Під час організації такої діяльності головна увага зосереджується на розвитку навичок критичного мислення майбутніх пе-

дагогів, практичних умінь і навичок, інформаційно-комунікативної компетентності, розумінні значення медіаосвіти у професійному і особистісному становленні педагога, мотивації до підвищення свого рівня та безпечному використанню інтернет-технологій.

Цифрова компетентність майбутнього педагога визначається наявністю певних позицій: знання, уміння, мотивація, ціннісні орієнтації, сформованість особистісних і професійно важливих якостей. Окрім того, майбутній педагог повинен володіти здатністю вбачати протиріччя, що супроводжують освітній процес, самостійно ставити конкретні педагогічні цілі, завдання і розв'язувати їх, аналізувати й оцінювати отримані результати [6, с. 30].

Удосконалення цифрової компетентності майбутнього педагога здійснюється під час організації освітньої діяльності у закладі вищої освіти у процесі опанування навчальних дисциплін на лекційних, практичних заняттях, самостійній роботі та під час проходження практики. Головне завдання сучасної вищої освіти полягає у впровадженні у освітній процес нових освітніх технологій, що спрямовані на підвищення рівня цифрової компетентності здобувачів освіти, їх інформаційно-цифрової культури.

Сучасний викладач закладу вищої освіти – це організатор освітньо-дослідницької діяльності, координатор, консультант майбутнього педагога, що, у свою чергу, самостійно працює з інформацією, вивчає її зміст, аналізує, робить висновки і застосовує у власній практичній діяльності [7].

Щоб визначити рівень сформованості цифрової компетентності у здобувачів вищої освіти, необхідно звернутися до певних критеріїв. Зокрема, професійно-особистісного саморозвитку у використанні цифрової компетентності майбутнього педагога (мотиваційно-ціннісний компонент); знання і вміння у практичному застосуванні цифрових технологій у діяльності майбутнього педагога (когнітивно-діяльнісний компонент); здатність оцінити власні можливості у застосуванні цифрових технологій та побудувати подальші перспективні напрями для підвищення рівня (оцінно-проектувальний компонент). Виходячи з цього, можна виокремити рівні розвитку цифрової компетентності майбутнього педагога: базовий, достатній і творчий.

Базовий рівень передбачає здатність правильно використовувати можливості

технічного обладнання, дотримуватися етичних і правових норм роботи з інформаційно-комунікаційними засобами освіти, володіти навичками роботи з мережею інтернет, здатність здійснювати зворотній зв'язок, брати участь у відеоконференціях, працювати з електронною поштою тощо.

Достатній рівень сформованості цифрової компетентності дозволяє ефективно і доцільно використовувати інформаційно-комунікативні технології у освітній діяльності, працювати на дистанційних платформах, відвідувати дистанційні курси, використовувати мобільні додатки та обмінюватися соціальним і педагогічним досвідом з колегами тощо.

Творчий рівень сформованості цифрової компетентності свідчить про вільне застосування інформаційно-цифрових ресурсів для вирішення поставлених складних завдань, створення власного контенту; володіння навичками медіаграмотності, пошуку якісних джерел інформації; ефективного застосування цифрових здатностей у власній практичній діяльності; вміння налагодити якісну цифрову комунікацію з іншими учасниками освітнього процесу.

Для підвищення цифрової компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти необхідно сприяти формуванню комп'ютерної, інформаційної, мультимедійної грамотності та грамотності комп'ютерної комунікації здобувачів освіти.

Комп'ютерна грамотність вбачається у вмінні працювати з технічним забезпеченням, програмами для набору тексту у Word та Excel, таблиць, електронними носіями, інтернет-мережею, дистанційними платформами тощо.

Інформаційна грамотність – це здатність працювати з інформацією у цифровому вигляді, вміння її знаходити, обробляти, перевіряти, зберігати, створювати сайти, обробляти фото та безпечно користуватися інтернетом та ін.

Мультимедійна грамотність – це вміння створювати презентації, графіки, діаграми, колажі з фото, працювати з мультимедійним обладнанням, штрих кодами і т. д.

Грамотність комп'ютерної комунікації передбачає здатність здобувача освіти до налагодження спілкування дистанційно через електронну пошту, соціальні мережі, чати, освітні платформи Google Classroom, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams та ін. [8].

Інформаційно-освічений здобувач освіти, що має сформовану на достатньому

рівні цифрову компетентність здатний виокремити необхідну інформацію з різних джерел (бібліотечних, цифрових, інтернет-джерел тощо), опрацювати її на високому рівні та використати під час практичної діяльності. Майбутній педагог повинен оволодіти здатністю оцінки інформації для виявлення спірних питань, змоделювати проблему і застосувати при необхідності у тій ситуації, що створилася, що потенційно призводить до прийняття рішень, розв'язку задач, саморозвитку і самовдосконалення.

Серед педагогічних умов, які сприятимуть формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів у професійній діяльності виділено:

– зорієнтованість цілей і мотивів майбутньої професійної діяльності на самовдосконалення і застосування цифрових технологій;

– системне використання цифрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти;

– оволодіння здобувачами освіти етапів застосування цифрових технологій (*професійного самовизначення, компетентного, методично-творчого становлення*);

– створення цифрового освітнього середовища у закладі вищої освіти, практична орієнтація науково-дослідної, самостійної та індивідуальної роботи студентів на застосування цифрових технологій [9].

**Висновки і пропозиції.** Удосконалення цифрової компетентності майбутнього педагога сприяє його професійному і особистісному розвитку, надає можливість створювати сучасне, продуктивне освітнє середовище для учнів закладів загальної середньої освіти у майбутньому, мотивує до безперервності процесу здобуття освіти, постійному підвищенню власного рівня.

Цифрова компетентність майбутнього педагога проявляється у вмінні творчо мислити і передбачає ефективне використання комп'ютерних, інформаційних, мультимедійних технологій, грамотності комп'ютерної комунікації. Ці технології повинні слугувати допоміжними засобами організації освітнього процесу і допомагати педагогу здійснювати освітній процес цікаво, змістовно, на належному, сучасному рівні.

Отже, сформована на високому, творчому рівні цифрова компетентність сприяє розумінню інформаційно-комунікаційних освітніх процесів у світі, здатності активно та ефективно використовувати здобуті

навички у професійній діяльності, підвищенню власної професійної майстерності й застосуванню набутих знань під час проходження педагогічної практики, що забезпечує підвищення якості освіти в цілому.

#### Список бібліографічних посилань

1. Биков В.Ю., Овчарук О.В. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2017. 160 с.
2. Карташова Л.А., Пліш І.В., Бахмат Н.В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. Том 68. №6. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2543/1423>.
3. Наливайко О.О. Формування інформаційно-цифрової компетентності як результат професійної підготовки студентів класичних університетів. *Педагогічний альманах*, 2018. №40. С. 129–134.
4. Гребеник І.С. Формування цифрової компетентності керівників навчальних закладів. *Open educational e-environment of modern University*, 2019. №6. С. 17–25.
5. Жерновникова О.А., Перетяга Л.Є., Ковтун А.В., Кордубан М.В., Наливайко О.О., Наливайко Н.А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. Том 75. № 1. С. 170–185. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036>.
6. Барановська В.М. Проблема формування інформаційних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у педагогічній теорії. *Педагогічний дискурс*, 2011. № 10. С. 29–32.
7. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / За ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. Львів: СПОЛОМ, 2012. 260 с.
8. Ребрина В.А. Цифрова культура педагога. *ІКТ компетентності сучасного вчителя*, 2018. URL: <http://dn.hoipro.km.ua/ckp/ckp.pdf>.
9. Чернякова О.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2017. 20 с.
10. Трифонова О.М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2018. Вип. 173. С. 121–124.

#### References

1. Bykov V.Yu., Ovcharuk O.V. (2017) Assessment of information and communication competence of students and teachers in the context of European integration processes in education: a guide. Kyiv: Pedagogical thought. 160 p. [in Ukr.]
2. Kartashova, L.A., Plish, I.V., Bakhmat, N.V. (2018) Development of digital competence of a teacher in the information and educational environment of a general secondary education institution. *Information Technology and Teaching Aids*, 68(6): 193–205. Retrieved from URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2543/1423> [in Ukr.]
3. Nalyvayko, A.A. (2018) Formation of information and digital competence as a result of professional training of students of classical universities. *Pedagogical Almanac*, 40: 129–134 [in Ukr.]

4. Hrebenyk, I.S. (2019) Formation of digital competence of heads of educational institutions. *Open educational e-environment of modern University*, 6: 17–25 [in Ukr.]
5. Zhernovnikova, OA, Peretyaga, LE, Kovtun, AV, Korduban, MV, Nalyvayko, OO, Nalyvayko, NA (2020) Technology of formation of digital competence of future teachers by means of gamification. *Information Technologies and Teaching Aids*, 75(1): 170–185 [in Ukr.]
6. Baranovska, V.M. (2011). The problem of formation of information competencies of future primary school teachers in pedagogical theory. *Pedagogical Discourse*, 10: 29–32 [in Ukr.]
7. Gurevich, R.S. (2012) Information and communication technologies in the professional education of future professionals. In R.S. Gurevich (Ed.). Lviv: Spolom. 260 p. [in Ukr.]
8. Rebryna, V.A. (2018) Digital culture of the teacher. *ICT competence of a modern teacher*. [in Ukr.]
9. Chernyakova, OI (2017) Formation of readiness of future primary school teachers to use multimedia technologies in professional activity: Abstract of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Pereyaslav-Khmelnitsky: Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda. 20 p. [in Ukr.]
10. Trifonova, A.N. (2018) Information and digital competence: foreign and domestic experience. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*, 173: 121–124 [in Ukr.]

#### **KHMELNYTSKA Olena**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of General Pedagogy and Higher School Pedagogy Department,  
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

#### **TKACHENKO Larysa**

Ph.D in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of General Pedagogy and Higher School Pedagogy Department,  
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

### **WAYS OF IMPROVING FUTURE TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE WHILE ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS AT AN ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION**

**Summary. Introduction.** The article describes the features of improving digital competence of prospective teachers, exploring the structural components of digital competence (media and information literacy, online communication, technical and consumer components), approaches and principles on the basis of which the process of increasing the level of digital competence of students is carried out, the criteria and levels of formation of digital competence; highlighted modern techniques, in particular, interactive, information and computer, multimedia and cloud technologies, gamification, etc., provide for the use of certain methods and forms in the organization of the educational process.

Relevance of the problem studied is justified through the importance of reforming and modernizing the modern sphere of education in Ukraine and the training of prospective teachers who are able to work with information, to find it, to process, to store and present the results of the implementation of modern computer, information, communication technologies, to organize, provide and monitor the educational process at all levels of education.

The main purpose of this article is to find ways of improving the digital competence of the prospective teacher while organizing the educational process in higher education institutions.

Methods of research – analysis of scientific and pedagogical literature, scientific publications of domestic researchers, summarizing the methodological foundations of psychological and pedagogical literature.

Results. Digital competence of a prospective teacher is defined by the presence of certain components: knowledge, skills, motivation, value orientations, the formation of personal and professionally important qualities and the ability to see the contradictions that accompany the educational process, independently set specific educational goals, tasks and solve them, analyze and evaluate the results obtained.

Digital competence of the prospective teacher is designated as an integral component of his/her professional profile and the ability to use Internet resources, information and multimedia sources objectively, logically and systematically in educational activities.

Identified pedagogical conditions that contribute to the formation of digital competence of prospective teachers:

the orientation of goals and motives for future professional activity on self-improvement and application of digital technology; systematic use of digital technology in the professional training of prospective teachers in higher education institutions; mastering education students stages of digital technology (professional self-determination, competence, methodically creative formation); creation of digital educational environment in higher education institution, practical orientation of research, individual work of students on the basis of digital technologies.

Scientific novelty. The scientific novelty of the research involves the first holistic analysis of the problem of improving digital competence of prospective teachers in higher education institutions, modeled the process of improving digital competence of the prospective teacher.

Conclusions and prospects for further research. Improving the digital competence of the prospective teacher contributes to their professional and personal development, allows the creation of a modern, productive educational environment, motivates the continuity of the educational process.

The digital competence developed at a high creative level contributes to the understanding of information and communication educational processes in the world, the ability to actively and effectively use the acquired skills in professional activities, to improve their own professional skills and to apply the acquired knowledge in teaching practice, which ensures an increase in the quality of education in general.

The prospect of further research could be the study of the necessary professional competencies and personal qualities of the prospective teacher, which contribute to the effective organization of the educational process in educational institutions of different levels and creation of partnership interaction between the participants of the educational process.

**Keywords:** digital competence; prospective teacher; students; development; educational process; educational environment of higher education institutions.

Одержано редакцією 25.01.2021  
Прийнято до публікації 14.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-95-100

ORCID 0000-0003-2461-8342

**БОРОВИК Тетяна Михайлівна**

методистка,  
Черкаський державний бізнес-коледж  
e-mail: boroviktm@ukr.net

ORCID 0000-0002-4370-3086

**УСТИЧЕНКО Світлана Володимирівна**

директорка Мовного центру «Lingua Hub»,  
Черкаський державний бізнес-коледж  
e-mail: swetlana.ust@gmail.com

ORCID 0000-0001-8113-0322

**ГРИГОРАШ Олександр Анатолійович**

викладач англійської мови,  
Черкаський державний бізнес-коледж  
e-mail: griaalex72@gmail.com

УДК 378.091.3:004.032.6]:[378.091.212:005.336.2(045)

**МУЛЬТИМЕДІА ТА МУЛЬТИМЕДІЙНА (ЦИФРОВА) КУЛЬТУРА:  
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ЕФЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТІ**

*У статті розглянуто мультимедіа як поняття та як технологію, наведено її характеристики. Обґрунтовано ефективність використання мультимедійних технологій як допоміжного навчального засобу в освітньому процесі, названо переваги та недоліки, а також їх вплив на формування мультимедійної (цифрової) культури здобувачів освіти. Проаналізовано процес цифровізації освіти та визначено освітні платформи, які цьому сприяють. Зазначено, що застосування мультимедійних (цифрових) технологій в освіті має синергетичний ефект при формуванні інформаційно-комунікаційних, цифрових компетентностей майбутнього конкурентоздатного фахівця, затребуваного на ринку праці та побудові синергетичної моделі «освіта-суспільство-бізнес». Визначено місце України в глобальному індексі цифрової конкурентоспроможності за субіндексами рівень технологій, розвиток технологій та ІТ інтеграція в глобальний простір.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційна компетентність; мультимедіа; мультимедійна культура; цифрова культура; мультимедійні технології; синергетичний ефект; індекс цифрової конкурентоспроможності.

**Постановка проблеми.** Формування конкурентоздатного фахівця, який буде затребуваний на вітчизняному та міжнародному ринку праці в умовах глобальних викликів є першочерговим завданням системи освіти, яка покликана реалізовувати цю функцію та проявляється у досягненні синергетичного ефекту взаємодії освіти, ринку праці та бізнесу. Широкий вибір доступних видів і форм освіти у поєднанні з сучасними технологіями є потужним інструментом професійного становлення та розвитку фахівця на всіх етапах кар'єрного шляху. Глобальне поширення комп'ютерних систем внесло суттєві зміни в процес пошуку, передачі, обміну, обробки ін-

формації, її представлення в будь-якому місці, на будь-якому пристрої, що значно спрощує та прискорює процеси прийняття управлінських рішень. Постановка проблеми дослідження викликана інтересом до процесу формування інформаційно-комунікаційної, цифрової компетентностей та починається на ланці загальної середньої освіти і триває впродовж усього світового життя.

Актуальність досліджень полягає в обґрунтуванні ефективності, доцільності застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі та освітньо-пізнавальній діяльності здобувачів вищої освіти, їх застосування під час побудови професійної кар'єри. Дослідження мультимедійних технологій як складової частини освітнього процесу присвячено низку досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема Н.П. Лавренюк, Т.А. Мелаж, Б.Б. Корчевський, Н.А. Горбач, М.О. Хомік, Т.М. Кальченко, М.О.Синиця, О.Т. Кузнецова, Д.М. Бурлак у своїх дослідженнях обґрунтовують особливості застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі; Н.Г. Ничкало, В.О. Мирошніченко, Ю.А. Шафрин визначають мультимедіа як складову інформаційних технологій; О.М. Холод, Н.А. Дубовик мультимедію розглядають як елемент комунікативної та мульти- культури. О.В. Соснін, А.М. Михненко, Л.В. Литвинова розглядають мультимедіа у розрізі комунікативної парадигми суспільного розвитку. Дослідження Л.Г. Гаврілової, Я.В. Топольник, Н.А. Соколова, Н.С. Воронова присвячені процесам цифровізації освіти та формуванню цифрової компетентності учасників освітнього процесу.



**Мета статті.** Визначення місця мультимедійних (цифрових) технологій в освітньому процесі та їх синергетичний вплив на формування ключових компетентностей майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ключовими компетентностями, затребуваними на сучасному ринку праці, є крос-дисциплінарні знання (уміння розуміти та застосовувати знання з різних дисциплін); колаборація (уміння продуктивно працювати в команді); навички планування та організації; вміння вирішувати складні завдання, що базуються не тільки на професійних навиках, а й на інтелекті та життєвому досвіді; критичне мислення; емоційний інтелект [1, с. 34]. Однією з ключових компетентностей здобувачів освіти, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, є інформаційно-комунікаційна [2], яка впливає на здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність [3].

Інформаційні технології стали невід'ємною частиною нашого життя, оскільки практично у кожній сфері нашої діяльності залучені комп'ютер та Інтернет. Галузь освіти широко використовує інформаційні технології та його інструментарій. Нові можливості передачі інформації різноманітними засобами дозволяють обробляти інформацію у звуковому та зоровому вигляді, а саме мультимедійними засобами, які, на відміну від традиційних словесних методів подання навчального матеріалу, дають можливість сприймати інформацію декількома органами чуття – зором та слухом, що має вплив на довготривалу пам'ять та призводить до міцного засвоєння нового матеріалу. Комплексне сприйняття зорової та слухової інформації є продуктивнішим для здобувачів освіти, оскільки інформація набувається кількома різними органами чуття. В освітньому процесі використовується поняття мультимедіа, як технологія, що з використанням технічних і програмних засобів забезпечує роботу з текстовим, графічним, табличним, звуковим, відеомасивом інформації, та значно підвищує ефективність подачі навчального матеріалу і його засвоєння. Зростання використання мультимедіа в освітньому середовищі прискорилося за останні роки, і, схоже, буде продовжуватись розширюватись в майбутньому, а враховуючи сучасну ситуацію в суспільстві – виступає потужною альтернативою навчання. Застосування мультимедійних технологій спрощує доступ до навчальних ресурсів та сприяють задоволенню індивідуальних потреб у навчанні. Розвиток мультимедійних технологій для на-

вчання пропонує нові способи здобуття знань як у закладах освіти так і вдома.

На думку Р.Г. Абакумова та М.М. Абакумової «впровадження мультимедійних технологій в організацію навчального процесу вузу значно покращує процес підготовки майбутніх фахівців, змінює підходи до організації освітньої діяльності» та наголошують, що «використання засобів інформаційних технологій значно підвищує мотивацію учня, а, отже, і рівень освіти, надаючи можливість створювати цікаві дослідницькі роботи» [4], – *переклад авт., Т.Б., С.У., О.Г.*

У різних джерелах можна зустріти ряд трактувань зазначеного поняття, зокрема М.О. Синиця у своїх дослідженнях визначає мультимедіа як «полісередовище, єдиний простір, який в синкретичному вигляді представляє різні види та способи надання інформації (текст, графіку, звук тощо)» [5, с. 421]. На думку Н.Г. Ничкало, мультимедіа – це система комплексної взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних та програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео тощо в одному цифровому відтворенні [6]. Деякі автори трактують мультимедіа як «комп'ютерні технології, що забезпечують можливість створення, збереження та відтворення різних видів інформації, включаючи текст, звук та графіку (в тому числі рухоме зображення та анімацію) [7, с. 253]. Найбільш ґрунтовне трактування дефініції «мультимедіа» наводить В.О. Мирошниченко:

– технологія, що описує порядок розробки, функціонування і застосування засобів обробки інформації різних типів;

– продукт, зроблений на основі мультимедійної технології;

– мультимедійна програма;

– комп'ютерне апаратне забезпечення (наявність у комп'ютері спеціального пристрою для читання компакт-дисків, звукові та відеоплати, за допомогою яких можливе відтворення звукової і відеоінформації, джойстика й інших спеціальних пристроїв);

– комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого стає можливою робота з інформацією різних типів;

– комп'ютерне програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з обробкою і представленням інформації різних типів;

– електронний носій інформації, що включає декілька її видів (текст, зображення);

– інтеграція багатьох різних носіїв інформації (телебачення, аудіо- і відеотехніки)



на певній спільній базі, якою може слугувати комп'ютер або приставка до телевізора [8]. І підсумовуючи власне дослідження автор зазначає, що в узагальненому вигляді «мультимедіа» є технологією, особливим узагальнювальним видом інформації, яка поєднує в собі як традиційну статичну візуальну, так і динамічну інформацію різних типів [8].

Розглядаючи мультимедіа як технологію можна виокремити специфічні ознаки. Мультимедіа поділяється на лінійну, коли учасник освітнього процесу переглядає навчальні фільми, але не може впливати на його зміст та нелінійну – опанування матеріалу з використанням електронних підручників, презентацій, що дозволяє здобувачам освіти використовувати свої навички і самостійно обирати напрям, темп навчання. Складовою частиною заняття з використанням мультимедійних технологій стає передача інформації через текст, аудіо, відео, зображення, анімацію, презентації і, як наслідок, підвищення рівня активності студентів. Мультимедіа є універсальною, інтерактивною технологією, яку можна застосовувати у будь-якій сфері суспільного життя: освіта, наукові дослідження, медицина, математика, техніка, мистецтво, бізнес, реклама тощо.

Дослідження дозволяють зробити висновок про ефективність застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі, на це також вплинула ситуація, що склалася в суспільстві та перехід до дистанційного (змішаного) навчання закладів освіти протягом останнього року.

Мультимедійні технології Н.Г. Ничкало поділяє на два класи:

1) засоби синхронної взаємодії (відеоконференції) та асинхронної взаємодії, он-лайн режим (вебінари, електронні навчальні матеріали) тощо;

2) віртуальні об'єкти, реальні відеофрагменти, аудіофрагменти, анімаційна графіка тощо [6].

Синергетичний ефект застосування мультимедійних технологій в освіті проявляється через:

– створення предметно-орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють використовувати мультимедійні засоби, мультимедійні продукти, системи гіпермедіа, електронні підручники та ін.;

– освоєння засобів комунікації (комп'ютерної мережі, телефонного, телевізійного, супутникового зв'язку для обміну інформацією);

– навчання правил і навичок «навігації» в інформаційному просторі;

– розвиток дистанційної освіти тощо.

Використання мультимедійних технологій в освітньому процесі урізноманітнює заняття та частково занурює у бізнес-середовище і дозволяє сформуванню професійну так і соціокультурну компетенцію, а також сприяє емоційному сприйняттю інформації, що позитивно впливає на засвоєння матеріалу. У ході роботи і навчання здобувачі освіти починають сприймати комп'ютер, як універсальний інструмент для роботи у будь-якій галузі людської діяльності. На 9-му Всесвітньому форумі інженерної освіти було оприлюднено дослідження Девіда Тейлора з Університету штату Меріленд, згідно якого студенти, які навчилися на текстових та графічних матеріалах, на 55-121 відсотка точніше виконували поставлені завдання [9].

Проаналізувавши види мультимедійних технологій, які застосовуються в освітньому процесі можна зробити наступні висновки, що мультимедійні презентації, які містять текст і графіку краще та надовше запам'ятовуються; через тривалий час легко відтворювати інформацію за допомогою співвідношення та візуальної подібності; макет та графіка залишають враження у свідомості здобувача освіти, які легко відтворювати. Через мультимедіа здійснюється синтез п'яти типів носіїв інформації, які покликані забезпечити еластичність сприйняття, формуванні творчого підходу та обмін ідеями тощо:

– текст, який є основним одновимірним елементом, простим у використанні за допомогою набору шрифтів;

– графіка є двовимірною моделлю подання інформації. Використання фотографій, малюнків робить навчання оригінальним та креативним;

– перевага використання аудіо матеріалів в освітньому процесі полягає у тому, що навчальний матеріал можна записати і використовувати по мірі необхідності;

– текстова інформація інколи досить важко сприймається, у цьому випадку доцільно залучати відео, яке забезпечує візуальну підказку здобувачам освіти для ефективного розуміння та сприйняття навчального матеріалу;

– анімація є відносно новою технікою, що використовується в освіті, та передбачає використання рухомих символів, персонажів створених за допомогою спеціальних програм.

Поєднання мультимедійних технологій та залучення цифрових освітніх платформ дає можливість вести онлайн-обговорення в реальному часі та обмін текстовими файлами. Деякі популярні та широко використовувані програми для навчання,

WhatsApp, Classroom тощо. Широки можливості для ефективного засвоєння знань надають чати, різні види Інтернет-телефонії (Skype) Wechat, соціальні щоденники (LiveJournal), соціальні мережі (Facebook), а також відео- (Zoom) конференції. Залучення названих мультимедійних технологій допомагає подолати перешкоди, які часто виникають при особистих контактах, особливо при дистанційному навчанні. Однією з переваг є економія часу.

Безумовно, використання комп'ютерних технологій має певні недоліки, зокрема мультимедійні технології повинні бути допоміжним засобом, який активізує увагу студентів, оптимізує та прискорює освітній процес, але в той же час необхідно враховувати рівень знань та підготовленості здобувачів освіти до такого навчання.

Необхідно мати на увазі, що введення мультимедійних технологій в освітній процес може носити як позитивний (сприяти ефективності навчання), так і негативний характер (неправильне або недоречне використання). Ще одним недоліком надмірного використання мультимедійних технологій є той факт, що, при демонстрації інформації різних типів, відбувається розсіювання уваги, що призводить до втрати важливих відомостей, тому важливим завданням для закладу вищої освіти є формування мультимедійної культури учасників освітнього процесу.

Сучасні дослідники розглядають мультимедійну культуру, як один із складових елементів освітнього процесу, як первинної ланки на яку покладається відповідальність фахової підготовки та відповідності сучасному рівню науки та технологій. Згідно В. О. Волинець «мультимедійна культура визначається як сфера інформаційної життєдіяльності людей, що має зв'язок лише з цифровими (мультимедійними) засобами масової комунікації. Відповідно, мультимедійна культура є сукупністю виробничих, суспільних і духовних досягнень людей у сфері мультимедіа, а також системою рівнів розвитку особистості в сфері мультимедіа» [10, с. 101].

Питання формування навиків цифрової грамотності (мультимедійної культури) є досить актуальним у сучасній площині досліджень вітчизняних та міжнародних експертів. Так за дослідженнями Інституту управлінського розвитку в Швейцарії IMD, визначається Всесвітній рейтинг цифрової конкурентоспроможності (World Digital Competitiveness), в якому Україна у 2019 році посіла 60 місце серед 63 країн світу, а

у 2020 році – 59. Аналіз такого індикатора як рівень технологій показав, що нормативно-правова база займає 54 позицію в рейтингу, вкладення капіталу в оновлення технологій – 59 місце, а рівень технологічної бази – 58 місце. Індекс склав 48,807 проти 55,255 у 2019 році, з найбільшими прогалинами в частині розвитку науки та рівня освіти, за рівнем технологій, розвитку технологій та ІТ інтеграції [11] та значно поступаються у рейтингу країнам Європи та Євразії. Лідерами рейтингу є США, Сінгапур, Данія. Інший рейтинг – Індекс глобальної конкурентоспроможності, який розраховується за методикою Всесвітнього економічного форуму визначає цифрові навички серед активного населення, за яким Україна посідає 56 місце серед 141 країн світу. Очолює рейтинг за означеним показником Фінляндія [12].

З метою підвищення мультимедійної культури, розширення цифрових прав громадян, розвитку цифрових навичок, підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці Міністерством цифрової трансформації України створено освітню платформу Цифрова освіта, завданням якої є надати «вільний доступ кожному громадянину до навчання цифрової грамотності... ефективно та безпечно використовувати сучасні цифрові технології в роботі, навчанні, в професійному та особистісному розвитку» [13]. Одним із завдань сучасного закладу є можливість долучати здобувачів освіти до глобального банку знань. Реалізувати ці завдання можуть освітні платформи, які пропонують навчальні онлайн-курси із залученням спікерів з усього світу, зокрема онлайн-платформа з цифрової грамотності Дія, студія онлайн-освіти EdEra, платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus, онлайн-курси Coursera, онлайн-курси від закладів вищої освіти EdX, онлайн-університет з доступом до вищої освіти University of the People, платформа для створення повнофункціональних масових відкритих онлайн-курсів Canvas тощо.

Застосування різних елементів та інструментів мультимедіа мають синергетичний вплив на здобувачів освіти, розширюють його кругозір, формують професійні компетентності, мультимедійну культуру та допомагають становленню конкурентоспроможного фахівця на ринку праці. Синергізм освіти і бізнесу у формуванні цифрової культури фахівців проявляється у вдосконаленні процесу формування цифрової компетентності у сфері освіти та орі-

ентація на програми підвищення кваліфікації безпосередньо на виробництві. Держава у свою чергу покладає на систему освіти завдання щодо підготовки здобувачів освіти до життя в умовах цифрової економіки та цифрового суспільства [14], що відповідає концепції «освіта впродовж життя» [1] та синергетичній моделі «освіта-суспільство-бізнес».

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, мультимедіа має суттєві переваги перед традиційними методами навчання та має значний вплив на формування критичного мислення, практичних підходів до вирішення проблем та необхідних навичок, які знадобляться у реальному світі. Використання таких елементів мультимедійних технологій, як аудіо, відео, текст, анімація тощо надають свободу у навчанні, забезпечує миттєвий доступ до безлічі ресурсів, можливості записувати, повторно використовувати інформацію, коли та де це потрібно. Важливою складовою сучасної системи освіти є забезпечення синергетичного ефекту при формуванні мультимедійної (цифрової) культури, а саме використання мультимедійних технологій в освітньому процесі з подальшим застосуванням інформаційних та мультимедійних (цифрових) технологій у всіх сферах суспільного життя у глобальному і локальному масштабах. Подальші розвідки за темою лежать у площині досліджень синергії компетентностей випускників закладів вищої освіти та вимог ринку праці щодо цифрових навичок випускників.

#### Список бібліографічних посилань

1. Боровик Т.М., Устиченко С.В., Кравченко Л.В. Неформальна освіта дорослих як складова концепції «освіта впродовж всього життя». *Вісник Черкаського національного університету. Серія Педагогічні науки*, 2020. Вип. 1. С. 32–36.
2. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, дата оновлення 05.11.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n12> (дата звернення 25.12.2020).
3. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р. (станом на 25.09.2020) № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 23.12.2020).
4. Абакумова М.М., Абакумов Р.Г. Мультимедіа як средство підвищення ефективності образования. *Образование. Наука. Карьера: сборник научных статей Международной научно-методической конференции*. В 2-х томах. (Курск, 24 января 2018 г.). Курск: Университетская книга, 2018. С. 27–31.
5. Синиця М.О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія / за ред. проф. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. С. 418–438.
6. Ничкало Н.Г. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. Хмельницький, 2013. Вип. № 4. С. 4–15.

7. Лопушняк А.Я., Хмара Т.В., Бойчук О.М. Використання мультимедійних технологій під час навчання та підготовки студентів у вищих навчальних закладах. *Fundamental and applied research in the modern world: The 1st International scientific and practical conference* (August 26–28, 2020). Boston, Science Publisher, 2020. 395 p.
8. Мирошниченко В.О. Використання сучасних інформаційних технологій: формування мультимедійної компетентності (для спеціальності – Історія): навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 296 с.
9. Malhotra R., Vermab N. An Impact of Using Multimedia Presentations on Engineering Education. *Procedia Computer Science 9th World Engineering Education Forum, WEEF 2019*. Chennai, India. 2020. Vol. 172. P. 71–76.
10. Волинець В.О. Мультимедіа: поняття, сутність та сфери застосування. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*, 2016. № 1. С. 98–102.
11. IMD World Digital Competitiveness ranking. Retrieved 30.12.2020, from <https://www.imd.org/wcc/world-competitiveness-center-rankings/world-digital-competitiveness-rankings-2019/>.
12. The Global Competitiveness Report 2019. Retrieved 30.12.2020, from [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf).
13. Дія. Цифрова освіта. Про проєкт. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/about> (дата звернення 18.01.2021).
14. Про розроблення Індексу цифрової готовності закладів загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.03.2020 р. № 448.

#### References

1. Borovik, T.M., Ustichenko, S.V., Kravchenko, L.V. (2020) Non-formal education of adults as a component of the «lifelong learning» concept. *Bulletin of Cherkasy University. Series Pedagogical Sciences*, 1: 32–36 [in Ukr.]
2. About education. Law of Ukraine dated 05.09.2017, № 2145-VIII, date updated 16.01.2020. Retrieved 25/12/2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n12> [in Ukr.]
3. About higher education. Law of Ukraine dated 01.07.2014, № 1556-VII, date updated 25.09.2020. Retrieved 23/12/2020 from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukr.]
4. Abakumova, M.M. & Abakumov, R.G. (2018). Multimedia as a means of increasing the efficiency of education. *Education. The science. Career: collection of scientific articles of the International Scientific and Methodological Conference*. In 2 vol. (Kursk, January 24, 2018). Kursk: University Book. 27–31 [in Rus.]
5. Sinitza, M.O. (2014). The use of multimedia technologies in the educational process of higher education as a means of forming pedagogical knowledge. *Professional pedagogical education: formation and development of pedagogical knowledge*: monograph. In O.A. Dubasenyuk (Ed.): 418–438 [in Ukr.]
6. Nychkalo, N.G. (2013) Didactic principles of formation of communicative competence of future philologists in extracurricular activities with the use of multimedia technologies. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical sciences*, 4: 4–15 [in Ukr.]

7. Lopushnyak, L.Ya., Khmara, T.V. & Boychuk, O.M. (2020) The use of multimedia technologies during education and training of students in higher educational institutions. In *The 1st International scientific and practical conference "Fundamental and applied research in the modern world"* (August 26-28, 2020). Boston, Science Publisher. 253 [in Ukr.]
8. Myroshnychenko, V.O. (2015) *The use of modern information technologies: the formation of multimedia competence (for the specialty – History)*. Kyiv: Center for Educational Literature. 296 p. [in Ukr.]
9. Malhotra, R., & Verma, N. (2020). An impact of using multimedia presentations on engineering education. *Procedia Computer Science*, 172: 71–76.
10. Volynets, V.O. (2020). Multimedia: concept, essence and areas of application. *International Bulletin: Culture, Philology, Musicology*, 1: 98–102 [in Ukr.]
11. IMD World Digital Competitiveness ranking. (2019). Report. Retrieved 30/11/2020, from <https://www.imd.org/wcc/world-competitiveness-center-rankings/world-digital-competitiveness-rankings-2019/>
12. The Global Competitiveness (2019). Report. Retrieved 09/03/2020, from [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf)
13. Action. Digital education. About the project. (2020). Report. Retrieved 18/01/2021, from <https://osvita.diia.gov.ua/about> [in Ukr.]
14. About development of the Index of digital readiness of establishments of general secondary and preschool education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 25.03.2020, № 448 [in Ukr.]

#### **BOROVYK Tetiana**

Methodist, Cherkasy State Business College

#### **USTYCHENKO Svitlana**

Head of the Language Center «Lingua Hub», Cherkasy State Business College

#### **HRYHORASH Oleksandr**

Teacher of English, Cherkasy State Business College

### **MULTIMEDIA AND MULTIMEDIA (DIGITAL) CULTURE: SYNERGETIC EFFECT OF APPLICATION IN EDUCATION**

**Summary.** *Introduction.* In the context of global challenges, the formation of a competitive specialist being in demand in the national and international labor market, is a priority of the education system, designed to implement this function and is manifested in achieving a synergistic effect of education, labor market and business. A wide range of available types and forms of education in combination with modern technologies is a powerful tool for professional development at all stages of the career path. The global spread of computer systems has significantly changed the process of searching, transmitting, exchanging, processing information, presenting it anywhere, on any device, that greatly simplifies and speeds up decision-making processes. The problem statement is caused by the interest in the formation of information and communication (digital) competence, which begins at the level of general secondary education and continues throughout the conscious life.

The relevance of study is to substantiate the effectiveness and feasibility of using multimedia technologies in the educational process and educational and cognitive activities of learners and their role in the development of future professional career. A number of studies by domestic and foreign scientists are devoted to the research of multimedia technologies as a component of the educational process. In particular, N.P. Lavreniuk, T.A. Melazh, B.B. Korchevsky, N.L. Gorbach, T.M. Kalchenko, M.O. Khomik, M.O. Synytsia, O.T. Kuznetsova, in their research demonstrate the features of multimedia technologies and their use in the educational process; N.G. Nychkalo, V.O. Myroshnychenko, Y.A. Shafryn define multimedia as a component of information technologies; Kholod O.M., Dubovyk N.A. consider multimedia as an element of communicative culture and multiculture. O.V. Sosnin, A.M. Mykhnenko, L.V. Lytvynova consider multimedia in the context of the communicative paradigm of social development. Examining the synergistic effect of the use of multimedia technologies in the educational process, it was found that it is during the training when information and communication (digital) competencies as a professional component of the future specialist are formed. The article also proved that the use of multimedia during distance learning is reason-

able, appropriate and justified, despite certain shortcomings.

*Purpose.* To determine the place of multimedia (digital) technologies in the educational process and their synergistic impact on the formation of key competencies of the future specialist.

*Methods* are comparison, explanation, abstraction, empirical analysis and synthesis, a combined method of similarity and divergence.

*Results.* Therefore, an important component of the modern education system is to ensure a synergistic effect in the formation of multimedia (digital) culture, namely the application of multimedia technologies in the educational process with the subsequent use of information and multimedia technologies in all spheres of public life globally and locally.

*Originality.* The article considers multimedia as a concept and as a technology, its characteristics. The efficiency of using multimedia (digital) technologies as an auxiliary educational tool in the educational process is substantiated, the advantages and disadvantages are named, as well as their influence on the formation of multimedia culture of students. It is noted that the application of multimedia technologies in education has a synergistic effect in the formation of information and communication (digital) competencies of the future competitive specialist being in demand in the labor market and building a synergistic model of education-society-business. The authors determine the place of Ukraine in the global index of digital competitiveness according to the sub-indices of technology level, technology development and IT integration into the global space.

*Conclusions.* Further research of the topic is carried out within the study of the synergy of the competencies of higher education graduates in relation to the requirements of the labor market.

**Keywords:** information and communication competence, multimedia; multimedia culture; digital culture; multimedia technologies; synergistic effect; index of digital competitiveness.

Одержано редакцією 23.01.2021  
Прийнято до публікації 06.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-101-107  
ORCID 0000-0002-2777-6568

**БАРДАДИМ Олег Валерійович**

аспірант кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: bardadym\_oleh@ukr.net

УДК 378.018.8.011.3-051:5]:004.77(045)

## **РОЛЬ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО НАПРЯМУ**

*Статтю присвячено проблемі впливу цифрових технологій на різні галузі, і на освіту в тому числі. Це обумовлено прогресом обчислювальної техніки, який спостерігається з 70-х років ХХ століття і стимулює освіту адаптуватися до цифрових технологій часу. Акцентовано увагу на тому, що цифрові технології існують не лише в економічній, а й у соціальній сферах.*

*Відзначено, що цифрова трансформація виражається через процеси комп'ютеризації та інформатизації. Нові вимоги часу не можуть не впливати на систему підготовки викладачів природничого напрямку. Тому увага має приділятися формуванню відповідних компетентностей з орієнтацією на ієрархію цифрових навичок та на перелік цифрових компетентностей, визначених на нормативному рівні.*

*Вмотивовано, що для фахівця важливою є затребуваність на ринку праці, вміння застосувати сучасні методи, форми та техніки в різних педагогічних ситуаціях.*

*Пояснено, що цифрова компетентність має виражатися через такі складові, як дидактична (застосування цифрових інструментів згідно поставленої мети), творча (шукати нові підходи до використання технічного засобу), практична (організації навчального процесу за допомогою цифрових засобів), інформаційна (подання інформації, її візуалізація, створення контенту). Все це має відображатися у новому професійному стандарті вчителя як сутність інформаційно-цифрової компетентності.*

*Вмотивовано, що при підготовці викладачів природничого напрямку є сенс розробити модель, в якій приділяється увага цифровій компетентності. Для організації якісної підготовки фахівців доцільно у навчальний процес впровадити такі форми роботи, як адаптивне навчання, змішане навчання, мейкерство, аналітичне навчання.*

**Ключові слова:** цифровізація; цифрова трансформація в освіті; комп'ютеризація освіти; інформатизація освіти.

**Постановка проблеми.** Катализатором змін у середині ХХ столітті стала цифрова революція, яка забезпечила розвиток напівпровідників, що призвело до появи персональних комп'ютерів.

На сьогодні головним джерелом змін є цифрові технології, що трансформують майже всі сфери життя. Цифрова трансформація пов'язана з настанням четвертої промислової революції, мета якої полягає в

адаптації людині до нових викликів. Проблематику цифрової трансформації ряд учених розуміють як процес [1], стратегію [2] та зміну парадигми [3]. У літературних джерелах немає категорії, яка б описувала вплив цифрових технологій на систему освіти. Тому актуальним є ретельне вивчення понятійної сутності «цифрової трансформації» в освітньому вимірі та дослідити прояв цифрової трансформації в інших сферах.

Важливою умовою для підготовки кваліфікованого фахівця є орієнтація на сучасні цифрові досягнення, оскільки соціально-економічні зміни у світі пов'язані з поширенням та розповсюдженням цифрових технологій. Тому важливо виділити ключові аспекти, на які слід звернути увагу при підготовці майбутніх викладачів. Акцентування уваги на цифровій трансформації дозволить, зокрема, підготувати вчителів відповідно до нових реалій третьої індустріальної революції та змусить організувати навчальний процес таким чином, щоб в учнів формувалися відповідні цифрові навички та компетенції, які має опанувати сучасний педагог.

**Мета статті:** проаналізувати сутність поняття «цифрова трансформація», виокремити інформаційні тенденції в освіті та процеси у контексті «комп'ютеризації освіти» та «інформатизації» освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Аграрна революція пов'язана з освоєнням земель, перша промислова революція – з появою парового двигуна і механізацією виробництва, друга – з електрифікацією та автоматизацією виробництва, третя – з розвитком електроніки, що призвело до використання цифрових технологій у різних сферах. Концептуальною основою четвертої промислової революції К. Шваб [4, с.12] вважає розвиток економічного зростання країн, пов'язаний з інноваціями у медицині, цифрових технологіях (штучний інтелект, нейронні мережі, роботизація) та матеріалознавстві. Кожна з технологій на відповідному етапі промислової революції була ключовим елементом для зміни соціального устрою та економічного розвитку країн. Трансформація відбувається

завдяки змінам, що сталися в галузі інформаційних технологій, які спричиняють зміни як в економічній, так і в соціальній сферах, і видозмінюють способи взаємодії людини з пристроями.

На сьогодні головним джерелом змін є цифрові технології, що трансформують майже всі сфери життя. В економіці сьогодні активно розвивається онлайн-торгівля (якщо поррахувати, скільки транзакцій приходиться на секунду для компанії eBay, то у 2015 році цей показник був рівним 2632 доларів США [5–6], а чистий прибуток від онлайн-торгівлі для компанії eBay за 2020 рік склав 2,8 мільярдів доларів США [7]. Відповідно до даних Бюро перепису населення США, обсяг ринку електронної торгівлі у 1999 році становив лише 0,7% від загального обсягу споживачів, а в 2020 році (4 квартал) його доля складала 16,1% [8].

За даними звіту Statista у 2019 році [9] було зареєстровано 1,92 мільярди цифрових покупців у світі, з яких 14,62 % [10] від всього ринку онлайн-торгівлі займав Amazon. З початком використання програмних додатків, таких як PayPal [11], відбулося зростання чистого обсягу платежів у 2014 році з 50 млрд. доларів США (I квартал) до 223 млрд. доларів США (IV квартал).

Також з розвитком мультимедіа видозмінилася індустрія розваг, в результаті чого з'явилися стримінгові платформи такі як: Netflix, Amazon, Disney+, Apple TV, HBO Go. Прикладом може слугувати те, що Blockbuster, найбільша прокатна відеокомпанія США у 2010 році збанкрутувала, а стримінгові сервіси почали займати лідируючі позиції. З розвитком сучасних персональних ігрових комп'ютерів відеоігри перейшли у категорію кіберспорту, який на даному етапі стрімко розвивається.

Головне місце у виробничому секторі під час цифрової трансформації займають процеси автоматизації виробничих процесів. Під цим розуміють, що функції управління і контролю, які раніше виконувала людина, передаються приладам і автоматичним пристроям. Основними елементами автоматизованого виробництва є верстати з числовим програмним управлінням; промислові роботи; роботизовані технологічні комплекси; автоматизовані складські системи; системи контролю якості; системи автоматизованого проектування. Новий звіт World Robotics Report 2020 свідчить про рекордні 2,7 мільйона промислових роботів, які працюють на заводах по всьому світу, що на 12% більше, ніж у попередньому році.

Продаж нових роботів лишається на високому рівні: в 2019 році по всьому світу

було відвантажено 373000 одиниць, що на 12% більше у порівнянні з 2018 роком [12]. В агросекторі США станом на 2018 рік, наприклад, фермерськими господарствами вироблено продукції обсягом у 0,6% ВВП і було задіяно 1,3% всіх робітників [13].

Розвиток Інтернету призвів до появи нової символічної мови (відомої як «смайл») та зародженні мем- та інтернет-культури з відповідними цінностями. У 1993 році П. Джеймс видав свій роман «Спокуса» на двох дискетах [15], що можна вважати першою електронною книгою, яка згодом, певною мірою, потіснила монополію друкованих книг.

Цифрові технології впливають на взаємодію між державою та її громадянами у наданні послуг. Наприклад, «зараз жителі Естонії постійно користуються цифровими послугами у повсякденному житті: понад 600 електронних послуг пропонуються громадянам, і 2400 – бізнесу. Використовуючи розроблену ... ID-картку, що діє як онлайн-паспорт, значна частка жителів країни може регулярно виконувати такі операції: дистанційно підписувати договори; оплачувати користування громадським транспортом; оплатити за паркування за допомогою мобільного телефону; голосувати через Інтернет; здійснювати банківські операції по Інтернету; отримувати цифрові рецепти від лікаря, в тому числі й дистанційно; подавати податкову декларацію по Інтернету; учні можуть перевірити свої оцінки, стежити за процесом навчання і отримувати доступ до навчальних матеріалів по Інтернету; створити протягом 18 хвилин нову компанію, не відходячи від свого персонального комп'ютера; клопотати про отримання державної допомоги (наприклад, допомоги по догляду за дитиною)» [15].

Цифрові технології вплинули і на автомобілебудування, зокрема з'явилися електроавтомобілі, електроавтобуси. Інновацією в електроавтомобілі є керування без втручання водія. За даними компанії Gartner кількість безпілотних автомобілів у 2018 була 137 129 одиниць, а в 2019 році збільшилася до 332 932 одиниць [16]. У секторі економіки розвинулася окрема галузь – виробництво комп'ютерів, електронної та оптичної продукції. На зміну традиційним комунікаційним засобам, таким, як телефон та телеграф, прийшов інтернет, технології якого дозволяють поєднувати функції телефона, телеграфа, радіо, телебачення. Традиційну пошту суттєво потіснили сучасні засоби комунікації між людьми такі, як електронна пошта, Інтернет форуми, блоги та месенджери Skype, Viber, WhatsApp та ін.



Для безпеки все частіше використовуються камери з функцією розпізнавання обличчя, які дозволяють ідентифікувати злочинців, попереджувати терористичну загрозу (в Сінгапурі достатня кількість відеокамер, що сприяє зниженню рівня злочинності [17]). За даними організації Numbeo, за індексом убезпеченості від злочинності Сінгапур знаходиться на першому місці, тобто має найкращий показник в світі.

Для розкриття злочинів в мережі інтернет з'являються нові підрозділи у правоохоронних органах, що відповідають за кібербезпеку – кіберполіція. Підтвердженням слугує той факт, що у травні 2016 року стало відомо про масове викрадання коштів з пластикових карток через банкомати на території Токіо і ще 16 префектур Японії. Протягом 2,5 годин зловмисники з банкоматів, які розташовані в 1400 цілодобових магазинах, перевели в готівку близько 13 млн. дол. США. Злочинці використовували фальшиві банківські карти, створені на основі інформації, отриманої в результаті витоку даних з південноафриканського банку [18, с.4].

У сфері охорони здоров'я також відбуваються технологічні зміни. У лікарській практиці почали використовуватися розробки, пов'язані із розвитком цифрових технологій: використання електронних карток, телемедицини та застосування на практиці біонічних протезів для кінцівок.

Таким чином зміни, що відбуваються у різних сферах життя, слід характеризувати як «цифрова трансформація».

З наведених вище напрямів застосування «комп'ютерних» технологій поняття «цифрова трансформація» слід розуміти, як: максимально можливе використання цифрових технологій, комп'ютерних мереж, мобільних засобів та іншого призначення пристроїв у соціально-економічній сфері з метою ефективною модернізації певних процесів (зокрема, автоматизації виробництва) та покращення побуту людини (приміром, зараз люди переважно користуються електронною поштою, а не звичайною, традиційною).

Освіта і наука також відчують вплив цифрової трансформації, але такого роду процеси в цій галузі відбуваються повільніше, ніж в економіці.

У Вікіпедії у 2005 році було доступно 3 млн статей, а через 5 років їх кількість складала 17 млн (україномовна та англійськомовна версії). Крім того, у мережі з'явилися наукометричні системи, такі як Scopus та Web of Science.

Кожна промислова революція привносила в систему освіти певні експериментальні

новації. Першою такою новацією слід вважати забезпечення загальної початкової освіти в країні завдяки руху недільних шкіл (1780 р, засновник Рейкс). Другою – впровадження загальноосвітньої, класно-урочної системи навчання. Третьою новацією слід вважати стандартизацію системи освіти, а четвертою – орієнтацією на впровадження моделі освіти, яка, перш за все, даватиме швидкий результат і яку можна буде реалізувати за допомогою сучасних цифрових засобів.

Цифрова трансформація сьогоденної школи наслідують організаційні моделі діяльності, які використовуються на сучасних високотехнологічних підприємствах. Зараз цифрова трансформація на підприємстві розуміється як глибоке перетворення: «1) виробничих і організаційних операцій; 2) технологічних процесів; 3) обов'язків працівників; 4) моделей їх діяльності, яка необхідна для кардинального підвищення продуктивності праці і ефективності підприємства в цілому» [19].

Процес цифрової трансформації відображає поєднання процесів (соціокультурних, економічних, виробничих), що відбуваються у реальному світі, з віртуальними. У широкому розумінні поняття цифрової трансформації слід трактувати як стратегію для забезпечення ефективного та продуктивного переходу у «цифровий світ», що відбувається завдяки розвитку цифрових засобів. Під трансформаційними змінами у різних сферах життя слід розуміти результати системної взаємодії людини з цифровими технологіями на різних рівнях:

- культурному (формування цифрової та інформаційної культури),
- соціальному (взаємодія у віртуальному світі з іншими користувачами),
- освітньому (навчання за допомогою цифрових технологій),
- особистісному (активізація пізнання за допомогою цифрових пристроїв),
- побутовому (отримання компетенцій роботи з цифровими пристроями).

Цифрова трансформація забезпечує зміну: змісту та цілей освіти; методів та технологій навчання; оновлення навчально-методичних матеріалів; оптимізацію та автоматизацію роботи з інформацією (зокрема, перевірка результатів діяльності); залучення до використання нейронних мереж та штучного інтелекту для вирішення певних завдань.

Модель цифрової трансформації освіти передбачає не лише використання цифрових технологій і постійне навчання педагогів впродовж викладацької діяльності, а й створення відповідної інфраструктури у

закладах освіти та забезпечення єдності й взаєморозуміння всіх учасників освітнього процесу.

Процеси, які відбуваються з кінця ХХ століття у сфері освіти відомі як комп'ютеризація та інформатизація. Комп'ютеризація освіти з організаційної точки зору слід розуміти як поетапне оснащення закладів освіти цифровими засобами навчання, такими як комп'ютери.

У другій половині ХХ століття вищі навчальні заклади працювали над впровадження комп'ютерів у навчальну діяльність. Цей напрям був започаткований на державному рівні Постановою ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР від 28 березня 1985 р № 271 «Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес» [20]. Завдяки їй розпочалося забезпечення шкіл комп'ютерною технікою та запровадження викладання нового шкільного предмету «Основи інформатики».

У 1988 р. було ухвалено концепцію інформатизації освіти, яка передбачала початок професійної підготовки учителів інформатики в педагогічних інститутах; розробку нових методів і форм роботи з ЕОМ; приділення уваги інформаційним технологіям в освітньому процесі, управлінні, здійсненні різних операцій. Обов'язковою складовою всіх програм в системі вищої освіти поступово стала робота з інформацією за допомогою комп'ютерів та цифрових засобів офісного призначення таких як принтери, сканери, локальні мережі, доступ до мережі Інтернет задля пошуку інформації та аналізу даних.

Технічне забезпечення в Українських школах за аналітичною запискою Кабінету міністрів України [21, с. 31–35] засвідчувало, що станом на 2017 у загальноосвітніх закладах України було 313 257 одиниць комп'ютерної техніки (за даними Держстату [22] у 2020 році їх було 321 121 одиниць). З них до Інтернету мали доступ 205 551 одиниць (за даними Інституту освітньої аналітики 209 872 одиниць у 2020 році). Кількість учнів на одне робоче місце з комп'ютером в Україні – 12,5 (за даними Інституту освітньої аналітики 20,42 учнів), а співвідношення кількості портативних комп'ютерів до кількості учнів складало 77,4 (у 2020 році – 63,14).

Враховуючи зазначене, «інформатизацію освіти» у сучасному контексті слід трактувати як інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес внаслідок впровадження комп'ютерних та програмних засобів, появи і по-

ширення персональних комп'ютерів. Ці процеси пошвидшилися завдяки поширенню доступу до мережі Інтернет, що надало унікальну можливість доступу до інформації, незалежно від місця її знаходження.

На даний час в українських школах та в закладах вищої освіти почали впроваджуватися сучасні навчальні технології, які засновуються на використанні програмних засобів колективної інформаційної взаємодії, які можуть забезпечувати дистанційне проведення уроків, лекцій і семінарів завдяки бездротовому зв'язку на всій території школи або університету, доступу до хмарних сховищ даних незалежно від місця знаходження і часу.

Цифрова трансформація освіти має певні ознаки: орієнтованість освіти на результат (формування компетентностей); індивідуалізація та персоніфікація навчання завдяки цифровим інструментам; забезпеченість навчального середовища технічними засобами; вчитель перестав бути єдиним джерелом інформації; в центрі навчального процесу учні та студенти; орієнтація на потреби учнів – побудова навчання навколо учнів.

Мету цифрової трансформації можна вбачати у виробленні критеріїв формування цифрової компетентності та виокремлення у навчальних програмах змісту для формування її складників.

При підготовці педагогів необхідно керуватися професійним стандартом вчителя [23], що унормовує перелік компетентностей, які має опанувати вчитель. До таких компетентностей віднесені: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; здатність до використання відкритих ресурсів, інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітньому процесі; здатність до формування в учнів позитивного ставлення до інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій та відповідального їх використання [23].

Набуті компетентності очікуються у вигляді результатів, що забезпечують використання цифрових технологій у викладанні та взаємодії з учнями, зокрема й в умовах дистанційного навчання; створення та зміни інформаційних ресурсів за допомогою базових інструментів та стратегій; захоплення учнів до використання цифрових технологій для самоосвіти та навчальної взаємодії.

Такого роду перелік компетентностей не враховує рівні сформованості цифрових компетенцій та не уточнює їх вичерпний перелік. Тому слід звернути увагу на



ієрархію цифрових навичок, передбачених у звіті «Broadband Commission for Sustainable Development (ЮНЕСКО). Згідно звіту стає очевидним, що компетенції мають формуватися поетапно. При цьому розвиток цифрових технологій зумовлює: зміну у матеріально-технічному забезпеченні освітніх закладів; появу поняття «цифрової грамотності»; розробку цифрових навчально-методичних комплексів; розвиток цифрових компетенцій у педагогів; розвиток нових освітніх технологій, що взагалі підвищує вимоги до сучасних вчителів.

При підготовці сучасного вчителя природничих наук слід врахувати тренди інформатизації суспільства, які стимулюють пошук нових підходів до організації навчальної діяльності та технік навчання, виникаючих внаслідок цифровізації освіти.

Вчителі природничого напрямку, які володіють педагогічними техніками і методами роботи з цифровими технологіями і засобами, повинні вміти застосовувати їх у навчальному процесі.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Завдяки інформатизації суспільства і активній цифровізації освітнього простору, можна зазначити, що в освітній діяльності відбуваються зміни у кількох напрямках: професійному (запровадження нових вимог до вчителів, що регламентуються професійними стандартами у вигляді компетентностей), інфраструктурному (забезпечення у відповідності до вимог часу матеріально-технічною базою закладів, що надають освітні послуги), стратегічному (підготовка вчителя-фахівця нової формації, конкурентного на ринку праці).

#### Список бібліографічних посилань

1. Bharadwaj A.S., El Sawy O.A., Pavlou P.A., Venkatraman N.V. Digital business strategy: toward a next generation of insights. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 2013. Vol. 37, No. 2. P. 471–482.
2. How to develop a winning digital transformation strategy. URL: <https://www.invonto.com/insights/digital-transformation-strategy/>
3. Berman S.J., Marshall A.S. The Next Digital Transformation: From an Individual Centered to an Everyone-to-Everyone Economy. *Strategy & Leadership*, 2014. Vol. 42. No. 5. P. 9–17.
4. Шваб К. Четвертая промышленная революция. Москва: Эксмо, 2016. 208 с.
5. eBay Inc. Reports Fourth Quarter and Full Year 2019 Results. URL: <https://investors.ebayinc.com/investor-news/press-release-details/2020/eBay-Inc-Reports-Fourth-Quarter-and-Full-Year-2019-Results/default.aspx>
6. eBay Inc. Reports Fourth Quarter and Full Year Results. URL: <https://investors.ebayinc.com/investor-news/press-release-details/2015/eBay-Inc-Reports-Fourth-Quarter-and-Full-Year-Results/default.aspx>
7. eBay Inc. Reports Better Than Expected Third Quarter 2020 Results and Raises Full Year Guidance

- URL:<https://www.ebayinc.com/stories/news/ebay-inc-reports-better-than-expected-third-quarter-2020-results-and-raises-full-year-guidance/>
8. E-Commerce Retail Sales as a Percent of Total Sales (ECOMPCTSA) URL: <https://fred.stlouisfed.org/graph/?g=BwbP>
  9. Number of digital buyers worldwide from 2014 to 2021 URL:<https://www.statista.com/statistics/251666/number-of-digital-buyers-worldwide/>
  10. Annual net sales of Amazon in selected leading markets from 2014 to 2020 URL: <https://www.statista.com/statistics/672782/net-sales-of-amazon-leading-markets/>
  11. PayPal's total payment volume from 1st quarter 2014 to 4th quarter 2020(in billion U.S. dollars) URL: <https://www.statista.com/statistics/277841/paypal-s-total-payment-volume/>
  12. FR presents World Robotics Report 2020 URL: <https://ifr.org/ifr-press-releases/news/record-2.7-million-robots-work-in-factories-around-the-globe>
  13. Ag and Food Sectors and the Economy URL: <https://www.ers.usda.gov/data-products/ag-and-food-statistics-charting-the-essentials/ag-and-food-sectors-and-the-economy/>
  14. Peter James URL: <https://www.pavilionweb.com/project/peter-james/>
  15. Эстония – цифровое общество. URL: <https://cutt.ly/NzjzAlP>
  16. Gartner Forecasts More Than 740,000 Autonomous-Ready Vehicles to Be Added to Global Market in 2023: Press Releases URL: <https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2019-11-14-gartner-forecasts-more-than-740000-autonomous-ready-vehicles-to-be-added-to-global-market-in-2023>
  17. Crime in Singapore URL: <https://www.numbeo.com/crime/in/Singapore>
  18. Positive research 2017: Сборник исследований по практической безопасности. 2017. 63 с. URL: <https://www.ptsecurity.com/upload/corporate/ru-ru/analytics/Positive-Research-2017-rus.pdf>
  19. Abdelaal M.H.I., Khater M., Zaki M. Digital Business Transformation and Strategy: What Do We Know So Far? URL : <https://www.researchgate.net/publication/322340970>
  20. Про заходи по забезпеченню комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес: Постанова ЦК Компартії України від 30 квітня 1985 р. N 185. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-85-%D0%BF#Text>
  21. Відомості про матеріальну базу денних загальноосвітніх навчальних закладів Міністерства освіти і науки, інших міністерств та відомств та приватних закладів (2015/2016 та 2016/2017 н.р.). *Інформаційний бюлетень*. Київ, 2017. 73 с. URL: [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Vidomosti-pro-materialnu-bazu-dennih-ZNZ-MON-inshih-ministerstv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv-2015-2016\\_2016-2017.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Vidomosti-pro-materialnu-bazu-dennih-ZNZ-MON-inshih-ministerstv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv-2015-2016_2016-2017.pdf)
  22. Демографічна та соціальна статистика / Освіта. *Інститут освітньої аналітики*. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu\\_u/osv.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu_u/osv.htm)
  23. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: проект. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/05/05/04052020-profesiinii-standart-vchitelya-1-1.docx>

#### References

1. Bharadwaj, A.S., El Sawy, O.A., Pavlou, P.A., Venkatraman, N.V. (2013) Digital business strategy: toward a next generation of insights. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 37(2): 471–482.

2. How to develop a winning digital transformation strategy. URL: <https://www.invonto.com/insights/digital-transformation-strategy/>
3. Berman, S.J., Marshall, A.S. (2014) The Next Digital Transformation: From an Individual Centered to an Everyone-to-Everyone Economy. *Strategy & Leadership*, 42(5): 9–17.
4. Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. Moscow: Eksmo. 208 p. [in Rus.]
5. eBay Inc. Reports Fourth Quarter and Full Year 2019 Results. Retrieved from <https://investors.ebayinc.com/investor-news/press-release-details/2020/eBay-Inc-Reports-Fourth-Quarter-and-Full-Year-2019-Results/default.aspx>
6. eBay Inc. Reports Fourth Quarter and Full Year Results. Retrieved from <https://investors.ebayinc.com/investor-news/press-release-details/2015/EBay-Inc-Reports-Fourth-Quarter-and-Full-Year-Results/default.aspx>
7. eBay Inc. Reports Better Than Expected Third Quarter 2020 Results and Raises Full Year Guidance Retrieved from <https://www.ebayinc.com/stories/news/ebay-inc-reports-better-than-expected-third-quarter-2020-results-and-raises-full-year-guidance/>
8. E-Commerce Retail Sales as a Percent of Total Sales (ECOMPCTSA) Retrieved from <https://fred.stlouisfed.org/graph/?g=Bwbp>
9. Number of digital buyers worldwide from 2014 to 2021 Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/251666/number-of-digital-buyers-worldwide/>
10. Annual net sales of Amazon in selected leading markets from 2014 to 2020 Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/672782/net-sales-of-amazon-leading-markets/>
11. PayPal's total payment volume from 1st quarter 2014 to 4th quarter 2020(in billion U.S. dollars) Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/277841/paypals-total-payment-volume/>
12. FR presents World Robotics Report 2020 Retrieved from <https://ifr.org/ifr-press-releases/news/record-2.7-million-robots-work-in-factories-around-the-globe>
13. Ag and Food Sectors and the Economy Retrieved from <https://www.ers.usda.gov/data-products/ag-and-food-statistics-charting-the-essentials/ag-and-food-sectors-and-the-economy/>
14. Peter James. Retrieved from <https://www.pavilionweb.com/project/peter-james/>
15. Estonia is a digital society. Retrieved from <https://cutt.ly/NzjzAIP> [in Rus.]
16. Gartner Forecasts More Than 740,000 Autonomous-Ready Vehicles to Be Added to Global Market in 2023: Press Releases. Retrieved from <https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2019-11-14-gartner-forecasts-more-than-740000-autonomous-ready-vehicles-to-be-added-to-global-market-in-2023>
17. Crime in Singapore. Retrieved from <https://www.numbeo.com/crime/in/Singapore>
18. Positive research 2017: Compendium of Research on Practical Safety. 63 p. Retrieved from <https://www.ptsecurity.com/upload/corporate/ru-ru/analytics/Positive-Research-2017-rus.pdf>
19. Mariam H.I., Mohamed A.Z. Digital Business Transformation and Strategy: What Do We Know So Far? Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/322340970>
20. On measures to ensure computer literacy of students of secondary schools and the widespread introduction of computer technology in the educational process: Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine of April 30, 1985 N 185. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/show/185-85-%D0%BF#Text> [in Ukr.]
21. Information on the material base of full-time secondary schools of the Ministry of Education and Science, other ministries and departments and private institutions (2015/2016 and 2016/2017 academic year). Newsletter. Kyiv, 2017. 73 p. Retrieved from [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Vidomosti-pro-materialnu-bazu-dennih-ZNZ-MON-inshih-ministerstv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv\\_2015-2016\\_2016-2017.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Vidomosti-pro-materialnu-bazu-dennih-ZNZ-MON-inshih-ministerstv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv_2015-2016_2016-2017.pdf) [in Ukr.]
22. Demographic and social statistics / Education. Institute of Educational Analytics. Retrieved from [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu\\_u/osv.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu_u/osv.htm) [in Ukr.]
23. Professional standard for professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education": project. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/05/05/04052020-profesiinii-standart-vchitelya-1-1.docx> [in Ukr.]

#### BARDADYM Oleh

Post-Graduate Student of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### THE ROLE OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE TRAINING OF TEACHERS OF NATURAL SCIENCES

**Summary.** *Introduction.* The paper deals with the problem of the impact of digital technologies on various fields, including education. This was due to the digital revolution, which is associated with the progress of computer technology, the breakthrough of which occurred in the last quarter of the twentieth century. The paper highlights the facts that digital technologies are being introduced into the economic and social sectors that are changing people's lives. With the advent of digital devices in human life, education has led to adapt to the new demands of the times. It is noted in the paper that digital transformation is expressed through computerization and informatization. Such changes cannot but affect the system of training teachers of natural sciences. It is suggested that in the formation of relevant competencies it is necessary to focus on the model of the hierarchy of digital skills and the list of digital competencies defined at the legislative level. In order for a specialist to be in demand in the labor market, he/she must possess and apply modern methods, forms and technologies. The result of digital competencies can be such components as: didactic (application of digital competencies according to the goal),

creative (look for new approaches to the use of technical means), practical (organization of the educational process with digital means), informational (giving information, visualization, content creation). All this should be reflected in new teacher's professional standard, where he/she must use information and digital competence, in particular: to work in the information space and use information resources for educational purposes.

Thus, in the training of teachers of natural sciences a model should be developed in which attention should be paid to digital competencies. It is necessary to form a methodological approach to the organization of the educational process, to integrate into the educational process such forms of work as: adaptive learning, blended learning, making, analytical learning.

**Formulation of the problem.** The catalyst for change in the middle of the twentieth century was the digital revolution, which led to the development of semiconductors, which led to the advent of personal computers.

Today, the main source of change is digital technology, which is transforming almost all spheres of life. The digital transformation is associated with the advent of the

fourth industrial revolution, which aims to adapt to new challenges. The issue of digital transformation is studied by a number of scientists who understand it as: process, strategy and paradigm shift. Thus, there is no clear understanding of the phenomenon of “digital transformation” in the context of education. However, it is no longer possible to ignore the current advances in the world, as we should pay attention to the fact that the fundamental changes that are taking place in our world should be linked to the spread of digital technologies. Therefore, important key points should be identified that should be taken into account when training teachers in the twenty first century. Emphasize the digital transformation, which will in particular prepare teachers who will respond to the new realities of the third industrial revolution and force the educational process to be organized in such a way that students develop the appropriate digital skills and competencies that a modern teacher should have.

The purpose of the article is to analyze the concept of “digital transformation”, to identify transformational changes that occur in education, to identify the processes that take place to understand the meaning of “computerization of education” and “informatization of education”.

Research methods: description, analysis.

Conclusion. The digital transformation is evolving in the economic model of the fourth industrial revolution. This term should be understood as the translation of real processes into a virtual process with its own structure. Transformation in education occurs as a result of changes in the field of information technology, which is characterized by human interaction with a device that changes both the economic and social spheres.

In the educational sphere there are changes in three directions. Personal – the emergence of new requirements for teachers, governed by professional standards, the results of which are enshrined in the form of competencies. Infrastructural– provision of material and technical base to institutions that provide educational services in accordance with the requirements of the time. Strategic – training of a teacher-specialist of a new formation, which is competitive in the labor market.

**Keywords**: digital transformation, digital transformation in education, computerization of education, informatization of education.

Одержано редакцією 01.02.2021  
Прийнято до публікації 15.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-107-112

ORCID 0000-0003-0231-2844

#### КАЗАРЯН Аревик

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,  
Центр педагогики и развития образования,  
Ереванский государственный университет, Республика Армения  
e-mail: arev.ghazaryan@ysu.am

УДК 37.091.12.011.3-051-028.27:572(045)

### ФУНКЦИИ ЦИФРОВОГО ПЕДАГОГА-АНТРОПОЛОГА, ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Цифровизация социальной среды сформировала новые вызовы и проблемы не только в знаково-культурной программе человека, но и в биологической программе учащегося, требуя развития определенных приобретенных качеств, которые позволят им адаптироваться к цифровой среде.

**Ключевые слова:** цифровой педагог-антрополог; компьютерная социализация; виртуальная карта развития; техноантропология; мегасистема; цифровые компетенции; цифровая грамотность.

**Постановка проблемы.** Зависимость от техники растет день ото дня, и различные виды деятельности – игра, учеба, работа – осуществляются и управляются в виртуальной реальности с помощью цифрового инструментария. Возникает необходимость в компьютерной социализации учащегося, которая может быть эффективной и качественной, если в роли социального агента выступает цифровой педагог-антрополог. Согласно требованиям времени и в условиях повсеместной цифровизации изменилась образовательная парадигма [1–2] и объектом изучения педагогической антропологии стали человек + техника ((российская гибридная модель) или человек + искусственная среда (американская гибри-

дная модель) [3–4]. Футурологическая функция педагогической антропологии прогнозирует формирование киберчеловека в результате компьютерной социализации.

**Цель статьи.** Цель исследования – согласно стремительному развитию нового направления в педагогической антропологии рассмотреть функции цифрового педагога-антрополога, особенности сотрудничества, что позволит учащимся адаптироваться в виртуальной цифровой среде.

**Методы исследования:** наблюдение, беседа, метод кейсов и анализ результатов.

**Изложение основного материала исследования.** Человек живет в виртуальной мегасистеме, где он больше не может противостоять созданной им технике, цифровым технологиям. Во всех составляющих мегасистемы природа–человек–общество–культура–образование обязательной и неизбежной компонентой выступает «искусственная» виртуальная среда с цифровыми инструментами и механизмами. Стремительное развитие цифрового педагогического антропологического направления, на основе техноантропологии, приводит к развитию новой специализации, а

именно, цифрового педагога-антрополога. Он должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями, обеспечивать компьютерную социализацию учащихся, разрабатывая виртуальные карты их индивидуального развития. Цифровизация окружающей человека среды – образовательной, социальной, культурной, валеологической – создает необходимость обеспечения компьютерной социализации как компоненты процесса социализации. В процессе компьютерной социализации система ценностей переосмысливается, принимая в качестве отправной точки гибридный человек + техники + искусственной среды [2], где в процессе онтогенетического развития учащихся биологические и социокультурные программы подвергаются позитивному или негативному воздействию. Фактически, в трехмерной диалектике человека – разум–тело–душа, обусловленной виртуальной реальностью, прогнозируются изменения – «цифровизация» [5, с. 172], которые будут непосредственно проявляться в процессе компьютерной социализации. Гарантом эффективности и безопасности компьютерной социализации может стать цифровой педагог-антрополог, специалист, востребованный на рынке труда, который сможет картографировать и планировать образовательные потребности учащихся, интересы, особенности виртуального поведенческого проявления, механизмы адаптации, коммуникативные модели в цифровой среде. Профессиональное описание, предъявляемое цифровому педагогу-антропологу, сочетается с формированием цифровой грамотности [6], цифровых компетенций [7]. В цифровой среде в процессе сотрудничества проявляются особенности.

1. Систематизированные знания из разных антропологических наук, поскольку педагогическая антропология также является интегральной наукой.

2. В процессе сотрудничества в цифровой среде происходит переход от неформального измерения (в настоящее время многие владеют неформальным форматом – цифровой грамотностью и цифровыми компетенциями) к формальному.

3. Владение цифровыми технологиями, цифровым инструментарием.

4. Ситуативное, гибкое виртуальное поведение при совместной работе для преодоления препятствий и снижения рисков.

5. Высокая мотивация к самосовершенствованию и самореализации, поскольку учащиеся в виртуальной среде иногда владеют большим цифровым инструментарием и технологиями.

6. Диагностика и освоение стремительно развивающейся виртуальной реальности, и в результате – гармоничное сотрудничество с другими социальными агентами, что позволит проводить более реалистичное картографирование и планирование.

Цифровой педагог-антрополог несет этическую ответственность перед учащимися, максимально используя свои силы и профессиональные возможности для обеспечения компьютерной социализации, самостоятельности и активности учащихся. Профессиональная деятельность цифрового педагога-антрополога должна развиваться по двум основным направлениям: социально-гуманистическому и свободно-гуманистическому. В основу его деятельности должны входить два важных принципа: 1) принцип целостного исследования; 2) принцип регистрации изменений и регулярного анализа в процессе развития.

В процессе компьютерной социализации у него есть следующие обязанности:

– сотрудничество цифрового педагога-антрополога и учащегося в цифровой среде должно формироваться с учетом образовательных потребностей и интересов учащихся;

– коммуникативная модель педагога-антрополога – ученик будет отличаться от других моделей общения, поэтому необходимо избегать зависимых, вредных взаимоотношений;

– если цифровой педагог-антрополог считает, что процесс компьютерной социализации организован эффективно и нет необходимости в дальнейшей помощи, что это больше не отвечает интересам учащегося или семьи, то профессиональные взаимоотношения должны быть прекращены, а работа завершена;

– в процессе сотрудничества не допускать действий, нарушающих гражданские и другие права учащегося;

– не унижать учащегося, а предоставить ему статус активного субъекта, учитывая, что в реальной жизни имеются препятствия, которые он должен преодолеть в не виртуальной реальности;

– сотрудничая, цифровой педагог-антрополог обязан уважать право ученика на конфиденциальность и никогда не разглашать конфиденциальные данные в процессе профессиональной помощи;

– обучающийся должен быть проинформирован о цели использования предоставленной им информации, публикации.

Цифровой педагог-антрополог также несет этическую ответственность перед своими коллегами, другими социальными

агентами, он должен проявлять уважение, быть честным, вежливым, доверять им:

- исходя из профессиональных интересов в случае необходимости обратиться за помощью к коллега;

- доверять коллегам в профессиональных взаимоотношениях и взаимодействия;

- создавать ситуации, которые будут способствовать осуществлению этичных, профессионально грамотных действий коллег, поддерживать их;

- создавать условия для совместной деятельности, подробно информировать об этом партнеров, при необходимости исполнять роли наставника, эксперта, руководителя, поддерживающего друга;

- цифровой педагог-антрополог является также членом межпрофессиональной группы и должен содействовать принятию решений, соответствующих интересам консультанта.

Ответственность цифрового педагога-антрополога перед структурой и ее руководством предполагает выполнение рабочих требований руководства данной структуры (в которой он работает), исполнение своих обязанностей:

- своей профессиональной деятельностью должен повышать авторитет и рейтинг организации;

- практически исключить ошибки и упущения в процессе работ;

- использовать управленческие ресурсы руководства только при необходимости.

- Ответственность цифрового педагога-антрополога перед своей профессией:

- цифровой педагог-антрополог должен обосновать востребованность своей профессии в обществе;

- быть ответственным, активно участвовать в процессах повышения квалификации;

- соответствующими средствами принимать меры предосторожности против неэтичного поведения своих коллег;

- должен рекламировать качество услуг и результаты работы в рамках компетенций своей профессиональной деятельности, а если они все еще находятся на стадии становления, – не рекламирует;

- в своей повседневной работе цифровой педагог-антрополог должен помогать людям, информировать их о важности и доступности своей профессиональной деятельности;

- цифровой педагог-антрополог должен нести ответственность за развитие и использование своих профессиональных знаний;

- применять профессиональные знания в практической деятельности, развивать их, приобретать новые знания.

Ответственность цифрового педагога-антрополога перед обществом предполагает, что его деятельность должна способствовать развитию и благосостоянию общества:

- действия цифрового педагога-антрополога должны исключать различные виды дискриминации и предпочтения по отношению к людям или группам населения,

- в процессе картографирования педагог-антрополог должен способствовать развитию биологической программы, уделяя больше внимания группам риска, нуждающимся людям,

- содействовать и поощрять уважение к людям разных культур, которые являются частью общества,

- участвовать в разработке и реализации социальной политики, поддерживать участие общественности,

- содействовать функционированию различных социальных институтов, созданию и становлению новых институтов.

Проектируя карту компьютерной социализации учащихся цифровой педагог-антрополог применяет следующие функции.

*Когнитивная функция* – выполняя эту функцию, цифровой педагог-антрополог изучает закономерности и особенности социального развития в цифровой среде, процесс компьютерной социализации учащихся и влияющие на него факторы, разрабатывает теоретические основы социально-педагогических явлений, процессов используя цифровые инструменты и технологии, исследует практическую работу, проделанную в этом направлении, выявляет новые возможности и особенности реализации социально-педагогической деятельности.

*Диагностическая функция* – применяя диагностическую функцию цифровой педагог-антрополог осуществляет предварительную, текущую и обобщающую диагностику. Он изучает и максимально объективно оценивает ситуацию, особенности социальной среды, степень ее воздействия на личность, уточняется статус ребенка, анализируются направление и влияние социальных факторов, выясняются возможности в различных сферах деятельности, контакты, выявляются личные достижения ребенка, его индивидуальные, психологические особенности, определяются и уточняются отклонения в поведении детей, их причины, семейное положение, возможности адаптации, выявляются одаренные и дети с эмоционально-психическими расстройствами, проводится социально-педагогическая оценка, связанная с изуче-

нием различных документов, касающихся как детей, так и отдельных людей, специалистов, учреждений и структур, ставится «социальный диагноз».

*Прогностическая функция* – реализуя эту функцию цифровой педагог-антрополог в результате детального анализа различных фактов, факторов, социально-педагогических ситуаций выполняет программирование, моделирование: предопределяются процессы воспитания, обучения, развития ребенка, роли участвующих в этом процессе субъектов, возможный прогресс, достижения в процессе развития, социализации личности. Прогнозируются также возможные варианты развития текущих социально-педагогических процессов в виртуальной среде, проявления индивидуальных особенностей ребенка в этих ситуациях, а также возможности целенаправленных воздействий, последствия и результаты, то есть прогнозируются перспективы развития ребенка в текущих социально-педагогических процессах, происходящих в виртуальной среде (на далекое и ближайшее будущее).

*Корректирующая функция* – цифровой педагог-антрополог осуществляет целенаправленную деятельность с точки зрения исправления всех воспитательных влияний, оказываемых родителями, педагогами, разными людьми (здесь следует учитывать и естественные влияния) и т. д. Регулируются воздействия, увеличиваются положительные влияния, осуществляется коррекция самооценки учащегося, при необходимости корректируется его социальный статус в различных социальных средах, оказывается помощь в избавлении от вредных привычек.

*Реабилитационная функция* – цифровой педагог-антрополог выполняет мероприятия с целью реабилитации и социально-педагогической поддержки людей, имеющих болезни, инвалидность и другие проблемы. Это могут быть люди, вернувшиеся из мест заключения, жертвы различных форм насилия, люди с социально-экономическими, профессиональными трудностями, социальными неудобствами и др., т. е. специалисты осуществляют целенаправленную деятельность по восстановлению индивидуальных возможностей человека, направленную на его социальную адаптацию, воспитание, развитие, профессиональную деятельность.

*Образовательная функция* – цифровой педагог-антрополог организывает и проводит обучающие курсы [8,14] с детьми, воспитателями, родителями и другими группами, делится с ними социальными, когнитивными знаниями. При необходи-

мости может поделиться знаниями в области компьютерных технологий.

Превентивная функция – освобождение от искаженной информации виртуальной реальности, целенаправленная профилактическая деятельность против возможной нездоровой виртуальной реальности с целью предотвращения и преодоления различного рода отклонений личности, группы. В результате реализации данной функции происходит целенаправленное воздействие цифрового педагога-антрополога на формирование морально-правовой устойчивости личности ребенка. *Осуществляется* защита и помощь детям с различными проблемами, их родителям, вовремя оказывается необходимое вмешательство. Организуются мероприятия с целью улучшения жизненных возможностей, оздоровления взаимоотношений в семье и других социальных средах.

*Контрольно-правовая функция* – цифровой педагог-антрополог осуществляет защиту прав и интересов детей, молодежных объединений, родителей и других людей, используя всю систему правовых норм. Совместно с различными органами, осуществляющими правовую защиту, педагог-антрополог принимает меры по призыванию к ответственности лиц, совершающих противоправные действия в отношении детей или других людей в виртуальной реальности, и сотрудничает с различными организациями социальной защиты и помощи.

*Психотерапевтическая функция* – при выполнении этой функции цифровой педагог-антрополог заботится о душевном равновесии ребенка, его чувствах, эмоциях, устанавливает доверительные отношения, вербально (словесно), невербально воздействует на чувства, самосознание ребенка. Оказывает помощь в преодолении различных типов конфликтов, регулирует межличностные отношения, которые в виртуальной реальности иногда могут быть более сложными, снимает напряженность в них. Помогает изменить отношение человека, ребенка к себе, к жизни и окружающей среде. Создает благоприятные условия для развития имеющихся способностей, успехов ребенка, людей.

*Поддерживающая функция* – цифровой педагог-антрополог оказывает квалифицированную социально-психолого-педагогическую помощь, направленную на саморазвитие ребенка, самопознание, самоутверждение, самореализацию. Устанавливает доверительные отношения с детьми.

*Организационно-коммуникативная функция* – в информационном разнообразии цифровой педагог-антрополог своей

деятельностью организует мероприятия, связанные с совместным трудом и отдыхом, способствует установлению между ними личностно-трудовых отношений.

*Функция создания и передачи культурных элементов* [9,36] – работа с разными социальными сайтами, цифровой педагог-антрополог знакомится с их культурными нормами и ценностями, отбирает из них важное и ценное, полезное с точки зрения развития личности, общества. В процессе деятельности он также способствует их распространению и созданию новых. В связи с этим деятельность цифрового педагога-антрополога способствует формированию и проявлению системы ценностей человека и его уникальных индивидуальных особенностей.

Цифровой педагог-антрополог применяет следующие функции: когнитивная, диагностическая, прогностическая, корректирующая, образовательная, превентивная, контрольно-правовая, психотерапевтическая, поддерживающая, организационно-коммуникативная, функция создания и передачи культурных элементов.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Анализ полученных результатов, наблюдения, беседы, исследования ситуаций доказывает, что полноценное использование функций цифрового педагога-антрополога в виртуальной социальной среде обеспечивает компьютерную социализацию учащихся, особенно в связи с ситуацией с коронавирусом.

Обосновывается положение исследования, согласно которому развитие цифрового педагогического антропологического направления ведет к формированию новой специализации – цифровых педагогов-антропологов, которые обеспечат компьютерную социализацию прогнозируемых киберлюдей.

Предлагаем включить в образовательные программы учебный модуль «Цифровая педагогическая антропология», в рамках которого в конечном результате будут запланированы практические умения и навыки применения функций и профессиональных цифровых компетенций цифрового педагога-антрополога, формирования цифровой грамотности.

#### Список библиографических ссылок

1. Калинина С.Д. Цифровая педагогика: революционный сдвиг педагогической парадигмы или новое видение современной образовательной среды? *Образование и общество*, 2018. № 5(112). С. 32–36. URL: [https://mgimo.ru/library/publications/tsifrovaya\\_pedagogika\\_revolyutsionnyy\\_sdvig\\_pedagogicheskoy\\_paradigmy\\_ili\\_novoe\\_videnie\\_sovremennoy/](https://mgimo.ru/library/publications/tsifrovaya_pedagogika_revolyutsionnyy_sdvig_pedagogicheskoy_paradigmy_ili_novoe_videnie_sovremennoy/).
2. Голосова, С.В., Федоренко Л.П. Основные парадигмы современной педагогической науки. *Концепт: научно-методический электронный журнал*, 2016. № 3. С. 36–40. URL: <http://e.koncept.ru/2016/76035.htm>.
3. Соколовский С.В. Киберчеловечество как предмет антропологии (введение в обсуждение). *Сибирские исторические исследования* [Томск], 2018. №3. С. 6–8.
4. Соколовский С.В. Человек 2.0 в фокусе антропологии. *Сибирские исторические исследования* [Томск], 2018. №3. С. 65–78.
5. Ղազարյան Արևիկ. Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտական կոմպլեքսնեցիաների ձեռնարկման ցայմանները. *Образование в XXI веке* [Ереван], 2020. №2(4). С. 172–180.
6. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: Издательство НАФИ, 2019. 84 с. URL: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (дата обращения 22.04.2020).
7. Гилева Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-navyki-tsifrovoy-ekonomiki-razrabotka-programmy-razvitiya-personala> (дата обращения 22.04.2020).
8. Шестак Н.В. Сущность цифровой педагогики: цифровизация учебного процесса в высшей школе. *Педагогика профессионального медицинского образования*, 2020. №2. URL: <http://www.profmedobr.ru/articles/sushhnost-cifrovoy-pedagogiki-cifrovizaciya-uchebnogo-processa-v-vysshej-shkole/>.
9. Деникин А.А. Постцифровая эстетика в арт-практиках цифрового искусства. *Обсерватория культуры*, 2017. Т. 14. № 1. С. 36–45.

#### References

1. Kalinina, S.D. (2018) Digital Pedagogy: a Revolutionary Shift of the Pedagogical Paradigm or a New Vision of the Modern Educational Environment? *Education and Society*, 5(112): 32–36 [in Rus.]
2. Golosova, S.V., Fedorenko, L.P. (2016) “Basic paradigms of modern pedagogical science” / S.V. Golosova, Concept: Scientific-methodical electronic journal, 3: 36–40 Retrieved from: <http://e.koncept.ru/2016/76035.htm> [in Rus.]
3. Sokolovsky, S.V. (2018) Cyberhumanity as a Subject of Anthropology (Introduction to Discussion). *Siberian Historical Research Journal* [Tomsk], 3: 6–8 [in Rus.]
4. Sokolovskiy, S.V. (2018) Human 2.0 in the anthropological pocus, *Siberian Historical Research Journal*, 3: 65–78 [in Rus.]
5. Ghazaryan, Ar. (2020) Conditions for the formation of professional competencies of a digital pedagogue-anthropologist. *Education in the XXI century* [Yerevan], 2(4): 172–180 [in Arm.]
6. Aimaletdinov, T.A., Baimuratova, L.R., Zaitseva, O.A., Imaeva, G.R., Spiridonova, L.V. (2019) Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process. Moscow: NAFI Publishing House. 84 p. Retrieved 04/22/2020, from <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> [in Rus.]
7. Gileva, T.A. Competences and skills of the digital economy: development of a personnel development program. Retrieved 04/22/2020, from <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-navyki-tsifrovoy-ekonomiki-razrabotka-programmy-razvitiya-personala> [in Rus.]
8. Shestak, N.V. (2020) The essence of digital pedagogy: digitalization of the educational process in higher education. *Pedagogy of professional medical education*, 2. Retrieved from <http://www.profmedobr.ru/articles/sushhnost-cifrovoy-pedagogiki-cifrovizaciya-uchebnogo-processa-v-vysshej-shkole/> [in Rus.]
9. Denikin, A.A. (2017) Post-digital aesthetics in digital art practices. *Observatory of Culture*, 14(1): 36–45 [in Rus.]

**KAZARIAN Arevik**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy Department, Pedagogy and Education Development Center,  
Yerevan State University, Republic of Armenia

**DIGITAL TEACHER-ANTHROPOLOGIST'S FUNCTIONS, FEATURES OF COOPERATION**

**Summary. Problem.** The digitalization of the social environment has created new challenges and problems not only in the sign-cultural program of people, but also in the biological program of the learner, demanding the development of certain acquired features that will allow them to adapt to the digital environment. The dependence on technologies is growing day by day and different types of activities such as games; trainings and work are carried out and managed in virtual reality with the usage of digital tools.

The need for computerized socialization of the learner is coming forward and it can be effective and high-quality when the digital pedagogical-anthropologist acts as a social agent. The educational paradigm has changed according to the requirements of the time everywhere in the conditions of digitalization [3], [4] the object of study of pedagogical anthropology is man + technology / Russian hybrid model / or man + artificial environment / American hybrid model /.

The futurological function of pedagogical anthropology predicts the emergence of a cyber-human as a result of computer socialization.

**Target.** The aim of the research is to observe the functions of a new digital pedagogical-anthropologist in accordance with the direction of rapid pedagogical anthropological development, the features of cooperation, which will enable students to adapt to the virtual digital environment. The digital pedagogical anthropologist performs cognitive, diagnostic, predictive, corrective, restorative, educational, preventive, controlling-legal, psychotherapeutic, supportive, organizational and

communicationall functions as well as the creation and transmission of cultural elements.

**Research methods.** Observation, conversation, case study and analysis of results.

Basic results of the study. The analysis of the obtained results of observation, conversation, and case study proves that the full use of the functions of a digital pedagogical-anthropologist in a virtual social environment allows ensuring the computer socialization of students, especially due to the situation caused by coronavirus.

**Scientific news research.** The research provision is substantiated, according to which the development of digital pedagogical anthropological direction leads to the formation of a new specialization – digital pedagogical anthropologists, who will ensure the computerized socialization of cyber-humans.

**Conclusion and the specific proposal of the author.** We propose to include in the educational programs an educational module "Digital Pedagogical Anthropology", within the framework of which the educational outcomes will provide practical skills such as digital pedagogical-anthropologist professional digital competencies, formation of digital literacy application of practical functions and skills.

**Keywords:** Digital pedagogical-anthropologist; computer socialization; virtual development map; technological anthropology; mega-system; digital competencies; digital literacy.

Одержано редакцією 01.02.2021  
Прийнято до публікації 16.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-112-121

ORCID 0000-0002-4223-5559

**МЕДВЕДОВСЬКА Оксана Геннадіївна**

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка, доцентка кафедри інформатики,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка  
e-mail: medvksa19@gmail.com

ORCID 0000-0003-2316-3817

**ЯЦЕНКО Валерій Валерійович**

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри економічної кібернетики,  
Сумський державний університет  
e-mail: v.yatsenko@uabs.sumdu.edu.ua

УДК 378:004.738.5:004.771:004.912(045)

**ХМАРНІ СЕРВІСИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ НАД ДОКУМЕНТАМИ У РЕЖИМІ РЕАЛЬНОГО ЧАСУ**

У запропонованому дослідженні розглядаються хмарні сервіси для підтримки спільної роботи над документом в режимі реального часу. При переході до змішаної форми навчання (blended learning) даний інструмент дозволяє здійснити взаємодію викладачів з учнями з будь-якої точки земної кулі. У процесі підготовки публікації були розглянуті та проаналізовані наступні хмарні програмні продукти, що підтримують функцію колективної роботи: Microsoft Word 365, Google Docs, Zoho Write, DropBox, Vox, OneDrive, Google Drive, DropBox Paper, Notejoy, Slite, SMASHDOCs, Evernote, Authorea. Розглядалася тільки безкоштовна версія програмних продуктів.

У статті проведено порівняльний аналіз значених вище хмарних сервісів, розглянуто ступінь популярності досліджуваних хмарних продуктів у світі і в Україні за допомогою веб-аналітичного інструменту Google Trends. Виявлено можливість включення розглянутих програмних продуктів до навчального процесу вищих навчальних закладів (ВНЗ) України. Зазначено, що спільна робота над документом в режимі реального часу, спрощує контакт між викладачем і студентами, забезпечуючи як індивідуальну роботу викладача зі студентом, так і групову роботу, наприклад, в проектній діяльності, незалежно від географічного розташування учасників.



У процесі вивчення питання було зроблено висновок про підвищення ефективності навчального процесу при використанні хмарних продуктів, у тому числі внаслідок підвищення зацікавленості учнів при перенесенні навчальної роботи в середовище Інтернет, яка є для студентства добре знайомою і комфортною, що призводить до підвищення мотивації у вивченні даного конкретного питання.

На завершення було зроблено висновок, що найпотужнішим інструментом для організації спільної роботи над документом в режимі реального часу, може бути використаний не тільки в процесі навчання в університеті, але і що найбільш важливо в майбутній професійній діяльності сучасного студента, оскільки, на світовому ринку праці зростає число людей, що працюють віддалено. Оволодівши професійними навичками організації роботи на відстані, теперішня молодь буде більш конкурентно спроможною на ринку праці.

**Ключові слова:** спільна робота над документом; режим реального часу; хмарні сервіси; Google Docs, Zoho Write, DropBox, Box, OneDrive, Google Drive, DropBox Paper, Notejoy, Slite, SMASHDOCs, Evernote, Authorea, Google Trends.

**Постановка проблеми.** Поява даного дослідження обумовлена необхідністю ознайомлення з різноманітним SaaS програмним забезпеченням, що підтримує спільну роботу над документом в режимі реального часу якими є хмарні сервіси Microsoft Word 365, Google Docs, Zoho Write, DropBox, Box, OneDrive, Google Drive, DropBox Paper, Notejoy, Slite, SMASHDOCs, Evernote, Authorea у навчальному процесі сучасних ВНЗ для забезпечення дистанційного та змішаного навчання, зокрема, у період карантину, спричиненого пандемією COVID-19.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою застосування хмарних технологій в освіті займалися В. Ю. Біков, С. О. Семеріков, О. М. Спірін, З. С. Сайдаметова, Т. А. Вакалюк, С. Г. Литвинова, М. П. Шишкіна, М. В. Попель. Аналіз наукових публікацій показав, що сучасні методи і технології навчання у ВНЗ в найближчому майбутньому будуть ґрунтуватися на використанні хмарних обчислень.

**Мета статті.** Метою нашої роботи є аналіз можливостей застосування сучасних хмарних сервісів для організації спільної роботи над документом в режимі реального часу для розгортання дистанційної форми навчання, спільної роботи над курсовими, дипломними проектами, здійснені проектною діяльністю, при організації індивідуальної та самостійної роботи.

У ході дослідження розглядалися наступні питання:

– визначення ступеня популярності хмарних сервісів Microsoft Word 365, Google Docs, Zoho Write, DropBox, Box, OneDrive, Google Drive, DropBox Paper, Notejoy, Slite, SMASHDOCs, Evernote, Authorea у світі з використанням web-статистичного сервісу Google;

– визначення ступеня популярності даного програмного забезпечення в Україні на базі web-сервісу Google Trends;

– розглянутий функціонал окремих програм, дозволив зробити висновок про можливість включення розглянутих програмних продуктів у навчальний процес вищих навчальних закладів (ВНЗ) України;

– тенденції розвитку дослідженого програмного забезпечення.

Для вирішення перерахованих завдань ми вибрали найбільш популярні у світі сервіси, і розглянули можливості їх використання в навчальному процесі ВНЗ України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У період зростання пандемії, викликаній поширенням коронавірусної інфекції 2019-nCoV і переходу освітніх установ до дистанційної форми навчання, а також переходу частини офісних працівників на віддалену роботу різко зріс попит на програмне забезпечення, поширеного згідно SaaS-моделі. Зокрема, у запропонованій роботі авторами зроблений огляд програмних середовищ, що забезпечують спільну роботу над документом в режимі реального часу, тобто аналіз проводився з використанням web-статистичного сервісу Google Trends, який досить широко використовується для відстеження широкого кола проблем на підставі зроблених запитів в браузері Google Chrome. Згідно з джерелом, Statcounter Global Stats [1] частка ринку браузера Google Chrome на травень 2020 року становить 63,38% у світі, таким чином Chrome є найпопулярнішим браузером у всіх країнах. Вочевидь статистика, отримана шляхом використання кількості запитів, зроблених в розглянутому браузері може вважатися репрезентативною [2].

Оскільки в роботі обумовлювалося програмне забезпечення, яке може бути використано в навчальному процесі, при виборі відповідних програмних засобів автори дотримувалися двох основних критеріїв: програмне забезпечення не повинно бути пропрієтарним (або повинен бути наявним безкоштовний тариф), а також пропоноване хмарне середовище для роботи з документами повинно містити інструмент, що

забезпечує спільну роботу користувачів в режимі реального часу.

Враховуючи зазначені вище критерії, щодо відбору хмарного програмного забезпечення, авторами були запропоновані для розгляду наступні програмні SaaS-продукти: MS Word 365, Google Docs, DropBox Paper, Box, Zoho Write, Authorea, Notejoy, Slite, SMASHDOCs, які забезпечують спільну діяльність при роботі з документами в режимі реального часу.

Для подальшого аналізу даних зупинимося докладніше на розгляді інструментів сервісу Google Trends, за допомогою якого була отримана статистика зацікавленості користувачів у застосуванні обраних авторами хмарних програмних продуктів.

Оцінимо ступінь активності користувачів у застосуванні таких хмарних платформ універсального призначення: Office 365 (с з квітня 2020 року – Microsoft 365), набір хмарних сервісів Google Suite (с 2020

– Google Workspace), Zoho Office Suite (онлайнний офісний пакет), оскільки розглянуті нами програми Microsoft Word 365, Google Docs, Zoho Write є частиною перерахованих вище хмарних платформ універсального призначення.

На головній сторінці аналітичної системи Google Trends введемо в *Search bar* Office 365 (пошуковий запит), щоб дізнатися зацікавленість користувачів у досліджуваному питанні в усьому світі за останні 12 місяців. Google Trends дозволяє отримувати і порівнювати п'ять різних запитів, за регіонами, за різними часовими рамками, за категоріями. У полі *Compare bar* введемо назви решти двох сервісів – Google Suite и Zoho Office Suite (рис.1).

Розташовані під пошуковим рядком фільтри виставляємо наступним чином: у поле *Country* – World Wide; *period of time* – For 12 months; *category* – All categories; *search* – Web search.

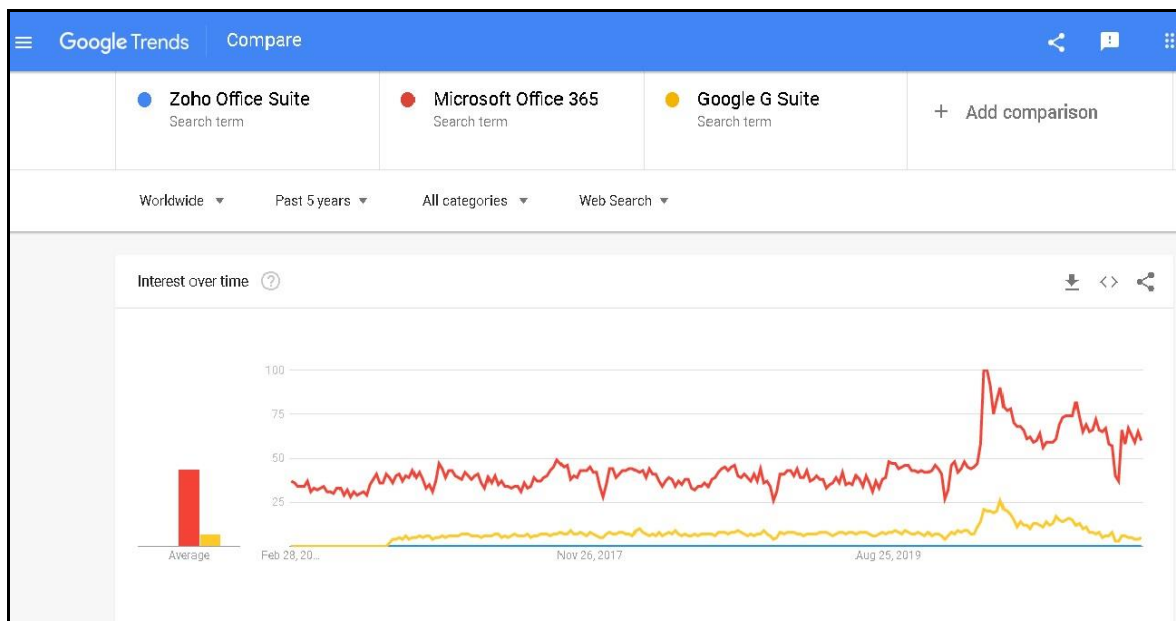


Рис.1. Порівняльний аналіз популярності хмарних офісних пакетів Office 365, Zoho Office Suite і набору інструментів для хмарних обчислень Google G Suite в Web-сервісі Google Trends Пошук за період з 21 лютого 2020 по 21 лютого 2021 року

На горизонтальній осі графіка представлений часовий проміжок пошуку терміна, обраний користувачем у вікні програми Google Trends (в нашому випадку – останні 12 місяців), а по вертикалі – відносна популярність запиту: як часто шукали термін по відношенню до загальної кількості пошукових запитів у всьому світі. Зважаючи на отримані дані популярність хмарного пакету Office 365 у всьому світі є помітною (рис. 2).

Оскільки популярність офісного пакету Zoho Office Suite [4] значно нижче плат-

форм Microsoft і Google з'ясуємо, в яких регіонах пакет Zoho частіше використовується.

Для цього скористаємося однією з функцій Google Trends – двало можливість отримання уявлення про популярність запиту по конкретному регіону для того, щоб оцінити кількість запитів за хмарним пакетом Zoho Office Suite (безкоштовний тариф присутній) у всьому світі. З отриманих результатів можна зробити висновок про попит на даний пакет у США, Індії, Росії та Японії (рис. 2).

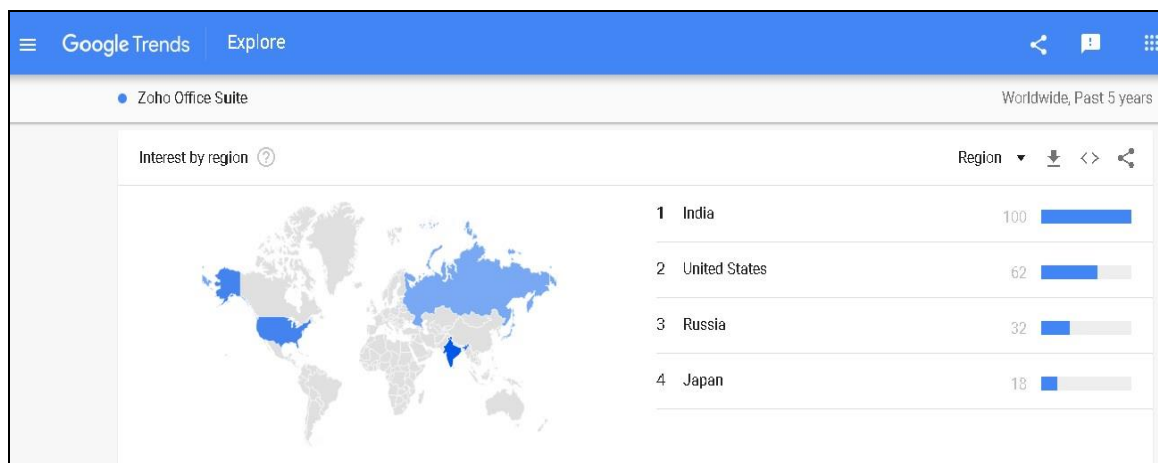


Рис.2. Популярність офісного пакету Zoho Office Suite у світі  
Пошук за період з 22 лютого 2016 р. 2016 року по 22 лютого 2021 року

Отримані з використанням веб-статистичного сервісу Google Trends дані легко пояснити. Згідно зі статистикою, близько 88 % ПК в світі працюють під управлінням операційних систем сімейства Windows. Вочевидь, що встановлене на них програмне забезпечення, має на увазі офісний пакет програм, імовірно також належить компанії Microsoft.

Широко використані і добре вивчені [3] хмарні сервіси для зберігання даних – хмарні сховища виконують не тільки операції зі зберігання файлів, але володіють різноманітним функціоналом, що полегшує роботу користувача. Використання можливостей хмарних сховищ таких як OneDrive, Google Drive в освітньому процесі дозволяє говорити про створення персональної хмаро-орієнтованого середовища навчання (Personal Cloud-Oriented Learning Environment) студента.

Хмарні сховища DropBox і Box також забезпечують можливість колективної ро-

боти з документами. DropBox надає в безкоштовне користування 2 Гб пам'яті на власному жорсткому диску, інтерфейс сховища підтримує більше 30 мов, в тому числі українська та російська мови. Оскільки хмарні сервіси зберігання даних мають інтегровані з пакетом офісних додатків Microsoft Office і Google Docs в них присутня можливість створення і редагування текстових документів в програмі MS Word online і в Google Документах. Хмарне сховище Box надає в безкоштовне користування 10 Гб пам'яті, інтерфейс програми підтримує кілька мов, в тому числі російську мову, присутня можливість створення і редагування документа в програмах MS Word online і в Google Docs. Популярність DropBox порівнянна з популярністю хмарного сховища від Microsoft – OneDrive, що видно з наведеного нижче графіка, популярність хмарного сховища Box значно нижче, як у світі в цілому, так і в Україні:

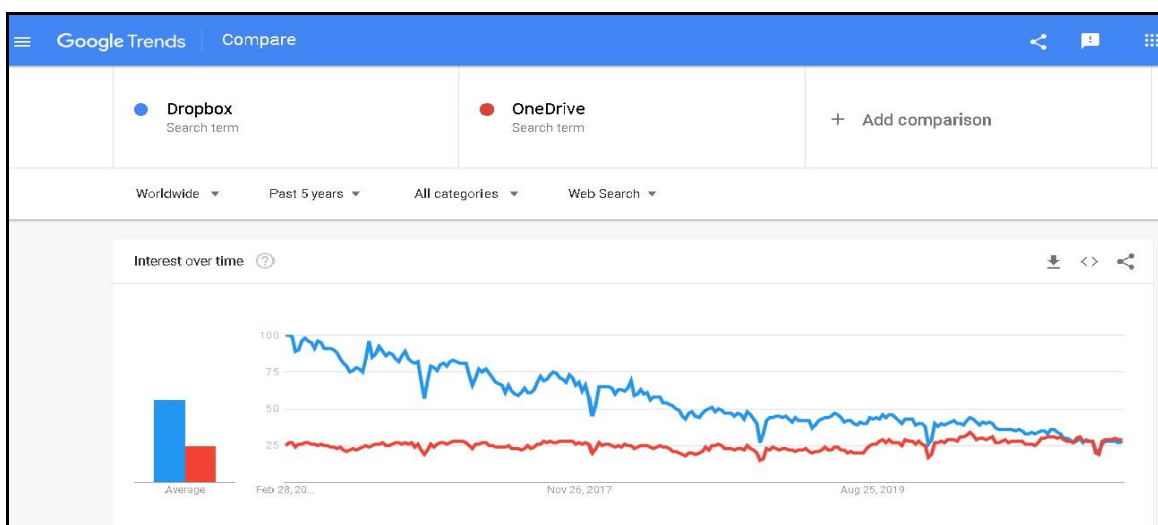


Рис.3. Популярність хмарних сховищ DropBox і OneDrive в світі.  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року

З графіка спостерігаємо, що інтерес до сервісу DropBox досить високий (500 млн. користувачів по всьому світу до 2018 року,

причому 11 млн з них користуються платними функціями сервісу), проте з плином

часу кількість запитів щодо розглянутого хмарного сховища поступово зменшується.

В Україні також інтерес до хмарного сервісу DropBox вищий, ніж до хмарного

сховища даних OneDrive, проте з часом проміжок між графіками поступово зменшується.

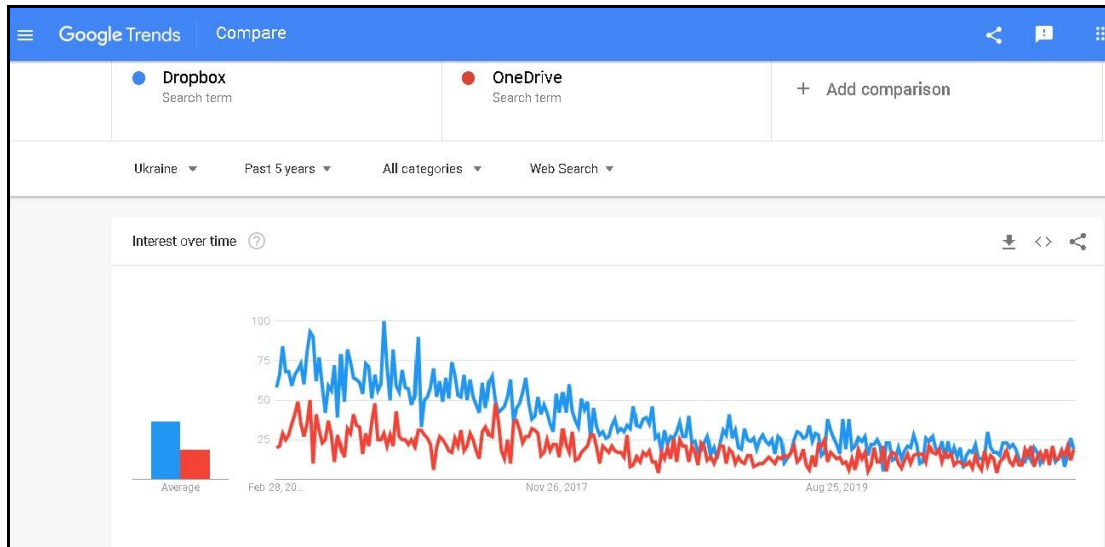


Рис.4. Популярність хмарних сховищ DropBox і OneDrive в Україні  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року

Таким чином, можна зробити наступні висновки: хмарні сховища даних OneDrive, DropBox досить широко відомі як у світі, так і в Україні, отже, інструменти, що надаються даними програмними продуктами, можуть бути застосовані, в тому числі, для організації колективної роботи.

Однак, якщо порівняти популярність розглянутих віртуальних середовищ з попу-

лярністю хмарним сервісом Google Drive, який надає в безкоштовне користування 15ГБ пам'яті, інтерфейс якого підтримує більше 30 мов, у тому числі російську та українську мови (в 2018 році зареєстровано 1 млрд. користувачів), також містить інструменти для забезпечення спільної роботи над документом в режимі реального часу, то затребуваність останнього значно вище.

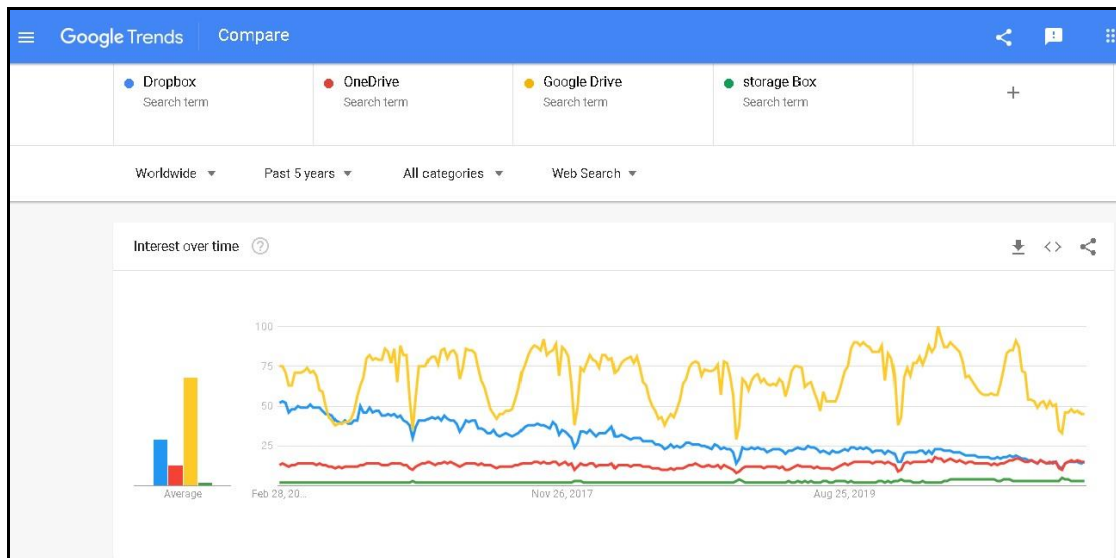


Рис.5. Популярність хмарних сервісів OneDrive, DropBox, Google Drive, Box в світі.  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року

При розгляді програмного забезпечення, що містить інструменти для організації колективної роботи, слід зазначити режим роботи DropBox Paper хмарного сервісу DropBox. DropBox Paper [5] можна розглядати як новий клас програм, що організують спілкування з колегами і представ-

ляє для цього вільний простір, у разі DropBox Paper у вигляді чистого аркуша паперу, на якому можна розміщувати власні замітки, мультимедіа, малюнки, таблиці, списки, посилання, при цьому панель інструментів для форматування містить мінімальний набір інструментів, присутній також ряд

інструментів для спільного редагування документа. Dropbox Paper може бути представлена в режимі презентації. Якщо проаналізувати інтерес до даного режиму роботи хмарного сервісу Dropbox в світі (рис. 6), то поба-

чимо на графіку «сплеск», який пояснюється офіційним випуском програми. Dropbox Paper був офіційно випущений 30 січня 2017 року. В Україні даних по цьому запиту занадто мало.

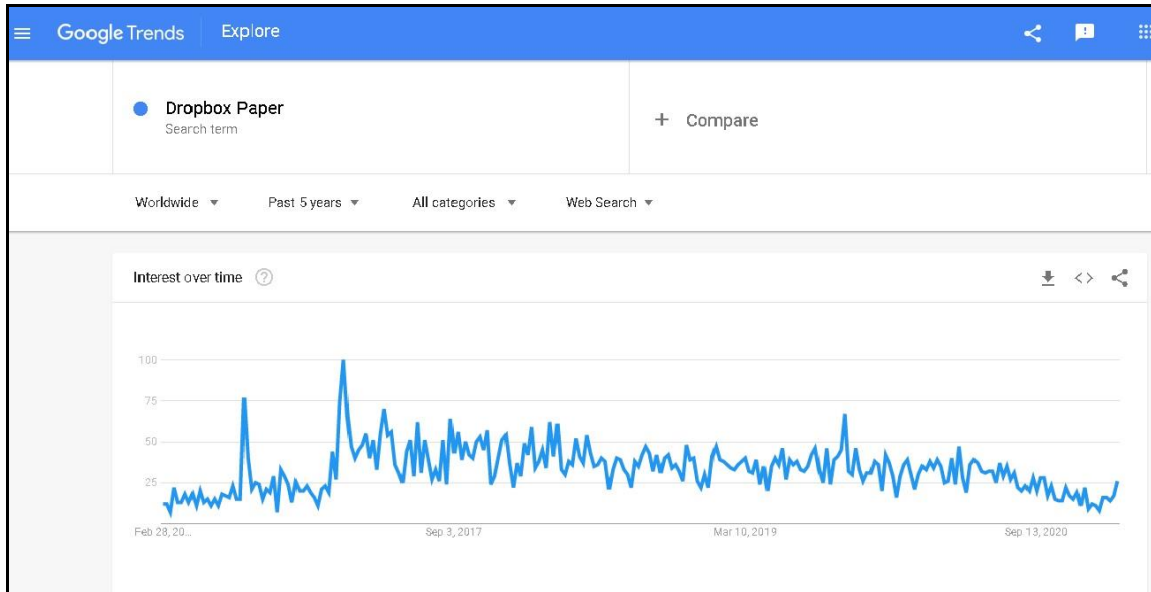


Рис.6. Популярність Dropbox Paper в світі  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року

Крім web-додатків, що входять до складу хмарних офісних пакетів і надають інструменти з організації спільної роботи; хмарних сховищ даних, на ринку представлений великий клас хмарних програмних продуктів для роботи з текстом, яких також містять інструменти для організації спільної роботи. Серед них існує клас програм для створення заміток (Evernote, Notejoy, Slite, SMASHDOCs), використання яких дозволяє в значній мірі підвищити продуктивність процесу навчання, в тому числі шляхом використання колективної роботи над документом. В освіті особливо раціонально застосування подібних технологій при організації спільної роботи студе-

нтів над створенням проекту, під час роботи над курсовими і дипломними роботами, при організації наукової діяльності студентів, при індивідуальній роботі, підготовці до семінарських занять, колоквіумі, коли є необхідність у використанні збережених окремих посилань, цілих сторінок, зображень, які згодом можна систематизувати шляхом розміщення в блокноти або бібліотеки, а також використовувати при спільній роботі над документом в режимі реального часу.

Найбільш популярний хмарний сервіс перерахованого вище класу програм, як у всьому світі, так і в Україні є Evernote (рис. 7).

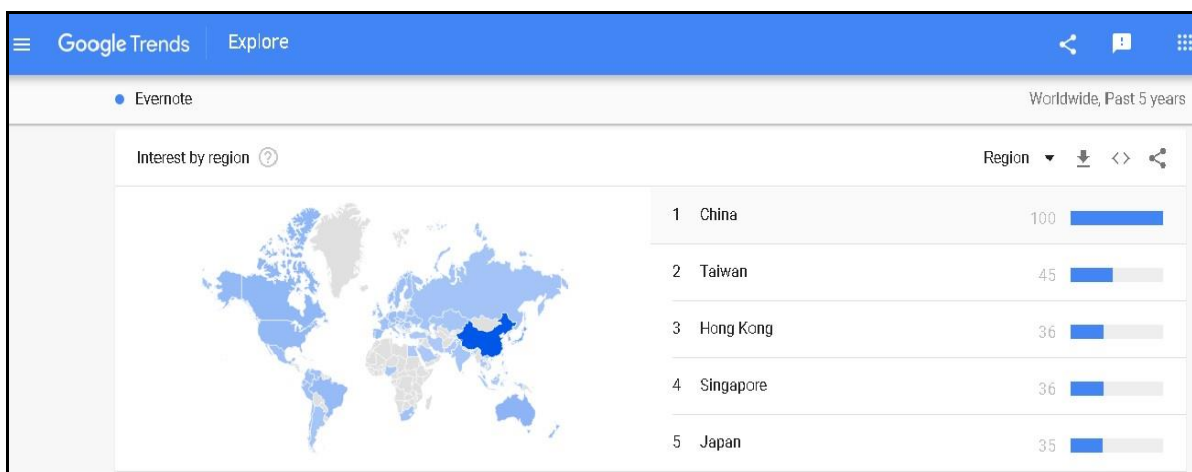


Рис.7. Популярність хмарного сервісу Evernote в світі.  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року



Цей додаток підтримує близько 25 мов, в тому числі російську, дозволяє створювати замітки, які сортуються по блокнотах, присутня можливість редагування документа, додавання малюнків, фотографій, ау-

діо, організації спільної роботи в режимі реального часу. Найбільш затребувана програма серед програм для створення заміток Evernote [6], Notejoy, Slite, SMASHDOCs.

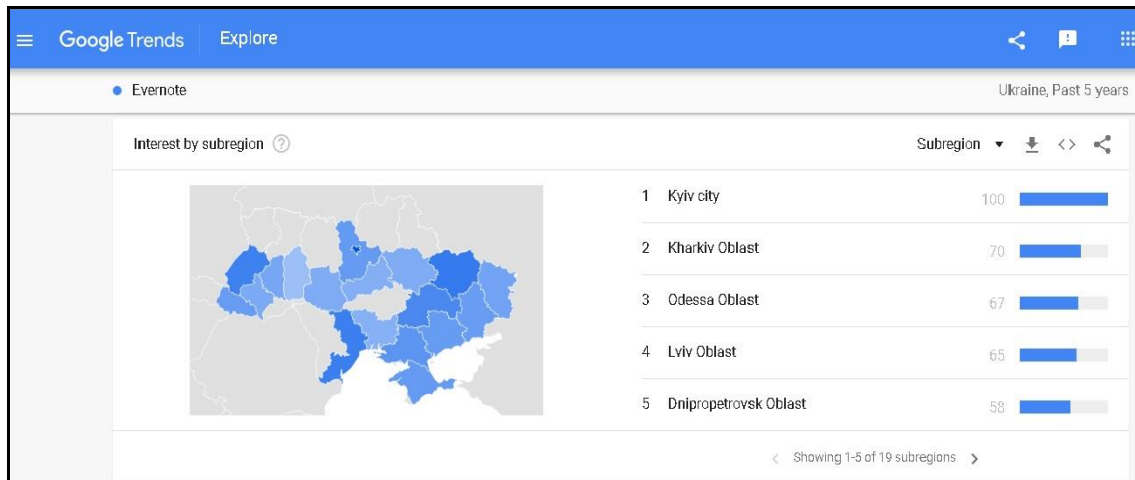


Рис.8. Популярність хмарного сервісу Evernote в Україні  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року

Програма Notejoy (рис. 9) в призначена для організації колективної роботи, ноявний безкоштовний тариф, проте дозволяється спільна робота тільки для 5 користувачів в одній бібліотеці. Хмарний сервіс володіє величезними можливостями, до основних можна віднести: інтеграція з Google Drive, Microsoft Office, Trello. Підтримується англійський інтерфейс. Дозволяє створювати замітку із зображенням будь-якої web-сторінки, замітки розміщу-

ються в блокнотах, які в свою чергу знаходяться в папках. Для форматування інструментів представлена панель, з найпростішим набором інструментів, можлива вставка зображень. Особливо зручна для спільної роботи над проектом, дипломною роботою, курсовими, а також індивідуальної роботи-написанням наукових статей, монографій і тез. Даних по цьому запиту по Україні в Google Trends занадто мало.

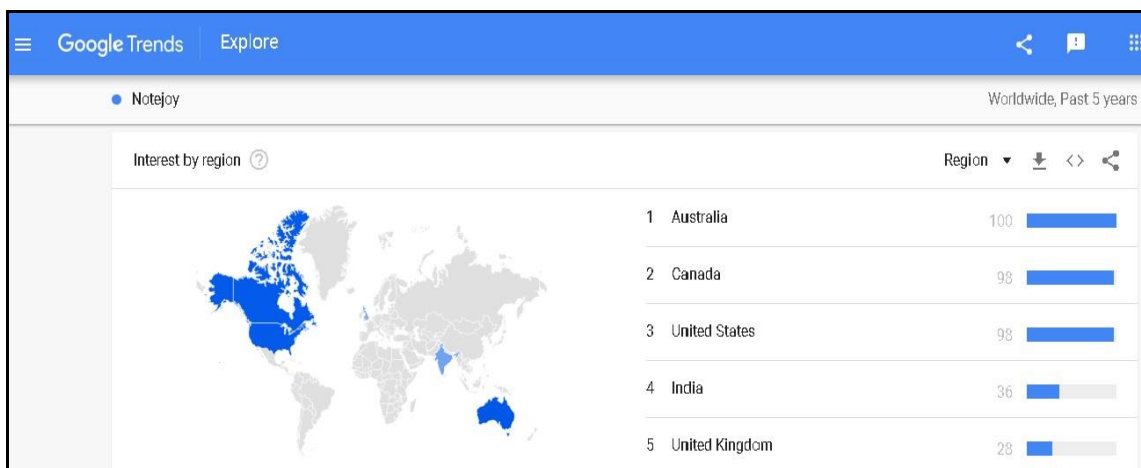


Рис.9. Популярність хмарного сервісу Notejoy в світі  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року

Хмарний сервіс Slite [8] призначений для роботи з нотатками, присутній безкоштовний тариф, який дозволяє створення до 100 документів, надає користувачеві 2 Гб безкоштовного сховища, забезпечується інтеграція з Google Drive, при реєстрації можливе використання Google-акаунта, робить запит на створення імені команди. Інтерфейс програми підтримує англійську

мову. Інформації по даному запиту по Україні в Google Trends занадто мало.

SMASHDOCs [8] – це хмарне програмне забезпечення, інтерфейс програми підтримує 8 мов, у тому числі російську, присутній безкоштовний тариф, пропонує величезну кількість інструментів для спільної роботи над документом (рис.10). Даних по цьому запиту (SMASHDOCs) по Україні в Google Trends занадто мало.

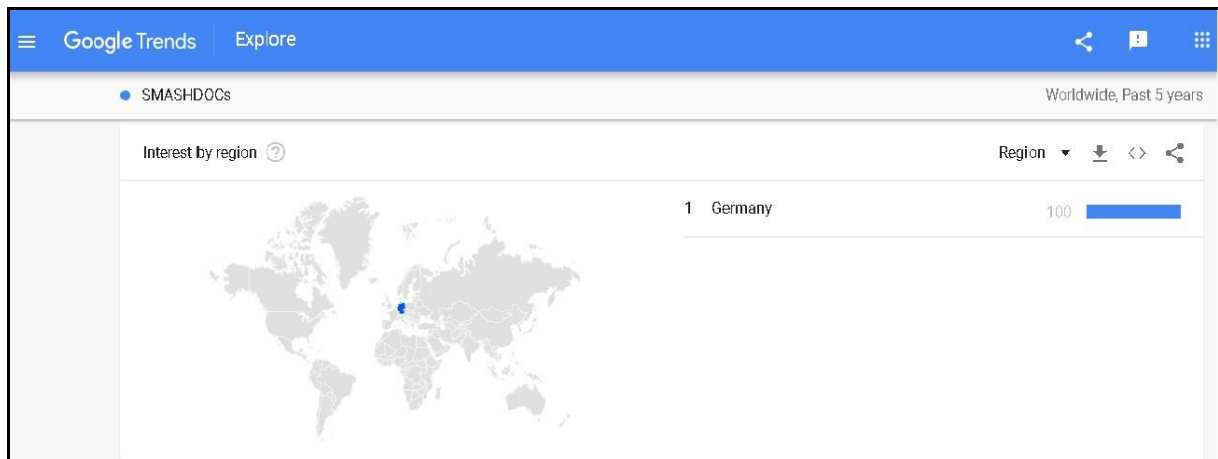


Рис.10. Популярність SMASHDOCs в світі  
Пошук за період з 22 фвраля 2016 року по 22 фвраля 2021 року

Якщо порівняти поширеність розглянутих програм (Evernote, Notejoy, Slite, SMASHDOCs) у світі за допомогою web-аналітичного інструменту Google Trends, найбільш популярною є Evernote.

Щоб подати запит за допомогою web-аналітичного інструменту Google Trends щодо поширення розглянутих хмарних сервісів в Україні, отримуємо наступне

повідомлення: в Україні даних по даному запити занадто мало.

Хмарний сервіс Authorea [9] (рис .11) призначений для роботи над науковими статтями, підтримує спільне редагування документів, надає допомогу в оформленні наукової статті або препринту. Безкоштовний тариф дозволяє створити тільки один документ. Даних за запитом про даний сервіс в Україні занадто мало.

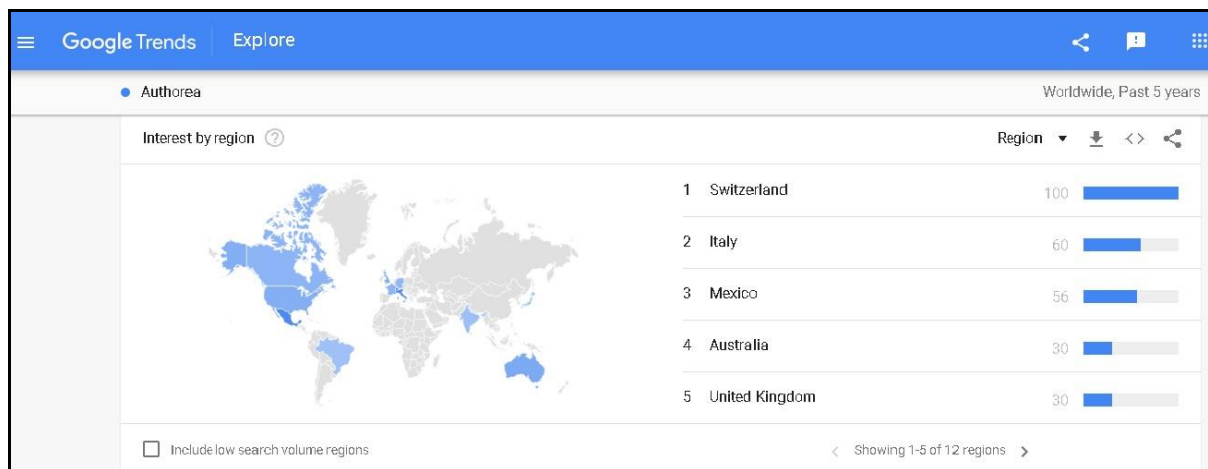


Рис.11. Популярність хмарного сервісу Authorea в світі.  
Пошук за період з 22 лютого 2016 року по 22 лютого 2021 року

Таким чином, проведені авторами дослідження показали, що організувати спільну роботу над документом в режимі реального часу можна з використанням додатків, що входять в офісні пакети, даний інструмент доступний при роботі з деякими хмарними сховищами даних, а також існує ряд програм, поширювані згідно SaaS-моделі, в основному для роботи з текстовими документами, які також підтримують функцію організації колективної роботи. Однак в Україні розглядається програмне забезпечення, як DropBox Paper, Notejoy [10], Slite, SMASHDOCs, Authorea згідно з результатами, отриманими за до-

помогою аналітичного сервісу Google Trends все ще недостатньо поширене. З урахуванням того, що при переході до дистанційної форми навчання, введення змішаного навчання інструмент забезпечує віддалену роботу над документом у режимі реального часу, дозволить зробити процес навчання більш ефективним, шляхом встановлення взаємодії між учнями та викладачами, з будь-якої точки земної кулі, тому, слід приділити більше уваги вивченню особливостей роботи та інструментарію програмного забезпечення підтримує колективну роботу над документом, на що і будуть спрямовані подальші дослідження.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Розглянувши ряд програмних продуктів, що дозволяють організувати спільну роботу над документом у режимі реального часу, учням дається інструмент, який може бути використаний ними не тільки в процесі навчання в університеті, але і в майбутній професійній діяльності. Дослідивши програми, розглянуті в роботі, студенти не тільки розширяють свій науковий кругозір, але також зможуть зробити найбільш оптимальний вибір типу програмного забезпечення для вирішення своїх прикладних завдань.

#### Список бібліографічних посилань

1. Browser Market Share Worldwide. URL: <https://gs.statcounter.com/browser-market-share> (дата звернення 18.01.2021).
2. Поширені запитання про дані Google Трендів. URL: <https://support.google.com/trends/answer/4365533?hl=uk>
3. Шубенкова І.А., Кухарев С.О., Поповська А.В. Модуль оптимізації макета в структурі текстового онлайн редактора. *Інтернаука: міжнародний науковий журнал*, 2018. 8(1). С. 125–131. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj\\_2018\\_8%281%29\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2018_8%281%29_30).
4. Яценко В.В., Медведовська О.Г. Особливості використання хмарного сервісу Microsoft OneDrive в сучасній системі освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* [Кропивницький], 2018. Вип. 173. С. 255–259.
5. Кирвас В.А. Современные облачные информационные технологии совместной работы. *Экспертные оценки элементов учебного процесса: программа и материалы XIX межвуз. науч.-практ. конф.*, Харьков, 25 нояб. 2017 г. С. 35–43.
6. Федущко С., Садова С., Скірка І. Аналіз ефективних інтернет-сервісів для управління часом студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: *Інформатизація вищого навчального закладу: збірник наукових праць*, 2017. №879. С. 121–128.
7. Slite URL: [https://slite.com/?utm\\_source=google-ads&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=brand&gclid=EAIaIQobChMIy\\_HG\\_tX47gIV5kiRBR0xJAa6EAAyAAAEgJNHvD\\_BwE](https://slite.com/?utm_source=google-ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=brand&gclid=EAIaIQobChMIy_HG_tX47gIV5kiRBR0xJAa6EAAyAAAEgJNHvD_BwE) (дата звернення 20.01.2021 р.).
8. SMASHDOCs. URL: <https://www.smashdocs.net/en/> (дата звернення 20.01.2021 р.).
9. Authorea URL: <https://www.authorea.com/> (дата звернення 20.01.2021 р.).
10. Notejoy. URL: <https://notejoy.com/login> (дата звернення 20.01.2021 р.).

#### References

11. Browser Market Share Worldwide. Retrieved 18.01.2021, from <https://gs.statcounter.com/browser-market-share>.
12. Frequently asked questions about Google Trends data. Retrieved from <https://support.google.com/trends/answer/4365533?hl=uk>.
13. Shubenkova, I.A., Kukharev, S.O., Popovskaya, A.V. (2018) Layout optimization module in the structure of a text online editor. *Internauka: International scientific journal*, 8(1): 125–131. Retrieved 21.01.2021, from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj\\_2018\\_8%281%29\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2018_8%281%29_30).
14. Yatsenko, V.V., Medvedovska, O.G. (2018) Features of using the Microsoft OneDrive cloud service in the modern education system. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences* [Kropyvnytskyi], 173: 255–259.
15. Kirvas, V.A. (2017) Modern cloud information technology collaboration. Expert assessments of the elements of the educational process: the program and materials of the XIX interuniversity scientific-practical conference, Kharkov, Nov. 25. 35–43.
16. Fedushko, S., Sadova, S., Skirka, I. (2017) Analysis of effective Internet services for time management of students of higher educational institutions. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Series: Informatization of higher education: a collection of scientific papers*, 879: 121–128.
17. Slite. Retrieved 20.01.2021, from [https://slite.com/?utm\\_source=google-ads&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=brand&gclid=EAIaIQobChMIy\\_HG\\_tX47gIV5kiRBR0xJAa6EAAyAAAEgJNHvD\\_BwE](https://slite.com/?utm_source=google-ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=brand&gclid=EAIaIQobChMIy_HG_tX47gIV5kiRBR0xJAa6EAAyAAAEgJNHvD_BwE).
18. SMASHDOCs. Retrieved 20.01.2021, from <https://www.smashdocs.net/en/>.
19. Authorea. Retrieved 20.01.2021, from <https://www.authorea.com/>.
20. Notejoy. Retrieved 20.01.2021, from <https://notejoy.com/login>.

#### MEDVEDOVSKA Oksana

Ph.D in Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of Informatics Department, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

#### YATSENKO Valerii

Ph.D in Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Economic Cybernetics Department, Sumy State University

#### CLOUD SERVICES FOR ORGANIZATION OF JOINT WORK ON DOCUMENTS IN REAL TIME MODE

**Summary. Introduction.** In the proposed study examines cloud services to support collaboration on a document in real time. This tool allows teachers to interact with students from anywhere in the world, when we switching to blended learning.

The purpose of the article. In the process of preparing the publication, the following cloud software products that support the collaboration function were reviewed and analyzed: Microsoft Word 365, Google Docs, Zoho Write, DropBox, Box, OneDrive, Google Drive, DropBox Paper, Notejoy, Slite, SMASHDOCs, Evernote, Authorea. Only the free version of the software products was considered. The article provides a comparative analysis of the above-mentioned cloud services, considers the degree of popularity of the studied cloud products in the world and in Ukraine using the web-analytical tool Google Trends. The possibility of including the considered software products in the educational process of higher educational institutions of Ukraine is revealed. It is noted that the joint work on the document in real time simplifies the contact be-

tween the teacher and students, providing both individual work of the teacher with the student, and group work, for example, in project activities, regardless of the geographical location of the participants.

**Methods.** In this work was used such theoretical research methods: analysis, synthesis, study of scientific and methodological literature, comparison, generalization of scientific sources about the problem, information resources of the Internet for finding out the functionality of the software products.

**Results.** In the process of studying the issue, it was concluded that the effectiveness of the educational process is increased when using cloud products, due to the increased interest of students when transferring educational work to the Internet environment, which is familiar and comfortable for students, which leads to increased motivation in studying this particular issue. The degree of popularity of cloud services Microsoft Word 365, Google Docs, Zoho Write, DropBox, Box, OneDrive, Google Drive, DropBox Paper, Notejoy, Slite, SMASHDOCs, Evernote,



*Authorea in the world and in Ukraine was determined using the web-statistical service Google Trend. The results obtained allowed us to conclude that there is a lack of awareness in Ukraine about a number of cloud services that support collective work on the document, which allowed us to draw conclusions about the need for further research.*

*Originality.* The authors of the article believe that the study of software containing tools for organizing collective work on a document in real time by future specialists will lead to an increase in their professional competence, which will allow them to make the most optimal choice of the type of software for solving their applied tasks in future professional activities, possibly in the context of organizing remote work.

*Conclusions.* It is concluded that, the cloud software considered in the work, such as Notejoy, Slite, SMASH-DOCs, Authorea, according to the results obtained with the help of the analytical service Google Trends, is still not widespread in Ukraine enough. Taking into account the fact that when switching to a mixed form of training, a powerful tool that supports remote work on a document in real time becomes especially popular, you should pay more attention to the study of this software.

**Keywords.** Collaborate on the document in real time; cloud services; Google Docs; Zoho Write; DropBox; Box; OneDrive; Google Drive; DropBox Paper; Notejoy; Slite; SMASHDOCs; Evernote; Authorea; Google Trends.

Одержано редакцію 25.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-121-126

ORCID 0000-0001-5818-4656

### **ФУЧИЛА Олена Миколаївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,

Національний університет «Львівська Політехніка»

e-mail: helenfuchila@gmail.com

УДК 37.091.279.7:[316.774:659.3](045)

## **МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ МЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ**

У статті розглянуто сучасні методи оцінювання медійної грамотності в процесі її навчання та переваги та недоліки різних видів тестування, можливих до застосування при визначенні результатів її навчання. Проаналізовано доцільність використання наведених методів оцінювання медійної грамотності.

**Ключові слова:** медійна грамотність; оцінювання; підходи до оцінювання медійної грамотності; переваги та недоліки оцінювання медійної грамотності; критерії оцінювання медійної грамотності.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі навчання медійної грамотності має ключове значення для кожної людини незалежно від віку, статі та країни проживання. Розуміння механізмів створення медійного простору, його економіки, технологій розробки аудіо- та відео-матеріалів допомагає людині, що користується послугами медіа-простору, максимально об'єктивно оцінити контент, що він пропонує, та вибрати у ньому максимально достовірну інформацію. Зрештою, інформація сьогодні є найціннішим продуктом та товаром, за яку користувачі готові платити своїм часом та грошми. Її шукають як у повсякденному житті, для визначення якості чи доступності необхідних товарів чи продуктів, так і у сфері наукових досліджень під час проведення огляду літератури. Отже, навички визначення достовірності джерел інформації та відсіювання так званих «фейкових» новин чи малоцитованих наукових друкованих видань потрібні кожній людині. Водночас, навчання медійної грамотності – це доволі складний процес, що має поєднувати різноманітні

навички та уміння. З іншого боку, будь яке навчання має супроводжуватись оцінюванням для обліку та аналізу прогресу учасників навчання. Однак, медійна грамотність – це специфічний предмет, результати опанування якого можна спостерігати не стільки в аудиторії, скільки в реальному житті. В статті пропонується низка методів оцінювання медійної грамотності, що базується на досвіді розвинених країн світу. Дослідження методів оцінювання медійної грамотності у освітньому процесі, а також, відповідно, їхнього застосування проводять численні зарубіжні науковці, зокрема, А. Бандура, С.М. Блюменталь, А. Вандорсен, С. Вінебург, С. Ешлі, І. Літерат, І.Р. Кац, Д. Конлі, А. Максл, Дж. Наглер, Дж. В. Потер, Т. Халлак, Е. Харгітгаї, Д. Шарф, а також українські науковці Н. Войтко, Г. Онкович, В. Робак, І. Сахневич тощо. Для успішного і повноцінного втілення досвіду з оцінювання медійної грамотності в українських закладах освіти потрібно вивчити та проаналізувати методи оцінювання МГ та їхнього використання.

**Мета статті.** Розглянути та проаналізувати методи оцінювання медійної грамотності в освітньому процесі та з'ясувати їхні переваги та недоліки, що впливають на вибір методик її тестування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Після ретельного аналізу наукових джерел можна виділити сім видів оцінювання для медійної грамотності (далі – МГ) та пов'язаного з нею навчання. Це – самозвіт, вибіркового тест, кейс-оцінювання, сучасне комп'ютеризоване

оцінювання, оцінювання через портфоліо, підхід особистого спостереження та широкомасштабний збір он-лайн інформації [1]. Цей список, звичайно, далеко не вичерпний. Крім того, одні види тестів зустрічаються частіше, ніж інші, та, зрештою, вони не виключають використання інших або ж можуть бути змішаними.

Самозвіт дозволяє респондентам оцінити свої власні можливості, на відміну від демонстрування своїх компетенцій через тестові завдання чи закриті запитання, або ж спостерігати поточні зміни у поведінці. Питання самозвіту зазвичай базуються на шкалі Лікерта, при роботі з якою випробуваний оцінює ступінь своєї згоди або незгоди з кожним судженням шкали від «повністю згоден» до «повністю не згоден». Сума оцінок кожного окремого судження дозволяє виявити відношення випробуваного до певного питання, причому відношення до досліджуваного предмета мають ґрунтуватися на простих несуперечливих судженнях. Набір суджень подається у вигляді опитування чи анкети.

Самозвіти використовують у багатьох дослідженнях МГ, але вони рідко залучають однакові засоби. Однак, деякі питання такого опитування можуть бути такими: «я впевнений у своїй спроможності персоналізувати інформацію, яку я отримав (-ла) з он-лайн новинних сайтів» [2, с. 75]; «я зазвичай порівнюю різні веб-сайти, щоб вирішити, чи інформація є правдивою»; «я знаю, як використовувати широкий діапазон стратегій під час пошуку інформації» [3, с. 14]; «я можу вказувати правильні слова для пошуку потрібної інформації в інтернеті» [4]. Відповідно до цих підказок, учасники тестування відповідають за шкалою Лікерта, визначаючи ступінь впевненості у тій чи іншій навичці.

Коли метою є зрозуміння результатів навчання МГ по відношенню до «само-ефективності», тобто, контекст-специфічної точки зору особи на її здатність впливати на конкретний результат, саме такий вид самозвітів доцільно застосовувати [5]. Наприклад, науковці досліджували викладачів, що відвідували одноденні тренінги з МГ. Перед тренінгом та після нього викладачів запитували про їхню впевненість у власних компетентностях з МГ. Дослідників цікавила само-ефективність викладачів та зміни в оцінюванні власних рівнів знань, щоб визначити реальне зростання компетенцій [6].

Оцінювання МГ через засоби самозвіту є доволі ефективним. Воно, зазвичай, не вимагає інвестицій у розробку особливих правил, протоколів чи навчальних оцінювальних таблиць; такі оцінювання

можна проводити автоматично з використанням різноманітності технічних методів.

В залежності від навчання та концептуалізації результатів, полагати на самозвітах учасників могло би бути правильним та корисним, – наприклад, якщо потрібно оцінити само-ефективність учасника. Але для виявлення зростання МГ компетенцій вимірювання винятково особистого сприйняття не спрацьовує, бо критичне мислення є надто індивідуальною та персоналізованою навичкою. На додаток, засоби самозвіту є чутливими до соціальної упередженості, наприклад, студент може подати у звіті відповідь, яку, на його думку, прагне побачити викладач. Отже, правдивості самозвітів усіх груп студентів (чи студентів в групах) не завжди можна довіряти.

Дослідження показали, що особливо підлітки схильні подавати нещирі відповіді щодо їхньої поведінки чи компетентностей. Це стає проблемою для дослідників, що досліджують МГ шкільної молоді. На результати самозвітування також впливає соціальна ідентичність, тобто, респонденти можуть відповідати на запитання таким чином як, на їхню думку, відповіли би особи, приналежні до певної соціальної групи, а не давати відповідь згідно із власними відчуттями. Нарешті, коли учасники стають більш грамотними, вони починають все більше усвідомлювати обсяг того, що вони ще не знають, а це призводить до зниження самооцінки. Саме тому самозвіт вважають найменш рекомендованим серед інших форм оцінювання МГ.

Множинний вибір (Multiple-Choice) як засіб оцінювання є розповсюдженим форматом тестування як в МГ, так і в інших галузях знань. Цей формат, як відомо, надає учасникам можливість вибору серед готових відповідей. Він був донедавна традиційним серед стандартизованих видів оцінювання у США, де поступово заміщається більш адаптивними комп'ютеризованими видами тестування [7]. Можна навести один приклад тестування множинним вибором, що його використовують у галузі новинної грамотності. Було розроблено опитування на базі когнітивної моделі МГ Потера для оцінювання медійно – новинної грамотності [8].

Модель Потера вказує, що «медійно-грамотні особи глибоко обмірковують їхній медійний досвід, вважають, що вони контролюють вплив медійних засобів та мають високі базові знання про медійний контент, промисловість та впливи» [7, с.233]. Дослідники згенерували завдання опитування в тематичні кластери, розроблені для

вимірювання знань учасників стосовно медійних структур. Вони розробили питання множинного вибору, що відображають організації, що створюють новини, шляхи створення новин, та впливи змісту новин. Отже, це був список закритих питань, кожне з яких мало лише одну правильну відповідь, наприклад:

– медійні організації в США – це: а) прибуткові бізнес-структури; б) структури у власності уряду; в) неприбуткові організації; г) не знаю.

– які з перелічених нижче організацій, що створюють новини, НЕ залежать (головним чином) від реклами як фінансової підтримки: а) CNN (Cable News Network) – (Інформаційний канал кабельного телебачення – одна з провідних телерадіокомпаній світу); б) PBS (Public Broadcasting Service) – (Державна служба телесовлення США); в) Нью Йорк Таймс (The New York Times) – (найстаріша і третя за популярністю щоденна газета США); г) журнал «Ньюсвік» (Newsweek magazine) – один з трьох найбільших щотижневих журналів у США; д) не знаю [7, с. 241].

Є певні переваги у використанні оцінювання за допомогою множинного вибору. По-перше, це ті ж позитивні моменти, що і в самозвітах: ці тести фінансово не затратні, їх просто підраховувати та аналізувати. Дані з таких тестів легко порівнювати – за програмами, розташуванням чи адміністративними округами [9].

Однак, є певні виклики, пов'язані із застосуванням множинного вибору, як такого. Практично у самій назві – що передбачає готові відповіді на запитання – міститься відсутність можливості обміркування контексту, натомість компетентності МГ значною мірою пов'язані саме з ним. Іншими словами, завдання множинного вибору не призначені для вимірювання комплексних компетенцій, орієнтованих на процес. Існує ризик надто спростити навички МГ, щоб привести їх у відповідність до тестового формату, хоча питання множинного вибору вносять у тест чіткість і однозначність.

Опції відповідей обмежені тими, що надані розробниками тесту, і, таким чином не відображають актуальні варіанти вибору, з якими стикається людина в інформаційній екосистемі реального життя. Зміст питань може бути відповідним до життєвих ситуацій одних учасників і не відповідним до інших, що призводить до більшої заангажованості одних учасників, ніж інших. Зрештою, брак гнучкості, що демонструє множинний вибір, може спричинити внесення особистих або культурних упередженостей у питання тестів.

Комп'ютерне оцінювання. До такого оцінювання залучають стандартизовані завдання. Вони часто використовують адаптивний формат, коректуючи рівень складності в залежності від прогресу виконавців тесту. Завдання у початковому періоді їхнього використання в комп'ютерному оцінюванні базувались на засадах множинного вибору, але з часом набули більш розгорнутого формату, дозволяючи учасникам, наприклад, підкреслювати текст, переміщувати об'єкти на екрані або збирати міні-моделі. Комп'ютерне оцінювання не надто широко використовують в оцінюванні навичок МГ, але декілька прикладів у літературі знайдено. Наприклад, приклад оцінювання iSkills, тобто, он-лайн оцінювання компетенцій з інформаційної грамотності, розроблене Освітньою Службою Тестування ОСТ (ETS). На початку 2000-х ОСТ співпрацювала із низкою університетів для розробки оцінювання інформаційних навичок з особливою увагою до нюансів вимірювання результатів інформаційної грамотності – розробники не мали наміру оцінювати дискретні навички; вони радше прагнули дослідити холістичні знання в контексті цифрового середовища [10].

Дослідження показали, як цифрове середовище може бути посередником у розкритті сутності інформаційної грамотності. Оцінювання і-навичок було розвинуто у ряд он-лайн завдань, що базувались на певному сценарії. «Кожне інтерактивне завдання представляє сценарій з реального життя, такий, як вступ на навчання чи на роботу, яке охоплює інформаційну проблему. Студенти вирішують завдання, що вимагає роботи із інформацією, в контексті модельованого програмним забезпеченням середовища (наприклад, е-пошта, Веб-браузер, бібліотечна база даних), що виглядає та відчувається як типове реальне» [10].

Іншими словами, учасники мають вирішувати проблеми в контексті он-лайн платформи, що моделює реальне інформаційне середовище. Ключовою характеристикою цих конкретних завдань є те, що вони не завершуються після вибору однієї конкретної «правильної» відповіді. Замість цього, учасник має виконати серію завдань у процесі, наприклад, якщо йому задано знайти певну інформацію, він мав би вибрати пошуковий механізм та ввести релевантно відібрані ключові слова з метою досягнення мети роботи [10].

Новітні методи оцінювання з використанням сучасних технологій мають багато переваг. Крім можливостей моделювання реальних життєвих ситуацій, це ще й можливість розповсюдження платформи тесту-

вання; час оцінювання короткий та результати можна отримати практично негайно. На додаток, результати легко інтерпретувати. Однак, існують обмеження для такого оцінювання, незважаючи на те, що технології розвиваються і роблять його більш динамічним. Оцінювання процесу є більш реалістичним, ніж оцінювання поодиноких кроків, але, в той же час, важче виділити ті кроки завдання, у яких у учасника виникають труднощі, не враховуючи при цьому проблеми з використанням ІТ [11].

Кейс-підхід до оцінювання компетенцій МГ. Завдання такого підходу імітують реальні ситуації з життя, такі як перегляд кліпу новин або читання статті, та підштовхують учасника описати його / її міркування на задану тему: наприклад, розшифрувати економічну мотивацію джерела інформації або пояснити необхідність доказів, що засвідчують ту чи іншу заяву в ЗМІ. Далі, до оцінювання відповіді застосовуються розроблені вказівки.

Один із прикладів описує розроблену серію завдань для оцінювання громадянської позиції у пошуку он-лайн інформації, яка представляє собою «здатність оцінювати достовірність інформації, що затоплює екрани смартфонів та комп'ютерів громадян» [12, с. 14] та «здатність результативно шукати, оцінювати та верифікувати соціальну та політичну інформацію он-лайн» [12, с. 22].

Розроблені завдання були різної довжини та ступеню складності. У одному із завдань студентам було запропоновано статтю на тему фінансових звичок 20-30-річних молодих людей, автором якої був топ-менеджер великого національного банку. Вказівки для студентів були наступними: «Вивчіть документ та дайте відповідь на запитання. У статті стверджується, що молодим людям віком 20-30 років потрібна допомога у фінансовому плануванні. Що у цій статті викликає у вас недовіру?». Відповіді студентів надалі оцінювались за розробленою шкалою.

Цей підхід є відображенням компетенцій МГ у контексті, отже, краще відповідає потребам оцінювання МГ, ніж самозвіт та множинний вибір. Його результати краще висвітлюють комплексні реальні можливості учасників, на відміну від їхнього сприйняття власних здібностей. На додаток, завдання можна адаптувати до різних манітних ситуацій.

Наприклад, метою одного із завдань може бути оцінювання вірогідності певного веб-сайту, але його можна застосувати до різних веб-сайтів (наукових, новинних тощо), які є на перший погляд об'єктивними та неупередженими, але втрачають ці

якості під час дослідження. Якщо технічні засоби не доступні, такі завдання можна виконувати, використовуючи фізичні інформаційні засоби, наприклад, газети.

Цей підхід до оцінювання МГ також має певні недоліки. По-перше, час для обробки отриманих результатів, є досить тривалим, і тим більшим, чим більшим є обсяг проблеми, що досліджується. По-друге, навіть ретельно розроблені вказівки щодо оцінювання кейсів можуть бути створені під впливом особистих упереджень розробника. Позбутися такого впливу можна, залучаючи декількох розробників – але на це потрібен додатковий час і кошти.

Ще одним способом оцінювання навичок МГ є Портфоліо – оцінювання. Створення портфоліо – це «накопичення інформації (статей, змісту веб-сторінок, електронних книг та контенту ЗМІ), потрібних для здійснення навчального процесу» [13, с. 171] або наукових досліджень. У сучасному реальному житті такі портфоліо є електронними.

Портфоліо самі по собі не є засобом чи об'єктом оцінювання МГ компетенцій. Таким об'єктом є кінцевий результат роботи з ними: курсова чи дипломна робота, наукова стаття чи дисертаційне дослідження. При цьому використовують певні критерії для оцінювання результатів роботи – цитування, свідчення достовірності та незалежності інформації, відповідність, інтегрованість. На основі цих показників оцінюють фінальну стадію роботи [14]. Використання портфоліо напряму пов'язує процес навчання чи дослідження із реальним життям. Учасники цих процесів не застосовують свої знання МГ теоретично чи гіпотетично. Портфоліо є гнучким інструментом, інформація в ньому накопичується, змінюється та замінюється з часом, в процесі накопичення відповідних навичок інформаційної грамотності, хоча процес оцінювання портфоліо є досить тривалим та кропітким.

Підхід особистого спостереження. Це, мабуть, найбільш автентичне оцінювання того, як особа взаємодіє із медійними засобами у щоденному житті. По суті, цей підхід являє собою спостереження за поведінкою учасників та використання підготовлених вказівок для її оцінювання. Наприклад, дослідник може сидіти біля учасника за комп'ютером та озвучувати підказки щодо пошуку потрібної інформації: «Ви намагаєтесь з'ясувати, як написати резюме для літньої практики. Знайдіть авторитетне джерело за темою, що допоможе вам визначити, які чотири ключові позиції повинні бути розміщені у



вашому резюме» [9, с. 489]. Учасника просять розмірковувати вголос.

Спостереження дає краще розуміння компетенцій учасника, ніж опитування. Зокрема, озвучування ходу міркувань учасника ілюструє процес, що відбувається перед прийняттям рішення. Тим не менше, такий підхід вимагає значного часу і ресурсів. Крім того, ще однією проблемою є «готорнський ефект» (англ. – Hawthorne effect), або вплив спостерігача, що з'являється, коли люди змінюють поведінку, діють інакше, більш ретельно, ніж зазвичай, тільки завдяки усвідомленню того, що вони знають про спостереження за ними. Отже, готорнський ефект може призвести до спотворення результатів оцінювання навичок МГ під час спостереження.

Сьогодні оцінювання через спостереження не обмежується сесіями віч-на-віч. Приймаючи, що більша частина нашого спілкування із інформаційною екосистемою проходить за допомогою технологій, усі ми лишаємо за собою цифровий слід. Наприклад, доступною є інформація про використання (скачування) електронної версії тої чи іншої статті, отже, дослідникам неважко знаходити та використовувати дані про он-лайн діяльність користувачів. Іншим питанням є мета таких досліджень, як і розповсюдження недостовірної інформації в Інтернеті. Наприклад, дослідження (за згоди користувачів) такого явища, як розповсюдження «фейкових» новин серед користувачів Фейсбук, дало змогу визначити вікову категорію осіб, що менше за інших аналізували отриману інформацію та визначали сайти, які дезінформацію створювали [15].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Навчання медійної грамотності набуває все більшого значення паралельно із розвитком медійного простору. Чим складнішими стають засоби і методи створення та подачі інформації, тим важливішим стає розуміння їхньої природи, економіки та структури. Водночас, будь яке навчання має бути результативним, та його результати мають бути оцінені та проаналізовані для подальшого розвитку та покращення процесу навчання.

Однак, потрібно зауважити, що сама природа предмету «медійна грамотність» є комплексною та неоднозначною. Він включає в себе і знання економіки медійних засобів, і вміння аналізувати та визначати достовірність джерел інформації, щоб розпізнавати так звані «фейки», тобто, інформацію неправдиву, і навички використовування інформаційних технологій з метою пошуку необхідних матеріалів. Це, в свою чергу, створює проблеми в оцінюван-

ні навичок медійної грамотності і вимагає нетривіальних підходів.

Можна застосовувати звичні методи та тести до оцінювання навичок медійної грамотності, але лише при умові, що навички МГ будуть розділені на прості складові, що їх можна тестувати. Однак, потрібно пам'ятати, що ступінь розвитку МГ можна оцінити лише у сукупності, визначаючи їхню корисність у щоденному житті кожної людини. Тому поруч із тестами множинного вибору, які використовують у тестуваннях із різноманітних предметів шкільного та університетського навчання для оцінювання навичок МГ використовують такі складні підходи, як кейс-оцінювання або платформи комп'ютерного моделювання життєвого досвіду. Також можливість самооцінювання (самозвітуння) важко переоцінити при визначенні результатів навчання медійної грамотності, оскільки упевненість у власних силах та можливостях підсилює бажання учасників навчання краще розібратися у тонкощах діяльності медійного простору та уникнути неправдивої інформації. Використання досвіду країн світу в оцінюванні навичок МГ може надати можливості впровадження цієї дисципліни у навчальний процес закладів України.

#### Список бібліографічних посилань

1. Huguet A., Kavanagh J., Baker G., Blumental S.M. Exploring Media Literacy Education as a Tool for Mitigating Truth Decay. Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, 2019. 163 p.
2. Hallaq T. Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 2016. Vol. 8. No. 1. P. 62–84.
3. Deursen Van A., Helsper E. J., Eynon R. *Measuring Digital Skills: From Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report*. London: School of Economics, University of Twente, and Oxford Internet Institute, 2014. 49 p.
4. Literat I. Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 2014. Vol. 6. No. 1. P. 15–27.
5. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2). P. 191–215.
6. Scull T. M., Kupersmidt J. B. An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers. *Journal of Media Literacy Education*, 2011. Vol. 2. No. 3. P. 199–208.
7. Maksl A., Craft S., Ashley S., Miller D. The Usefulness of a News Media Literacy Measure in Evaluating a News Literacy Curriculum. *Journalism and Mass Communication Educator*, 2017. Vol. 72. No. 2. P. 228–241.
8. Potter J. W. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 2014. 320 p.
9. Hargittai E., Fullerton L., Menchen-Trevino E., Thomas K. Y. Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication*, 2010. Vol. 4. P. 468–494.

10. Katz I. R. Testing Information Literacy in Digital Environments: ETS's iSkills Assessment. *Information Technology and Libraries*, 2007. Vol. 26. No. 3. P. 3-12.
11. Conley D. A New Era for Educational Assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 2015. Vol. 23. No. 8. P. 1-36.
12. Wineburg S., McGrew S., Breakstone J., Ortega T. Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. Stanford, Calif.: Stanford Digital Repository, Stanford University, 2016. 29 p.
13. Warner D. A. Programmatic Assessment: Turning Process into Practice by Teaching for Learning. *Journal of Academic Librarianship*, 2003. Vol. 29. No. 3. P. 169-176.
14. Scharf D., Elliot N., Huey H. A., Briller V., Joshi K. Direct Assessment of Information Literacy Using Writing Portfolios. *Journal of Academic Librarianship*, 2007. Vol. 33. No. 4. P. 462-477.
15. Guess A., Nagler J., Tucker J. Less Than You Think: Prevalence and Predictors of Fake News Dissemination on Facebook. *Science Advances*, 2019. Vol. 5. No. 1. P. 1-8.
5. Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
6. Scull, T.M., & Kupersmidt J.B. (2011) An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers. *Journal of Media Literacy Education*, 2(3): 199-208.
7. Maksl, A., Craft, S., Ashley, S., & Miller, D. (2017) The Usefulness of a News Media Literacy Measure in Evaluating a News Literacy Curriculum. *Journalism and Mass Communication Educator*, 72(2): 228-241.
8. Potter, J.W. (2014) *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
9. Hargittai, E., Fullerton, L., Menchen-Trevino, E., & Thomas K.Y. (2010) Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication*, 4: 468-494.
10. Katz, I.R. (2007) Testing Information Literacy in Digital Environments: ETS's iSkills Assessment. *Information Technology and Libraries*, 26(3): 3-12.
11. Conley, D. (2015) A New Era for Educational Assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23(8): 1-36.
12. Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016) *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford, Calif.: Stanford Digital Repository, Stanford University. 29 p.
13. Warner, D.A. (2003). Programmatic Assessment: Turning Process into Practice by Teaching for Learning. *Journal of Academic Librarianship*, 29(3): 169-176.
14. Scharf, D., Elliot, N., Huey, H.A., Briller, V., & Joshi, K. (2007). Direct Assessment of Information Literacy Using Writing Portfolios. *Journal of Academic Librarianship*, 33(4): 462-477.
15. Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less Than You Think: Prevalence and Predictors of Fake News Dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1): 1-8.

### References

1. Huguet, A., Kavanagh, J., Baker, G., & Blumental, S.M. (2019) *Exploring Media Literacy Education as a Tool for Mitigating Truth Decay*. RAND Corporation, Santa Monica, Calif. 163 p.
2. Hallaq, T. (2016) Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8(1): 62-84.
3. Deursen, Van A., Helsper, E.J., & Eynon, R. (2014) Measuring Digital Skills: From Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report. London: London School of Economics, University of Twente, and Oxford Internet Institute. 49 p.
4. Literat, I. (2014) Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1): 15-27.

### FUCHYLA Olena,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department  
Lviv Polytechnic National University

### METHODS OF EVALUATING MEDIA LITERACY

**Summary.** Introduction. Nowadays studying media literacy is the most important activity for every person regardless of their age, gender and origin. Understanding the mechanisms of creating media environment, its economics and the technologies of the development of audio- and video- materials helps people using media services objectively evaluate the offered content and choose the most reliable information. Therefore, studying media literacy should be included in curricula of high schools and universities, accompanied with well-considered and developed evaluation complexes.

The purpose of the article is to consider and analyze the methods of evaluation of media literacy in the educational process and reveal their advantages and drawbacks involving the choice of the techniques for its checking.

The methods of analysis, synthesis and comparison are used in the article.

Results. Considering the thorough investigation on media literacy evaluation, the author has been highlighted the most wide-spread and useful ones. The list of the approaches which can control and promote the development of media literacy are presented. Some of them are quite well-known as the techniques for evaluating many other disciplines, while others can be applied only to assessing such complex and vague knowledge as media literacy competencies. To the first group a multiple-choice test belongs, being the most universal and, at the same time, the least flexible tool. The second group contains case-based tasks whose evaluation needs more time and more elaborated evaluating guidelines. The portfolio-

based tasks, analyzed in the paper, can also show the student's abilities to search and find useful and reliable information sources and eliminate those producing or spreading fake data.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed different methods of evaluating media literacy, the author can conclude that a single tool or technique is not enough to evaluate such a complex process as acquiring competences in media literacy, since they should be considered in total. It is evident that for determining the progress in such studies a wide range of measures and tools should be applied. These may be self-monitoring activities revealing the growth of student's self-confidence, multiple-choice tests focusing on some elementary skills like the ability to choose correct key words while using search engines in the Internet, case-based tasks requiring analytical skills or IT knowledge.

The studies on media literacy is a new and sophisticated area with many issues to be solved. With the rapid growth of media environment, people must develop their competencies in the field for not getting lost in the world of media.

**Keywords:** media literacy; evaluation; evaluation approaches for media literacy; advantages and drawbacks of evaluation approaches; evaluation criteria.

Одержано редакцією 14.01.2021  
Прийнято до публікації 28.01.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-127-131  
ORCID 0000-0003-2884-7935

**АЙРАПЕТЯН Лусине Хачатуровна**

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики,  
Центр педагогики и развития образования,  
Ереванский государственный университет, Республика Армения  
e-mail: l.hayrapetyan@mail.ru

УДК 378.091.33-027.22:[651.851:75](045)

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

*Арт-терапия как важнейшее направление арт-педагогике обобщает в себе ряд техник, которые способствуют аксиологическому воспитанию ребенка и активизации его эстетических рецепторов. В данной статье технологии арт-терапии рассматриваются не только как условия формирования культуры здорового образа жизни, но и как ценностные ориентиры. В наши дни в процессе формирования и развития личности ребенка важное значение играет накопление информационного напряжения, оказывающее влияние с различных сторон на его личность, а также высокое уственное напряжение, требуемое для изучения учебных предметов, которое обязательно должно быть заменено разными формами разрядки и отдыха.*

*Арт-терапия способствует не только ослаблению напряженности, но и дает новую направленность для правостороннего мышления ребенка, а также обеспечивает стимуляцию творчества и формирует аксиологическую позицию и ценностную ориентацию ребенка.*

**Ключевые слова:** арт-терапия; аксиология; педагогический процесс; библиотерапия; изотерапия; музыкотерапия; сказкатерапия; творческая свобода; аксиологическое воспитание; педагогика правополушарного мышления.

**Постановка проблемы.** Одним из многочисленных альтернативных средств педагогики правополушарное мышления следует считать арт-терапию, которая не только оказывает психологическое и медицинское влияние на формирование личности ребенка, но и может стать важным средством для приобретения в процессе обучения новых мотиваций и стимулирования имеющихся, с точки зрения ослабления умственного напряжения ребенка, регулирования изменений в поведении ребенка в результате возрастных кризисов, а также внедрения художественно-эстетических ценностей.

**Цель статьи.** Целью статьи является изучение применения арт-терапии с точки зрения аксиологизации процесса обучения, а также выявление роли арт-терапии в обеспечении ценностно-ориентированной направленности процессов обучения и воспитания ребенка.

**Изложение основного материала исследования.** Процесс обучения – это сово-

купность сложных взаимодействий, которые включают в себя систематическое ценностное взаимодействие учащегося и преподавателя. В процессе формирования и развития личности обучение, как форма первичной деятельности, осуществляется посредством сформированных личностью потребностей, стремлений, изменений когнитивных и мыслительных способов, построения общественных отношений, роли и места в них. Среди них особенно важное значение имеют развитие самостоятельности личности, стимулирование его творческих способностей, а также развитие психологической инфраструктуры у ребенка. Залогом эффективности процесса обучения заключается в всестороннем изучении и познании обучающегося, выявлении его способностей для обеспечения личностно-ориентированного характера процесса обучения. С этой точки зрения арт-педагогика является благоприятным способом для внедрения в систему целостного формирования личности ребенка не только культурных знаний, возможностей и способностей, но и посредством объединения различных средств и элементов искусства получить новые техники с помощью которых можно во время работы с детьми направить их к добру, красоте, возвышению души и охране здоровья.

Одним из важнейших технологий арт-педагогике следует считать арт-технологии, компоненты каждой из которых, помимо непосредственной связи с какой-либо ветвью искусства в своей инфраструктуре, предполагают также опосредованное общение с эмоциональностью ребенка, социальными знаниями, способствуют сбалансированию и осуществлению функции регулирования изменений, происходящих в внутреннем мире ребенка. Для организации процесса личностно-ориентированного обучения учащегося при формировании у него академических знаний, умений и навыков необходимо не упускать из виду выявление творческой свободы ребенка и расширения возможностей его проявления [1, с. 120].

Каждый из нас – не просто интеллектуальное существо, мы подвержены влиянию окружающей среды, выражаем свою эмоциональность, поведение, нормализация которых проявляется в ситуативных решениях. Возможности оптимального использования интеллекта исключительно связаны с творческой способностью и ценностной ориентацией личности. Наиболее важные элементы содержания образования – знания, способности, умения – должны сочетаться с ценностями, так как без этого нельзя предоставить пользу ребенку и сделать все чтобы он стал лучше.

В основе арт-технологий отношение ребенка к ценностям ориентация имеет вторичный характер, так как в данном случае, ребенок сам является творцом ценности, он должен самостоятельно уметь рисовать, писать сказки, говорить телом на моторном языке, слушать себя. Он отвечает за независимую интерпретацию своих произведений, развитие творческих способностей, поскольку ребенок, используя и кодируя окружающие его цвета, звуки, движения и ритмы, выражает как положительные так и отрицательные стороны своего внутреннего мира [2, с. 123].

Расшифровать эти символы способен только «автор», кем и является сам ребенок. Следовательно, любая техника или технология арт-терапии представляет собой всеобъемлющую среду свободы, в которой ребенок совмещает свой уже имеющийся опыт с новым формирующимся, сопоставляя их настроение, чувства, эмоциональность, невербальные или вербальные формы общения. Таким образом, ребенок становится автором-исполнителем уникальной работы, открывает себя с разных сторон, тем самым знакомясь с особенностями музыки, живописи, архитектуры, танца, песни и других искусств [3, с.88]. С этой точки зрения, арт-технологии являются особенно важными векторами в организации аксиологического воспитания ребенка.

Концептуальная система личности ребенка – целостная система психических единиц, составляющая информативную основу мышления и сознания, а также многоуровневое и полное понимание внутреннего и внешнего миров личности, его мысли и знания, его отношение, эмоции и переживания, мечты и планы, поведенческие модели. В этом случае становится очевидным, что холистическая структура личности нуждается в соразмерном развитии, которое чаще всего в педагогическом процессе проявляется односторонне или неполноценно.

Аксиологизированное мышление объединяет академический, социальный, эмо-

циональный опыт и знания человека, трансформирует его в креативное комбинированное мышление, делая человека более гибким в создании ситуационных альтернатив. Используя традиционный подход к применению различных видов искусства на уроке, педагог хотя и создает художественную среду, решает важные вопросы с точки зрения эстетического воспитания, формируя эстетический вкус и культуру художественного общения, тем не менее, это не является достаточным условием для формирования аксиологического мышления ребенка, тем более трудно объяснить, как сформировались и какие проявления могут получить его ценностные основы. В результате возникает необходимость в применении арт-технологий, которые повлияют на подсознание и сознание ребенка в разных направлениях, создадут активные двусторонние формы взаимодействия между учащимся и преподавателем, что, в свою очередь, обеспечит проявление творческого подхода обеими сторонами [4, с. 16]. С точки зрения развития художественно-эстетической творческой свободы, рассмотрим следующие виды арт-технологий:

- 1) библиотерапия,
- 2) музыкотерапия,
- 3) драматерапия,
- 4) кукольная терапия,
- 5) сказкотерапия,
- 6) изотерапия.

Библиотерапия как арт-технология основывается на речи и ее влиятельной силе. Эту арт-технологию можно проводить несколькими способами в зависимости от индивидуально-психологической особенности обучающегося. Основой для этого могут послужить произведения разных литературных жанров – от малой прозы до поэзии и т.д [5, с. 58]. В наши дни, когда книга представлена в различных версиях – печатной, электронной, аудиоверсии, когда обеспечен доступ информации через интернет, стало проблемой сортировать полученную большую информацию на важную и второ-степенную. В этом вопросе большую роль играют как печатные, так и электронные книги, которые с помощью различных вербальных средств – письменных (печатные книги) и устных (аудиокниги), пытаются пробудить сенсорную систему ребенка и посредством стимулирования его воображения выявить в нем новые пути для развития творческих способностей, полета мысли и самопознания.

Сегодня книга выполняет не только традиционную миссию передачи культурного ценного «груза» и культурного наследия от поколения к поколению, но также рас-



смагрувається як «строительний материал» для інтроспективних процесів, внутрішніх змін, умствених і ідеологічних реконструкцій. Наприклад, іноді читання в умі буває більш продуктивним при озвучуванні голосом і слухаючи читати. Передаючи мозку імпульси з допомогою асонанса і алітерації в словах гармонічних коливань звукової хвилі, вербальне слово сприяє покращенню роботи нервової системи. В цей час голос перетворюється в своєрідний інструмент впливу, звуки якого, проникнувши всередину через вухо з фізичного явища переходять в почуття, переоплотившись в психічне явище. Тому часто радять читати молитви вслух, а не «окулами».

Впечатлення, отримані від різних авторів, ступінь їх інтенсивності і впливовості, виявлення зв'язки між рішеннями різних героїв, знайдених в декількох книгах в одній і тій же ситуації, і конкретизація вибору передчутливої форми сприяють розвитку у навчаючись гнучкості, стійкості і витривалості в прийнятті різних проблем, а також призводить до зближення і забезпечення духовної зв'язки з книгами [6, с. 127]. Робота з книгою викликає підвищене умствене напруження, яке, крім функцій усунення і корекції проблем, бібліотерапію робить також приводом для сприйняття ціннісного виховання, насолоди життям, почуття радості, задоволення і воодушевлення.

Драматерапія і імаготерапія (образна терапія) – види ролевої діяльності, в час якої по окремості надають вагу голосу, сценічеській пластичності, етюдам, постановці уявлення і почуттів, ситуаційної театральної постановки проблеми і т. д.

Кукольна терапія – одна з найбільш широко використовуваних сьогодні арт-технологій в арт-терапії, яка в художественній педагогіці по новому відкриває феномен кукол з точки зору формування ролевого поведіння дитини, зняття його емоційного напруження, запобігання або виправлення поведінчеських відхилень, розглядається як новий педагогічний «інструмент» [7, с. 105]. Її види відрізняються не тільки по способу виконання, але і по спрямованості роботи з дитиною – коректуючої, пізнавальної, нормативної і т. д. Куклотерапія часто переплітається з імаготерапією і драматерапією, де також один з найважливіших питань формування особистості людини – вивчення її образу – стає першочисним. Куклотерапія призначена для всіх вікових

груп, але для дітей різного віку її роль, значення і вплив, виконуваних функцій різні. Ця цікава арт-технологія реалізується індивідуально і в групах.

Куклотерапія має різностороннє вплив на регуляцію емоційних реакцій і поведінки дитини, а також сприяє засобом кукол ознайомитися з самим собою і розмовити з самим собою про хвилюючі питання. Кукольний театр дає дитині можливість звільнитися від почуття скованості, комплексів і самовиражатися. Тут найкращим варіантом може стати інтерактивний театр [8, с. 18].

Театральний формат куклотерапії по своєму характеру дає можливість комбінувати декілька галузей мистецтва: музику, живопис, танці, літературу, акторську діяльність, яка, в свою чергу, надає всебічне вплив на соціалізацію дитини. Участвовавши в театральних діях дітям дає можливість не тільки грати в різних ролях, але і представити себе в різних середовищах [9, с. 125].

Сценарій куклотерапії – це комплекс заходів, створений педагогом разом з дитиною, який сприяє розвитку його комунікативних навичок, розумінню емоційного стану оточуючих, здатності адекватно реагувати.

Куклотерапія може стати чудовим педагогічним інструментом в формуванні аксіологічеського ролевого поведіння дитини.

Аксіологічеський аспект куклотерапії спрямований на підвищення рівня загального розвитку дитини, подолання комунікаційних бар'єрів і культурологічеську адаптацію. Кукла дає дитині можливість грати такі соціальні ролі, які він хотів би спробувати, змінити або в яких він хотів би щось сказати. Гра з куклою – це шлях соціального розвитку для дитини.

Головний мотив діяльності дитини – бажання ввійти і проникнути в життя дорослих. З допомогою ролевої сюжетної гри при куклотерапії дитина розкриває своє місце в стосунках дорослих. Гра дає можливість дитині порівнювати свої позиції з позиціями дорослих. Засобом ролевої сюжетної гри у дитини формується виробоче поведіння. Він навчається піддавати своє поведіння в певній ситуації вимогам оточуючих, розвивається ефективна діяльність дитини. В час гри дитина, розуміючи що він ще маленький пробує себе в ролі дорослого. Однак в результаті

у ребенка формируется мотивация стать взрослым и играть общественно ценную роль.

С помощью куклотерапии дети преодолевают скованность, застенчивость, даже заикание и речевое торможение, которые могут привести к трудностям социализации, серьезным поведенческим и психическим расстройствам. Связь ребенка с куклой начинается с ранних лет и игра с ней имеет ролевой характер, в которой отражаются в основном семья, совокупность находящихся в ней лиц и их взаимосвязанных статусов и ролей. Иногда в игру включаются не только внутрисемейные, но и межсемейные роли. Для полноценной реализации ролевого подхода необходимо сначала определить социальный статус, присвоенный обладателем куклы во время игры, и ее ценностно-ориентировочную ориентацию. Социальный статус позволяет «инсценировать» во время игры данную социальную роль, представление о которой у ребенка есть на примере реальной жизни благодаря окружающим его взрослым.

Таким образом, становится ясно, что описание поведения ребенка и причин его проявлений, а также культуры построения отношений с другими сверстниками или взрослыми напрямую включено в игру с куклой.

Для проведения сказкотерапии выбирается несколько видов сказок (рецепторных, фантастических, дидактических и др.). Можно также нарисовать сказку, сочинить на месте, использовать уже готовую сказку, учить принимать альтернативные решения в случаях, требующих ситуационного решения, быть более гибким и находчивым. Сказка также помогает диагностировать различные проблемы личности. Ценность аксиологического воспитания, предоставленного сказкой, незаменима. С ее помощью ребенок соприкасается с прекрасным и уродливым, добрым и злым, человеческим и чудовищным, реальным и необычным, создав таким образом космический секрет, называемый человеком.

Изотерапия представляет собой один из таких способов стимулирования творческих способностей, при котором цвет, форма, линия, образ сочетаются с активацией визуальных чувств ребенка, а также способствует свободному мышлению и безграничному воображению. Сегодня существует множество техник изотерапии, которые помогают ребенку стать более гибким в общении, рисовать, создавать образы и переживания собственных чувств, изучать все, что происходит в его психическом мире, обнаружить существующие проблемы и преодоленные высоты, а также выявить сильные и слабые стороны своей личности, которые самостоятельно необходимо развить.

Музыкотерапия, со всеми своими видами (ритмотерапия, пение, сочинение музыки и другие формы) в системе арт-технологий также занимает свое отдельное место. Она помогает личности выработать систему стрессоустойчивости, развить формы ассоциативного мышления, успокоить нервную систему [10, с. 88]. Параллельно со всем этим, сегодня большой интерес представляют работы, направленные на восстановление какой-либо системы органов посредством звуковых вибраций музыкальных инструментов.

Индивидуально-психологические свойства, а также социально-психологические особенности имеют существенное значение в выборе арт-терапевтической технологии в соответствии с предпочтениями ребенка. Включение чувств в процесс обучения представляет собой всесторонне рассматриваемую тему, однако возникшие и проявляемые ранне уровни чувств, влияние на формирование ассоциативного мышления в технократной системе современного человека по-новому должны быть важны, поскольку в результате этого человек может дать изученному материалу практическое применение, исходя из своих ценностных позиций, разработать систему саморегулирования, понять происходящие вокруг него события и адекватно на них реагировать.

С аксиологической точки зрения, применение различных технологий арт-терапии в работе с детьми помогает опосредованно сформировать в них механизмы самопознания, самоуважения, развивает их эмоциональное сознание (понять, какие чувства возникают и почему, самовыражение, независимость), понимание самого себя, прощение себя, сопереживание другим, принятие на себе социальную ответственность.

Таким образом, все виды арт-технологий имеют ценное значение при развитии и формировании личности ребенка и не должны игнорироваться с точки зрения аксиологической направленности процессов обучения и воспитания.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** И так, можно сделать вывод, что арт-терапевтические технологии имеют аксиологическую направленность, так как они:

– с виду своего характера, благодаря совокупности действий, созданных совместными усилиями ребенка и специалиста, помогают влиять на ребенка, способствовать развитию навыков общения, умений общаться, самоконтроля, самореализации, а также способности понимать других и адекватно реагировать на их эмоциональное состояние;

– арттерапія для дітей вважається найкращою школою самопізнання і самовираження; вона представляється як джерело інформації з точки зору навколишнього середовища, життя, відносин людини з світом;

– аксіологічна спрямованість арттерапії сприяє також оздоровленню особистості дитини;

– арт-терапевтичні технології допомагають розвитку людських якостей у дитини і формуванню його ціннісної системи.

#### Список бібліографічних посилань

1. Сластенин В.А., Чижакіна Г. І. Введення в педагогічну аксіологію, навч. посібник для студентів виш. пед. закладів, М.: Академія, 2003, 192 с.
2. Забара Л.І., Якіна Л.Н. Арт-терапія як інноваційна технологія соціально-педагогічної діяльності з дітьми: к проблема теорії і методології. *Педагогічне виховання в Росії*, 2017. № 3. С. 122–131
3. Медведєва Е.А. Артпедагогіка і арттерапія в спеціальному і інклюзивному вихованні. Москва: Юрайт, 2019. 272 с.
4. Айтбаєва А.Б., Касен Г.А. Арт-методи в вихованні: навчальне посібник, Алматы: Казак університету, 2016. 106 с.
5. Дрешер Ю.Н. Бібліотерапія: навч. посібник. М.: Школьна бібліотека, 2003. 560 с.
6. Оганесян Н.Т. Бібліотерапія: Самоактуалізація психічних станів через поезію. М., 2002. 271 с.
7. Татаринцева А. Куклотерапія в роботі психолога, педагога і логопеда. СПб.: Реч, 2007. 102 с.
8. Усова Т.В. (ред.). Куклотерапія як метод реабілітації, Методичне посібник. Саратов: Изд. ГНПУ ОРЦ для дітей-інвалідів, 2008. 36 с.
9. Мамайчук І.І. Психокоррекційні технології для дітей з проблемами в розвитку. СПб.: Реч, 2006. 400 с.
10. Корягіна В.Г. Музикотерапія в спеціальному вихованні: навчально-методичне посібник. М.: Прометей, 2019. 109 с.

#### References

1. Slastenin, V.A., Chizhakozha, G.I. (2003) Introduction to Pedagogical Axiology, textbook. A Guide for Students of Higher Educational Institutions. Moscow: Academy. 192 p. [in Rus.]
2. Zabara, L.I., Yakina, L.N. (2017) Art therapy as an innovative technology of social and pedagogical activity with children: on the problem of theory and methodology. *Pedagogical education in Russia*, 3: 122–131 [in Rus.]
3. Medvedeva, E.A. (2019) Artpedagogy and art therapy in special and inclusive education. Moscow: Yurayt. 272 p. [in Rus.]
4. Aitbayeva, A.B., Kasen, G.A. (2016) Art-methods in education: Textbook. Almaty: Kazakh University. 106 p. [in Rus.]
5. Drescher Yu.N. (2003) Biblioterapiya, Bibliotherapy. Moscow: School Library. 560 p. [in Rus.]
6. Hovhannisyan, N.T. (2002) Bibliotherapy: The Self-Actualization of Mental States Through Poetry. Moscow. 271 p. [in Rus.]
7. Tatarintseva, A. (2007) Doll therapy in the work of a psychologist, teacher and speech therapist. St. Petersburg: Rech. 102 p. [in Rus.]
8. Usova T. V. (ed.) (2008) Doll therapy as a Method of Rehabilitation: Handbook. Saratov: Publishing House SNPU Regional Regional Center for Disabled Children. 36 p. [in Rus.]
9. Matichuk, I. (2006) Psycho technologies for children with developmental problems. St. Petersburg: Rech. 400 p. [in Rus.]
10. Karlagina, V.G. (2019) Musicoterapy in special education: textbook. Moscow: Prometey. 109 p. [in Rus.]

#### AYRAPETIAN Lusine

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of Pedagogy Department, Center for Pedagogy and Development of Education, Yerevan State University, Republic of Armenia

#### ART THERAPY AS A CONDITION FOR FORMING AXIOLOGICAL CULTURE IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

**Summary.** Art therapy, as the most important part of art pedagogy, includes a number of techniques that contribute to the axiological upbringing of the child, the activation of his aesthetic receptors. In this article, art therapy technologies are considered not only as conditions for the formation of a healthy lifestyle culture, but also as value orientations that promote the child's right brain thinking, creativity, formation of axiological position, value orientation.

**Purpose.** The purpose of this article is to explore the possibilities of art therapy from the point of view of axiologization of the learning process, as well as to reveal the role of art therapy in terms of giving orientation to the processes of child's upbringing.

**Methods.** We used research methods such as description, generalization, collation and analysis.

**Results.** Art therapy must be considered one of the many alternatives of right-brain pedagogy, which not only has a psychological and medical effect on the development of the child, but also can be a way to gain new motivation in the learning process, to stimulate the existing ones, to reduce the child's mental tension, age-related behavioral crises, as well as in terms of introducing artistic and aesthetic values.

Novelty. In this article, art therapy is viewed not only as a mechanism for the child's mental regulation, but also as a tool that brings the child to a state of creative freedom, which can help orient the educational process, thus

promoting the child's personal growth, overall health and axiological upbringing.

Conclusion. Thus, we can conclude that art therapeutic technologies have an axiological orientation, as they first:

– by their very nature, they help to influence the child due to the joint actions created by the child and the specialist, to promote communication and interaction skills, self-awareness, self-realization, how to understand others, to respond adequately to the emotional state of others.

– art therapy is considered to be the best school of self-discovery for children. it acts as a source of information from the point of view of the environment, life, human relations with the world.

– the value of art therapy contributes to the child's health care activities;

– art therapeutic technologies help to develop the human qualities of the child, to form the value system.

**Keywords:** Art therapy; axiology; pedagogical process; bibliotherapy; isotherapy; music therapy; story therapy; creative freedom; value-oriented education; right-brain pedagogy.

Одержано редакцію 21.01.2021  
Прийнято до публікації 12.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-132-138

ORCID 0000-0002-9972-2884

**КЛОС Людмила Миколаївна**аспірантка кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики,  
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

e-mail: mila0712@ukr.net

УДК 378.018.43.046-021.66:615(045)

**ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ПІДТВЕРДЖЕННЯ**

*У статті висвітлюються актуальні потреби в оновленні форм підготовки майбутніх магістрів фармації та перевірка ефективності авторської методичної системи дистанційного навчання (ДН). Продемонстровано результати пошуку інноваційних пропозицій зарубіжних науковців та практиків. Запропоновано авторську навчальну стратегію підготовки майбутніх фармацевтів (концептуальні положення та систему), в основі якої знаходиться використання цифрових технологій (ЦТ). Акцентовано увагу на впровадженні ЦТ у практику організації ДН мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації, надання їм можливостей освоїти методики розв'язання професійно зорієнтованих практичних завдань проблемного характеру. Окреслено результати експериментальної перевірки ефективності авторської методичної системи ДН.*

**Ключові слова:** методична система; дистанційне навчання; магістри; фармація; цифрові технології; мікробіологія; вірусологія; імунологія.

**Постановка проблеми.** У всьому світі фармацевтична галузь завжди була важливим ринком, що динамічно розвивається. Відповідно у період розвитку високих технологій у світовому товаристві спостерігається зростання ролі та статусу фармацевтичних працівників. Основною місією фармацевтичного ринку є своєчасне забезпечення кінцевого споживача якісними й доступними лікарськими засобами, що гарантується Конституцією України [1]. «Фармацевтична промисловість сьогодні – це золота шахта можливостей. Щодня нові технології та наукові відкриття розсувають межі людського розуміння. А щоб компанія мала успіх, її працівники, повинні бути в курсі всіх останніх подій. Ось чому навчання працівників у фармацевтичній промисловості стало одним з головних стовпів її успіху» [2].

Відомо, що наразі існує безліч документів та концепцій, які обговорюють необхідність комплексного планування та покращання освіти майбутніх фармацевтичних працівників. Однак, за авторським спостереженням та відповідно до висновків зарубіжних дослідників, «не існує механізму для досягнення цього. То як фармація може прокласти шлях? Це особливо

критично, оскільки фармацевти беруть на себе нові ролі у невідкладних ситуаціях. На сьогодні досліджуються нові моделі навчання та уподобання для оптимізації можливостей навчання. Чіткі та змішані структуровані стратегії постійного розвитку повинні бути впроваджені як основні фактори, що дозволяють працівникам фармацевтичної галузі взяти на себе нові доступні ролі. Для того, щоб зменшити відхилення та дублювання, означені стратегії повинні бути цілісними для різних постачальників освітніх послуг. Такі шляхи розвитку є життєво важливими для майбутнього успіху фармацевтів [3].

Фармацевтичні працівники повинні бути завжди інформовані про стан здоров'я населення, про інфекційні захворювання, а також збудників, що їх спричиняють. Адже досить часто їм доводиться виконувати не тільки функцію реалізації лікарських препаратів, підбору їх аналогів, а й брати участь у їх виробництві, створенні нових лікарських засобів, бактерійних препаратів, вакцин, сироваток тощо. Нерідко працівники фармацевтичної галузі допомагають визначитися з тим, які безрецептурні препарати слід вибрати, особливо гостро постають такі потреби в період епідемій та пандемій. Тому надто важливими стають знання з мікробіології, вірусології та імунології і тому вважаємо, що вони мають стати основою у формуванні фахових компетентностей майбутніх магістрів фармації та їх використання в професійній діяльності. Сьогодні вимагає пильного дослідження сутності розвитку напряму мікробіології, вірусології та імунології та вдосконалення підготовки майбутніх магістрів фармації в закладах вищої освіти (ЗВО). Виокремлюється потреба огляду зарубіжного досвіду навчання майбутніх фармацевтів в цьому напрямі з можливістю запозичення його деяких аспектів, зокрема в площині неперервності освіти та інтеграції знань з різних дисциплін – впровадження дистанційного навчання. Зазначене спричиняється, зокрема, появою нових інфекційних захворювань, які є одним з руйнівних чинників для громадськості, що проявляється в еко-

номічних збитках, медико-соціальних втратах; науковим розвитком та інноваціями в імунології, вірусології, мікробіології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз праць авторів вказує на активізацію дослідницьких зусиль з проблеми розвитку дистанційного навчання вищої освіти в Україні. Як зазначають дослідники, нині доступно «багато форм навчання майбутніх фармацевтів, як на місцевому, так і на національному рівні. Існують також різноманітні формати навчання, відповідно до яких освітній процес може бути адаптованим до індивідуального стилю навчання та особистих умов кожного. Загальними перешкодами для участі в освітньому процесі є час та доступ [3].

У той же час останніми роками багато говориться про потребу оновлення системи освіти з метою покращення підготовки майбутніх фармацевтів. Авторські наукові розвідки показують, що вагомий внесок у фармацевтичну науку і освіту внесено багатьма відомими науковцями та практиками. Чималий доробок робіт присвячено дослідженню питань фармацевтичної етики, контролю та діагностиці якості підготовки майбутніх фармацевтів, формуванню професійних компетентностей фармацевтів у закладах освіти. Увагу привертають наукові напрацювання Н. Альохіна, К. Амосової, Л. Буданової, І. Булах, Н. Бунатяна, Л. Войтенко, О. Волосовця, Ю. Вороненка, Д. Волоха, А. Галій, Г. Глембоцької, М. Драчук, В. Загорія, Г. Зайченко, О. Заліської, Б. Зіменковського, І. Зупанця, Л. Кайдалової, Т. Калинюка, Т. Козлова, І. Комісінської, Г. Коритарі, Т. Корольової, В. Краснова, Т. Краснянської, Н. Лисенко, О. Мінцера, О. Міщенко, З. Мнушко, А. Немченко, О. Омельчук, А. Ольховської, Ч. Павлова, М. Пайкуш, Б. Парновського, О. Пімінова, Л. Пляка, Л. Побережної, О. Подплетньої, М. Пономаренка, В. Толочка, О. Тутутченко, М. Хіменка, Є. Хомік, Л. Хмельникової, Я. Цехмістера, О. Чалого, А. Чирікова, В. Черниха, О. Черкес, Н. Чорнобрової, О. Щербини, О. Яворовського та ін.

У той же час, слід враховувати, що величезний вплив на розвиток фармацевтичної галузі мають цифрові технології (ЦТ), які, зокрема, спричиняють зміни в способах виробництва ліків, функціонування систем охорони здоров'я, методології підготовки фахівців тощо. «З огляду на це, надзвичайно важливо, щоб співробітники фармацевтичної галузі повністю розуміли такі виклики, оскільки ЦТ стають все більш вбудованими в галузь» [4]. Тенденції впровадження ЦТ в освіту дослі-

джуються Н. Бахмат, В. Биковим, С. Семеріковим, Л. Карташовою, М. Карпенком, Л. Войтенко, О. Рижовим, N. Antonopoulos, M. Armbrust, R. Griffith, B. Butler, C.J.B.L. Roux, G. Chen, S. Holzner, J. Horigan, J. Dunn, Y. Karaliotas, K. Lepi, Liu Jiayi, E.A. Marks, M.K. Barboura, T.C. Reevesb, D. Nagel, N. Sclater, C. Study, D. Weave та ін., однак проблема підготовки фармацевтів з використанням ЦТ, зокрема у вивченні мікробіології, вірусології та імунології майбутніми магістрами фармації є відносно новою, актуальною і до кінця не розв'язаною.

**Мета дослідження** – виокремлення потреби в оновленні форм підготовки майбутніх магістрів фармації та перевірка ефективності авторської методичної системи дистанційного навчання.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Аналітичний огляд процесів, що спостерігаються останнім часом у фармацевтичній галузі показує, що цей напрям індустрії зазнає значних змін та потребує неперервної наукової та навчальної підтримки. Однак підтримати на сьогоднішній день величезну кількість фахівців виявилось досить складно. Основними проблемами, на які нашо́вхують-ся компанії, є:

- дефіцит кваліфікованих тренерів;
- швидкий випуск нових препаратів;
- нещодавно долучені фармацевтичні інновації в розробленні препаратів та засобів;
- зміна законодавчих норм та рекомендацій.

Окреслені проблеми підкріплюються також тим чинником, що фахова підготовка майбутніх магістрів фармації потребує відповідності нормам, положенням та стандартам Європейського простору вищої фармацевтичної освіти. Провідною ціллю можливих перспективних інновацій в освіті вбачається підготовка висококваліфікованих фахівців – працівників фармацевтичної галузі, які, окрім професійних якостей, будуть характеризуватися мобільністю та конкурентоздатністю не тільки на національному, а й світовому ринку праці.

Слід звернути увагу на те, що в освіті медичних професій, включаючи фармацію, зростає інтерес до компетентнісної освіти (competency-based education – CBE). Ця парадигма зосереджена на розвитку серед випускників ЗВО професійних компетентностей, які найкраще відповідають потребам суспільства та галузі. Розвинені країни стали першопрохідцями у прийнятті та оцінюванні фармацевтичної освіти на ос-

нові компетентностей (competency-based pharmacy education – CBPE). У цих країнах було розроблено декілька систем професійних компетентностей для потреб аптек з метою подальшої підтримки побудови навчальних програм СВЕ у ЗВО, критеріїв акредитації аптечних програм та професійної реєстрації/ліцензування аптек. Прийняття СВЕ може допомогти країнам, що розвиваються, адаптувати фармацевтичну освіту для задоволення суспільних потреб. Трансформація традиційної фармацевтичної освіти в СВРЕ має низку переваг, але вона також пов'язана із значними проблемами впровадження [5].

Зазначимо, що, наприклад, в Англії дискусія про модернізацію аптечної кар'єри розпочалась у 2012 р., коли фармацевти потребували клінічного та професійного управління. Королівське фармацевтичне товариство (RPS) опублікувало документ «Трансформація фармацевтичної робочої сили – бачення RPS для Великобританії» (2015 р.). Генеральна фармацевтична рада також визнає важливість планування підготовки фахівців, як це було видно на її освітній конференції, що відбулася в листопаді (2015 р.) [3]. І, хоча ще не виявлено універсального навчального підходу, який міг бути найбільш ефективним для всіх ЗВО, але можна виокремити деякі основні принципи, які, якщо їх дотримуватись, доводять, що використання ЦТ є найбільш ефективним:

– інтерактивність – можливість формування зосередженості та зацікавленості майбутніх фармацевтів;

– імітація – такі функції, як закладка, виділення тексту, перехресні та гіперпосилання сприяють простому доступу до великих об'ємів матеріалу;

– анімація – використання коротких анімованих відеокліпів для подання складної інформації; візуальне динамічне зображення є найкращим засобом для навчання, оскільки людиною краще фіксуються та розуміються візуальні сигнали, інформація, представлена за допомогою цього засобу, ефективніше запам'ятовується;

– простота розповсюдження нового навчального матеріалу – студенти можуть отримувати в режимі реального часу інформацію про нові методики лабораторних досліджень, виробництво лікарських препаратів, вплив антибактеріальних та противірусних препаратів, що мають пряму та опосередковану дію на збудника.

Опираючись на зазначені принципи та для того, щоб забезпечити швидке оновлення необхідних відомостей у будь-який час і в будь-якому місці, можна припусти-

ти, що найкращим рішенням є викладення навчального матеріалу для майбутніх фармацевтів на хмарних платформах з можливістю оновлення контенту в будь-який час. Тобто йдеться про надання навчального контенту через використання ЦТ – впровадження хмарного дистанційного навчання (ДН) як методу та форми підготовки майбутніх магістрів фармації. «Використання дистанційних хмарних сховищ надає більше можливостей для розвитку професійних компетентностей, зокрема залучення онлайн навчання пропонує зайнятим студентам гнучкість часу, необхідну для збалансування роботи та навчання. Використовуючи останні досягнення в галузі ЦТ, зокрема курси дистанційного навчання, викладачі відкривають шлях до неперервного розвитку шляхом створення мереж студентів зі спільними цілями. Дистанційне навчання передбачає більш низьку оплату за навчання, якщо воно здійснюється на комерційній основі, зберігаючи при цьому якість контенту та залучення висококваліфікованих викладачів» [6].

Варто пригадати, що навчання протягом життя (Life-long learning – LLL), безперервна освіта (continuing education – CE) та безперервний професійний розвиток (continuing professional development – CPD) були спричинені усвідомленням потреб фармацевтичних працівників не відставати від швидких темпів змін, що є сучасним, доречним та обґрунтованим. Незважаючи на те, що CPD часто вважається синонімом, він є чітким, оскільки він передбачає керуватися почуттям відповідальності та самостійності кожного студента, коли той обирає предмет для потреби навчання, зміст чи матеріали, а також навчальний простір та темп. Сьогодні інтерес до CPD спостерігається у всьому світі і Міністерства охорони здоров'я, регулятори охорони здоров'я та професійні органи виступають за CPD як стратегію, що призводить до кращих результатів здоров'я громадськості [5].

У різних країнах існує багато форм реалізації програм CPD та CE, автор також висвітлює свої пропозиції та аспекти, що пов'язані з CPD. Передусім було здійснено аналітичний огляд наукової та педагогічної теорії у напрямі підготовки майбутніх магістрів фармації, робіт Л. Буданової, Н. Губіної, А. Кайдалової, О. Кондратенко, А. Конох, А. Пляки, С. Трегуб, Т. Шафранської. Щодо організації процесу формування компетентностей в умовах дистанційного навчання було проаналізовано Концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки [7],

роботи В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук [8; 9], А. Карташової, І. Пліщ, В. Калусенко [10].

Зазначене дало змогу окреслити організаційно-педагогічні умови дистанційного навчання мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації, які стали підґрунтям у розробленні авторської концепції формування професійної компетентності магістрів фармації. В цілому основні положення концепції охоплюють теоретичний, методичний та технологічний аспекти.

*Теоретичний* – ґрунтується на визнанні провідної ролі інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні професійної компетентності. Його результативність та рівень його ефективності залежить від професійно організованого освітнього процесу та обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

*Методичний* – передбачає: формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації на засадах інтеграції підходів (системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого); спрямованість на: забезпечення фундаментальних знань в галузі мікробіології, вірусології та імунології; підготовці кваліфікованих та ерудованих магістрів фармації, що володіють сучасними методами лабораторних досліджень; навчання фахівців, які здатні до комплексного вирішення ситуаційно – практичних задач, що пов'язані з впливом бактерій, вірусів на макроорганізм тощо.

*Технологічний* – забезпечує та розкриває технологію формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації через: поетапне та послідовне створення педагогічних умов; розроблення інноваційного змісту, форм і методів навчання; формування інструментів моніторингу і діагностики професійної компетентності.

Логіка розроблення проблемних фахово спрямованих практичних завдань у системі формування професійної компетентності магістрів фармації вказує на потребу моделювання методичної системи організації дистанційного навчання мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації, яка включає:

а) виявлення суперечностей у навчанні мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації; постановку проблеми формування МВІ-компетентності магістрів фармації;

б) створення проблемної професійної ситуації шляхом розроблення практичних завдань, спрямованих на формування професійної компетентності магістрів фармації; виокремлення знань і умінь та навичок, необхідних магістрам фармації

для розв'язання практичних завдань; висунення та обґрунтування гіпотези;

в) обґрунтування й перевірку наслідків, що виходять з гіпотези; перевірку отриманих результатів розв'язання проблеми.

Окрему позитивну позицію в моделі системи методичної організації дистанційного навчання мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації займає врахування особистого досвіду магістрантів, який може стати підґрунтям для подальшого розвитку професійних умінь, здібностей і в цілому – для формування професійної компетентності. Цей аспект можна вважати найбільш вагомим для майбутнього працівника фармацевтичної галузі – адже його професійно зорієнтована навчальна діяльність пов'язується, як зазначено вище, з виконанням низки досить складних завдань, які передбачають наявність таких характеристик як:

– вміння надання фармацевтичної допомоги будь-якій людині, що її потребує;

– знання, вміння й навички в професійній галузі;

– комунікативні вміння й навички, здатність вести професійно-просвітницьку бесіду, спілкуватись з відвідувачами аптек тощо.

Оцінювання CPD може здійснюватись шляхом невинного впровадження різних аспектів теоретичних та практичних знань і умінь, і така практика поступово розширюється та вдосконалюється [11]. Помітне місце у цьому процесі відводиться експерименту, який, як один із емпіричних методів дослідження, є науково отриманим досвідом спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах.

Дослідно-експериментальна робота щодо перевірки ефективності авторської методичної системи дистанційного навчання мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації у напрямі підтримки CPD здійснювалась як трьохетапний педагогічний експеримент (2016–2020) рр.

Мета педагогічного експерименту полягає у перевірці загальної гіпотези дослідження та у визначенні рівня ефективності впровадження авторської методичної системи дистанційного навчання мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації як засобу формування професійної компетентності магістрів фармації та підтримки CPD.

Процес педагогічного експерименту було розподілено на три етапи: констатувальний (2016–2017 рр.); пошуковий (2017–2019 рр.); формувальний (2019–2020 рр.).



Експериментальне дослідження здійснювалося протягом зазначених років у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця, Тернопільському національному медичному університеті імені І. Горбачевського, Вінницькому національному медичному університеті імені М.І. Пирогова, ПЗВО «Київський міжнародний університет», м. Києва.

У ході проведення експериментально-дослідної роботи застосовувались такі методи: анкетування та інтерв'ювання; спостереження за освітнім процесом та аналіз методики навчання мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації; дослідне викладання; експертне оцінювання.

Здійснюваний експеримент мав порівнювальний характер, він проводився у контрольних (КГ) та експериментальних групах (ЕГ). Під час проведення порівнювального експерименту виявлялася відмінність між показниками формування професійних компетентностей магістрів фармації КГ та ЕГ і оцінювалася значущість їх різниці.

На третьому, формувальному етапі (2019–2020 рр.) проведено експеримент, заснований на використанні авторської методичної системи дистанційного навчання мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації. Отримано й опрацьовано, з використанням прогностичного підходу, дані формувального експерименту.

Результати формувального етапу оцінювались у відсотковому відношенні за допомогою професійних завдань для студентів та за анкетними відповідями. Рівень сформованості професійних компетентностей магістрів фармації у процесі навчання мікробіології, вірусології та імунології визначався за результатами виконання професійних завдань, з умовою, що кожен студент виконував самостійно окремі етапи завдання. Використовувались також різні способи виконання одного і того ж завдання. Способи оцінювання початкового рівня сформованості професійних компетентностей студентів: анкетування; виконання експериментальних завдань і практичних робіт, розв'язування ситуаційних задач.

У цілому здійснювалось оцінювання професійних компетентностей за складниками:

– *інтегральні компетентності*: здатність розв'язувати типові і складні спеціалізовані задачі, практичні проблеми у професійній діяльності галузі охорони здоров'я, або у процесі навчання, що передбачає проведення мікробіологічних дослі-

джень та/або здійснення інновацій та характеризується комплексністю та невизначеністю умов та вимог.

– *загальні компетентності*: здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях, здатність до здійснення саморегуляції, ведення здорового способу життя, здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність до вибору стратегії спілкування; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність вчитися і отримувати сучасні наукові знання; визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків; здатність діяти соціально, відповідально та з громадською свідомістю; прагнення до збереження навколишнього середовища; універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної і соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку;

– *спеціальні (фахові, предметні) компетентності*: здатність до оцінювання результатів лабораторних та інструментальних досліджень; здатність до проведення санітарно-гігієнічних та профілактичних заходів; здатність до планування профілактичних та протиепідемічних заходів щодо інфекційних хвороб; здатність до оброблення державної, соціальної, економічної та медичної інформації; здатність до оцінки впливу соціально-економічних та біологічних детермінант на стан здоров'я індивідуума, сім'ї, популяції; здатність застосовувати науково-обґрунтовані психологічні прийоми ефективної роботи з колегами, медичним персоналом, пацієнтами та їхніми родичами, готовність до взаємодії з іншими людьми; обізнаність індивіда в галузі культури інших народів.

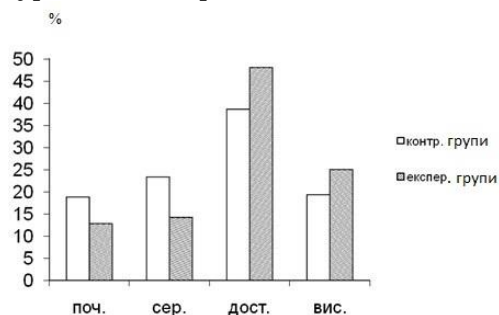


Рис. 1. Рівень сформованості спеціальних (фахових) компетентностей майбутніх магістрів фармації наприкінці експерименту

З рисунку 1 видно, що у ЕГ спостерігається збільшення кількості студентів, рівень сформованості МВІ-компетентності яких на високому і



достатньому рівнях вищій у порівнянні зі студентами КГ, хоча незначне збільшення (на 3–5%) також слід відзначити. На діаграмах показано кінцеві результати формування сформованості МВІ-компетентності магістрів фармації як КГ, так і ЕГ.

Запропонована автором методична система ДН мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації є більш ефективною порівняно з традиційною. Цьому сприяє широке впровадження інтеграції та міждисциплінарних зв'язках дисциплін, формування змістового контенту у традиційній формі та в цифровому форматі; впровадження випереджального навчання із забезпеченням наступності й неперервності процесу фахової підготовки майбутніх магістрів фармації та здійснення неперервного моніторингу змісту навчання як чинника систематичного оперативного внесення змін у діяльність магістрів фармації.

**Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямку.** Таким чином розроблення ефективної навчальної стратегії підготовки майбутніх фармацевтів стає ключовим фактором розвитку фармації, саме через використання ЦТ можна вказати безліч способів її реалізації та підтримки CPD. Впровадження сучасних підходів у практику організації ДН мікробіології, вірусології та імунології майбутніх магістрів фармації, надання їм можливостей освоїти методики розв'язання професійно зорієнтованих практичних завдань проблемного характеру, створення професійного, фахового, особистісно зорієнтованого хмарного середовища для підвищення результативності процесу його професіоналізації та досягнення основної цілі – формування професійної компетентності на основі CPD.

Отримані результати дозволяють виокремити переваги дистанційної форми навчання у підготовці майбутніх магістрів фармації. В цілому дистанційне навчання є гнучким з точки зору географічного розташування, а також терміну навчання та термінів взаємодії педагогів та студентів. У останні часи така форма навчання займає передові позиції серед інших та її використання дозволяє обійти проблеми, на які найбільше нагтовхуються ЗВО відповідного спрямування:

– усувається дефіцит високопрофесійних педагогів; кваліфіковані педагоги, які володіють сучасними знаннями можуть задовольнити потреби у навчанні багатьох майбутніх магістрів фармації у різних місцях та часових поясах; незалежно від того,

чи використовуються його навчальні матеріали, що записані заздалегідь чи він працює з аудиторією онлайн;

– цифрові аудиторії (хмарні сховища) дозволяють педагогам звернутися до набагато більшої аудиторії майбутніх магістрів фармації, ніж це можливо в традиційній аудиторії ЗВО;

– відповідно до появи інновацій в фармацевтичній галузі є можливість оперативно доповнювати та оновлювати навчальний контент науковою інформацією про інфекційних агентів бактерійної, вірусної природи, антибактеріальних та противірусних лікарських засобів, їх склад та дію на мікроорганізми, сучасні методики отримання вакцин та сироваток; відповідна інформація розташовується в хмарних середовищах, про що надсилається інформаційне повідомлення всім студентам – в результаті можна стверджувати, що навчальний матеріал є динамічним за забезпечується CPD.

– оскільки відповідність відіграє величезну роль у фармацевтичній галузі, CPD та оцінювання рівня професійних компетентностей буде мати величезний вплив на діяльність фармацевтів.

Фармацевтична галузь, в якій працюють мільйони осіб, має величезний вплив на суспільство і переживає швидкі зміни, коли суспільство перейшло до цифрової трансформації – саме тому CPD фармацевтів є величезною проблемою для цього сектору. Ефективна сучасна форма ДН може бути реалізована в усіх ЗВО шляхом залучення динамічних кваліфікованих педагогів та, відповідно, отриманням професійно ґрунтованих, конкурентоздатних фармацевтів.

#### Список бібліографічних посилань

1. Конституція України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> (дата звернення: 26.12.2020).
2. Best Training Methods for the Pharmaceutical Industry. URL: <https://kitaboo.com/training-methods-for-employees-pharmaceutical-industry> (дата звернення: 24.12.2020).
3. New models of training needed to ensure future pharmacists are fit for new roles. *The Pharmaceutical Journal*, 2015. 2 Dec. By R. Micallef, R. Kayyali. URL: <https://pharmaceutical-journal.com/article/letters/new-models-of-training-needed-to-ensure-future-pharmacists-are-fit-for-new-roles> (дата звернення: 23.12.2020).
4. Биков В.Ю., Кремень В.Г. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2013. № 2. С. 3–16. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1188> (дата звернення: 15.12.2020).
5. Pharmacy Education in the Twenty First Century and Beyond. *Global Achievements and Challenges*, 2018. 169–188. Doi 10.1016/B978-0-12-811909-9.00012-5

6. Фармація у Великобританії URL: <https://www.distancelearningportal.com/study-options-c/masters/268927082/pharmacy-united-kingdom.html> (дата звернення: 20.12.2020).
  7. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. No 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 27.12.2020).
  8. Биков В.Ю., Спирін О.М., Пінчук О.П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики* (до 25-річчя НАПН України): зб. наук. праць. Київ: Сам, 2017. С. 191–198.
  9. Кауценко В.В., Карташова Л.А. Теоретичні основи підготовки спеціалістів в умовах інформаційного середовища. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. Вип. 13(42). С. 87–105. DOI 10.32405/2218-7650-2020-13(42)-87-105
  10. Карташова Л.А., Пліш І.В. Цифровий порядок денний розвитку освіти: спрямованість на формування цифрових компетентностей. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 2020. № 1(11). С. 135–139. Doi 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-135-139
  11. An effective training strategy for pharma. URL: [http://www.pharmatimes.com/web\\_exclusives/An\\_effective\\_training\\_strategy\\_for\\_pharma\\_1321922](http://www.pharmatimes.com/web_exclusives/An_effective_training_strategy_for_pharma_1321922) 9th January 2020 (дата звернення: 26.12.2020).
- References**
1. The Constitution of Ukraine. Retrieved 26.12.2020, from <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> [in Ukr.]
  2. Best Training Methods for the Pharmaceutical Industry. Retrieved 24.12.2020, from <https://kitaboo.com/training-methods-for-employees-pharmaceutical-industry>.
  3. New models of training needed to ensure future pharmacists are fit for new roles (2015) *The Pharmaceutical Journal*, 2 Dec. By R. Micallef, R. Kayyali. Retrieved 23.12.2020, from <https://pharmaceutical-journal.com/article/letters/new-models-of-training-needed-to-ensure-future-pharmacists-are-fit-for-new-roles>.
  4. Bykov, V.Yu., Kremen, V.H. (2013) Categories of space and environment: features of model representation and educational application. *Theory and practice of social systems management*, 2: 3–16. Retrieved 15.12.2020, from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1188> [in Ukr.]
  5. Pharmacy Education in the Twenty First Century and Beyond (2018) *Global Achievements and Challenges*, 169–188. Doi 10.1016/B978-0-12-811909-9.00012-5
  6. Pharmacy in the UK. Retrieved 20.12.2020, from <https://www.distancelearningportal.com/study-options-c/masters/268927082/pharmacy-united-kingdom.html> [in Ukr.]
  7. The concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020. Approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 17, 2018 No. 67-p. Retrieved 27.12.2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukr.]
  8. Bykov, V.Yu., Spirin, O.M., Pinchuk, O.P. (2017) Problems and tasks of the current stage of informatization of education. Scientific support for the development of education in Ukraine: current issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the NAPS of Ukraine): a collection of scientific papers. Kyiv: Sam: 191–198 [in Ukr.]
  9. Kalusenko, V.V., Kartashova, L.A. (2020) Theoretical bases of preparation of experts in the conditions of the information environment. *Bulletin of postgraduate education. Pedagogical Sciences Series*, 13 (42): 87–105. Doi 10.32405/2218-7650-2020-13(42)-87-105 [in Ukr.]
  10. Kartashova, L.A., Plish, I.V. (2020) Digital agenda for education development: focus on the formation of digital competencies. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1(11): 135–139. Doi 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-135-139 [in Ukr.]
  11. An effective training strategy for pharma (2020). Retrieved 26.12.2020, from [http://www.pharmatimes.com/web\\_exclusives/An\\_effective\\_training\\_strategy\\_for\\_pharma\\_1321922](http://www.pharmatimes.com/web_exclusives/An_effective_training_strategy_for_pharma_1321922) 9th January 2020.

**KLOS Liudmyla**

Postgraduate Student,

Medical and Biological Physics and Informatics Department  
Bohomolets National Medical University

### **THE EFFICIENCY OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF DISTANCE LEARNING FOR FUTURE MASTERS OF PHARMACY: EXPERIMENTAL CONFIRMATION**

**Summary.** *The necessity to update the forms of training of future masters of pharmacy and the effectiveness of assessment of the author's methodical system of distance learning (DL) are highlighted in the article. The generalization of information on the necessity to update the ways and forms of training future masters of pharmacy is implemented.*

*The results of the search for innovative proposals of foreign scientists and practitioners on the topic of the work are also demonstrated.*

*The author's learning strategy for training of future pharmacists (the conceptual provisions and the system), which is based on applying of digital technologies (DT), is proposed. Emphasis is placed on the introduction of DT in the practical organization of DL of microbiology, virology and immunology of future masters of pharmacy, providing opportunities for assimilation the methods of solutions of professionally oriented practical assignments of problematic nature, creating professional, occupational and personality-oriented cloud environment to improve the effectiveness of the process of professionalization and to achieve the main objective – the formation of professional competence on the basis of continuing professional development (continuing professional development – CPD).*

*The results of the experimental verification of the effectiveness of the author's methodical system of DL are outlined, which showed that the proposed methodical system of DL of microbiology, virology and immunology of future masters of pharmacy is more effective than the traditional one. This is facilitated by the widespread introduction of integration and interdisciplinary connections of disciplines, the formation of meaningful content in traditional form and in digital format; the introduction of advanced training to ensure the succession and continuity of the process of professional training of future masters of pharmacy and the implementation of continuous monitoring of the content of learning as a factor of systematic operational changes in the activity of masters of pharmacy. It is substantiated and proved that the distance studying of microbiology, virology and immunology by the future masters of pharmacy contributes to the formation of their professional competencies and ability to take qualified decisions.*

**Keywords:** *methodical system; distance learning; masters; pharmacy; digital technologies; microbiology; virology and immunology.*

*Одержано редакцією 23.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-139-144  
ORCID 0000-0002-3491-018X

**ДОВЖУК Вікторія Валентинівна**

кандидатка фармацевтичних наук, доцентка, доцентка кафедри організації та економіки фармації,  
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця  
e-mail: dovika@ukr.net

ORCID 0000-0003-2112-227X

**КОНОВАЛОВА Людмила Владимировна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри організації та економіки фармації,  
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця  
e-mail: konovalova.l@ukr.net

УДК 378.014.6-047.36+005.336.2]:[378.046-021.66.615](045)

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА  
ОЦІНКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ У ЗВО**

*Обґрунтовано організацію моніторингу якості професійної підготовки та диференційної оцінки формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО.*

*Визначено, що моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освітнього процесу у закладах вищої освіти повинен здійснюватися на засадах належного інформаційного забезпечення і відкритості в представленні результативності надання освітніх послуг.*

*Здійснено поетапний системний моніторинг та диференційне оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО з використанням інтерактивних технологій ситуативного моделювання, застосування тестових пакетів для оцінки рівня теоретичних знань та кейсів модельних ситуацій готовності до реалізації фахових компетенцій, результативність вирішення яких дозволяє встановити рівень сформованості професійної компетентності.*

*Результатами проведеного моніторингу встановлено позитивну динаміку навчальних досягнень студентів.*

**Ключові слова:** моніторинг якості; освітній процес; професійна підготовка; заклади вищої освіти; магістри фармації; євроінтеграція; освітнє партнерство.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі освіта є потужним фактором сприяння розвитку суспільства. Якість освіти декларується як головний орієнтир глобальної політики ЮНЕСКО, а в програмному документі 1995 року та Всесвітній декларації 1998 року про вищу освіту у XXI столітті підтверджено, що якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка охоплює всі основні її функції та види діяльності. Загальновизнаним показником у створенні єдиного Європейського освітнього простору є якість вищої освіти, яка відіграє ключову роль та розглядається як умова для довіри, доречності, мобільності, порівняння й привабливості європейської вищої освіти, основою для міжнародного освітнього партнерства в умовах євроінтеграції.

**Аналіз досліджень і публікацій.**

Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає якість вищої освіти пріоритетом державної політики, що пов'язано з необхідністю формування гармонійно розвиненої, соціально активної, творчої й компетентної особистості. Виходячи з основних принципів та положень доктрини, які визначають цілі, напрями, підстави та умови забезпечення якісної освіти, категорія якості стає центральною. Якість вищої освіти визначається при цьому не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, а сама проблема якості розглядається з позицій загальнолюдської та соціальної цінності освіти. Означені положення інтенсифікують роботу з формування політики у сфері управління якістю вищої освіти та актуалізують проблему контролю якості професійної освіти, ставлять її в центр освітньої політики [1].

Однак, зазначає В. Зінченко, ґрунтовного дослідження проблем управління якістю навчального процесу, організації й реалізації у закладі вищої освіти моніторингу якості освітнього процесу, що дозволить відстежити всі умови й аспекти оволодіння особистістю професійної компетентності, яка є інтегративним критерієм якості результату професійної підготовки, та забезпечить прийняття оптимальних управлінських рішень щодо подолання проблем в освітньому процесі й сприятиме підвищенню рівня його якості. Науковець зауважує, що незважаючи на широкий спектр робіт з проблеми управління якістю вищої освіти та моніторингу якості у закладі вищої освіти (ЗВО), педагогічній науці недостатньо висвітлено взаємозв'язок організації освітнього процесу та управління його якістю; малодослідженим як багатокомпонентна система є сучасний освітній процес у вищій школі; дискусійними залишаються питання методології управління якістю вищої освіти та наукового підґрунтя створення у ЗВО систем управління якістю; не

систематизовано та не повною мірою досліджено питання управління завдяки моніторингу якості навчального процесу; не розроблено моніторингові моделі та не описано методiku їх реалізації у ЗВО; практично не розроблено аспекти управлінської діяльності суб'єктів навчального процесу та мало досліджено їхню роль у моніторингу якості освітнього процесу [1].

Поряд з тим, необ'єктивність оцінювання у вищій школі залишається загальною тенденцією. Реформа вищої освіти мала б змінити ситуацію або принаймні відкрити перспективи для відповідних змін, однак цього не сталося [2].

Науковці і викладачі вищої школи зазначають, що ситуація із забезпеченням якості освіти залишається проблематичною та складною. Такий стан справ актуалізує питання про моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освіти.

У визначенні моніторингу процедур оцінювання та забезпечення якості освіти науковці узагальнюють, що по-перше, потрібно чітко визначитися з термінами моніторингу процедур оцінювання та забезпечення якості освіти. Так, об'єктом даного моніторингу виступають заклади освіти. Предметом даного моніторингу виступають процедури оцінювання та забезпечення якості освіти. Суб'єктом даного моніторингу виступають агенції оцінювання та забезпечення якості освіти.

По-друге, не потрібно ототожнювати моніторинг процедур оцінювання з моніторингом оцінювання. Часто останній просто не має сенсу. Про це буде йти мова нижче.

По-третє, потрібно усвідомлювати, що самі процедури оцінювання є важливими елементами системи забезпечення якості освіти та мають розглядатися саме як процедури забезпечення якості освіти.

В умовах євроінтеграційних змін важливим стандартом для успішного та ефективного моніторингу процедур забезпечення якості освіти є публічність інформації у ЗВО. Рекомендації європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти, як правило, ґрунтуються на стандартах та нормах, що вже значною мірою сформувалися в європейському просторі вищої освіти. Так, в п. 1.7 «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти», у якому йдеться про публічність інформації, як стандарт визначається норма, згідно з якою навчальні заклади повинні регулярно публікувати найсвіжішу, неупереджену, й об'єктивну інформацію про навчальні програми та кваліфікації, які вони пропонують. При цьому навчальні заклади несуть відповідальність за надання інформації про програми, очікувані результати, використані про-

цедури викладання, навчання та оцінювання знань.

Наявність відповідної інформації в публічному відкритому просторі дозволяє полегшувати постійний та системний моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [3].

Моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освіти у ЗВО має дати абітурієнтам і студентам чіткі орієнтири, якими при обранні закладу вищої освіти. Саме результати моніторингу оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають становити підґрунтя для формування так званих університетських рейтингів.

У руслі євроінтеграційного поступу до європейського освітнього середовища передовий досвід міжнародного освітнього партнерства демонструє реалізацію спільних проектів, за прикладом проекту Міністерства освіти і науки України і Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща та під почесним патронатом Фондації польських ректорів. Співорганізаторами проекту є Варшавський та Ягелонський університети, фундація *Artes Liberales*, Міжнародний благодійний фонд «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики», спілка ректорів закладів вищої освіти України. Учасниками стали 25 представників навчальних закладів різного рівня, які зацікавлені у якісній розбудові освітньої системи України [4].

Передовим досвідом для впровадження у закладах вищої медичної і фармацевтичної освіти є досвід ведення моніторингу якості освітніх процесів у медичному інституті Ягелонського університету.

**Мета:** обґрунтування організації проведення моніторингу якості професійної підготовки та диференційної оцінка формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукових медичних, фармацевтичних та психолого-педагогічних літературних джерел з проблем професійної підготовки магістрів фармації; педагогічного досвіду університетів країн Євросоюзу та інтеграції в умовах закладах вищої освіти України; аналіз наукових публікацій світового рівня розвитку менеджменту вищої фармацевтичної освіти; вивчення та аналіз навчально-методичної документації науково-педагогічного досвіду спеціальних кафедр, навчальних планів та науково-методичного забезпечення; емпіричні – педагогічне спостереження, педагогічний експеримент (ПЕ).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Узагальнюючи результати теоретичного аналізу стану вирішення проблеми необхідно надати визначення основних понять і термінів дослідження.

Забезпечення якості вищої освіти (англ. Quality Assurance in Higher Education) – свідомий цілеспрямований та систематичний процес створення певних умов і виділення необхідних ресурсів на інституційному (внутрішньому), національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для досягнення рівня якості вищої освіти й освітньої діяльності, що відповідає вимогам освітніх стандартів і потребам усіх зацікавлених сторін, формування впевненості в тому, що вимоги до якості будуть виконані. Заходи забезпечення якості освіти – організована дія або сукупність дій і засобів, що передбачає зустріч і взаємодію різних осіб і пов'язана з метою забезпечення якості освіти.

Імплементация Закону України «Про освіту» (2017 р.) зумовлює здійснення таких процедур і заходів:

1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;

2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;

3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладу вищої освіти та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань;

4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;

5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу;

6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;

7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;

8) забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти.

Беззаперечно досвід організації системи якості освіти університетів країн Євросоюзу, у яких склались традиції університетської демократії, належного науково-методичного та інформаційного забезпечення освітніх процесів, вільний доступ студентів до інформаційних ресурсів є передовим і рекомендованим для впровадження.

Нову віху в історії розвитку університетської освіти в Європі з 2002 року започаткували модернізаційні зміни в освітній системі Франції, які наповнили освітню політику Болонськими інноваціями. Починається Болонський процес, вводиться низка законодавчих актів, серед яких найважливішим є Декрет від 8 квітня 2002 року про адаптацію спочатку французької освітньої системи до європейської галузі

вищої освіти, що ініціює проведення реформи освітньої системи, введення дворівневого освітнього процесу за типом «бакалавр – магістр» і ступенів «бакалавр – магістр – доктор» [5; 6].

Впливовим для євроінтеграційних процесів є утворення Європейської асоціації університетів (EUA) та започатковане партнерське освітньо-наукове співробітництво та обмін досвідом ефективної організації освітніх процесів.

Проводячи дослідження та розробку проектів, експерти Європейської асоціації університетів (EUA) аналізують актуальні проблеми, що стоять перед університетами, а також передовий досвід на користь усіх суб'єктів освітніх перетворень [6]. Фокус-групи, тематичні мережі, анкети для установ, а також відвідування є основними інструментами, що використовуються Асоціацією для постійного забезпечення зворотного зв'язку з учасниками процесу змін. EUA виконує дослідження з широкого кола питань, які мають важливе значення для її членів, таких як якість освіти, фінансування закладів вищої освіти, погоджений розвиток академічних та наукових ступенів, докторських програм, підготовка молодих дослідників, поширення знань і досвіду управління університетами. Незалежні агенції із забезпечення якості вищої освіти мають бути більше рекомендованими в європейських мережах. Аналіз звітів існуючих структур показав надзвичайну складність і різноманітність навчальних програм відповідно рівнів підготовки в системі університетської освіти у європейських країнах [6–7].

Поступова інтеграція України до Європейського Союзу пов'язана з упровадженням нормативно-правових актів в системі вищої освіти і у фармацевтичній галузі. Зокрема, одним з першочергових завдань інтеграції до ЄС є гармонізація нормативно-правової бази України, адаптованої до освітніх стандартів і стандартів фармацевтичної галузі та умов згідно з вимогами комплексу належних фармацевтичних практик (GXP) та Настанов ЄС [8–10].

Необхідно акцентувати увагу на тому, що друга глава GMP ES (Good Manufacturing Practice for Medicinal Products ES) [8] повністю присвячена фармацевтичному персоналу, чітко визначені основні принципи та загальні вимоги до окремих працівників та професійних угруповань. Окремо підкреслено, що кожний співпрацівник повинен чітко розуміти особисту відповідальність, яка має бути задокументована. Весь персонал обов'язково повинен проходити первинне та перманентне подальше навчання відповідно до

його посадових обов'язків, професії та кваліфікаційних характеристик.

Фармацевтична галузь є специфічною сферою діяльності, якість продукції та лікарського забезпечення залежить від фахового складу фармацевтичного персоналу, його професійної компетентності, рівня її сформованості, отже від якості професійної підготовки у ЗВО. Усе це визначило необхідність науково обґрунтувати розробку організаційно-методичних складових організації якісного освітнього процесу професійної підготовки майбутніх магістрів фармації, однією зі складових є системний моніторинг якості.

Професійна підготовка магістрів фармації здійснюється на фармацевтичних факультетах ЗВО IV рівня акредитації. Магістерська підготовка може проводитися одночасно з їх навчанням в інтернатурі. Магістри фармації мають право обіймати посади наукових співробітників, викладачів ЗВО, консультантів та радників, професіоналів на підприємствах фармацевтичної галузі, провізорів в аптечних установах.

З огляду на необхідність забезпечення системності ведення моніторингу якості освітнього процесу професійної підготовки майбутніх магістрів фармації у ЗВО, на нашу думку, він має бути поетапним і широкоформатним. В системі магістерської підготовки охоплювати моніторинг фор-

мування всіх складових професійної компетентності майбутніх магістрів фармації.

В системі професійної підготовки майбутніх магістрів фармації нами реалізовано нові підходи та здійснено поетапний моніторинг та диференційне оцінювання формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО з використанням інтерактивних технологій ситуативного моделювання, застосування тестових пакетів для оцінки рівня теоретичних знань та кейсів модельних ситуацій готовності до реалізації фахових компетенцій, результативність вирішення яких дозволяє встановити рівень сформованості професійної компетентності.

Поетапний моніторинг та диференційно-оцінювання формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО проведено у процесі модульних контрольних заходів професійних фармацевтичних навчальних дисциплін за результатами вирішення кейсів проблемних модельних ситуацій майбутньої професійної діяльності магістрів фармації.

Результати проведеного поетапного моніторингу диференційної оцінки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів фармації в експериментальній групі студентів ЗВО з використанням п'яти кейсів готовності до реалізації фахових компетенцій представлено у табл. 1

Таблиця 1

Поетапний моніторинг та диференційно-оцінювання формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації

Готовність до реалізації фахових компетенцій	%, тестового показника готовності за диференційною оцінкою респондентів		
	Рівні	Початок ПЕ	Завершення ПЕ
Обґрунтування супроводу раціональної фармакотерапії і фармацевтичної опіки	репродуктивний	16	5
	функціональний	18	22
	продуктивний	12	13
	творчий	4	10
Менеджменту організації фармацевтичної діяльності в умовах гармонізації регуляторного підґрунтя на засадах євроінтеграції	репродуктивний	19	6
	функціональний	17	21
	продуктивний	11	15
	творчий	3	8
Менеджменту організації впровадження сучасних та інноваційних фармацевтичних технологій	репродуктивний	21	5
	функціональний	20	25
	продуктивний	9	17
	творчий	-	3
Менеджменту організації збору та аналізу інформації з інтелектуальної власності у фармацевтичній галузі	репродуктивний	17	4
	функціональний	23	24
	продуктивний	8	15
	творчий	2	7
Здійснення прикладних наукових досліджень у фармацевтичній галузі	репродуктивний	21	6
	функціональний	13	22
	продуктивний	12	14
	творчий	3	8

Результати диференційної оцінки рівнів та динаміки сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів фармації в експериментальній групі студентів ЗВО наведено у діаграмі на рис. 1.

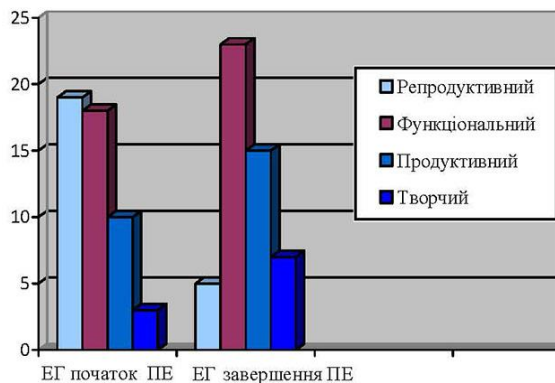


Рис.1.Результати диференційної оцінки рівнів та динаміки сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО

За результатами проведеного поетапного моніторингу диференційної оцінки рівнів у процесі педагогічного експерименту в експериментальній групі студентів встановлено позитивну динаміку сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів фармації: репродуктивний рівень – кількість респондентів зменшилась на 28 %; функціональний рівень – збільшилась на 10%; продуктивний рівень – збільшилась на 10%; творчий рівень – 8%.

**Висновки.** Моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освітнього процесу у закладах вищої освіти повинен здійснюватись на засадах належного інформаційного забезпечення і відкритості в представленні результативності надання освітніх послуг.

На засадах освітнього партнерства і застосування передового досвіду організації забезпечення системи якості вищої освіти нами здійснено поетапний системний моніторинг та диференційне оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО з використанням інтерактивних технологій ситуативного моделювання, застосування тестових пакетів для оцінки рівня теоретичних знань та кейсів модельних ситуацій готовності до кейсів готовності до реалізації фахових компетенцій, результативність вирішення яких дозволила встановити рівень сформованості професійної компетентності в експериментальній групі студентів.

Результати проведеного моніторингу підтверджують позитивну динаміку навчальних досягнень студентів.

Перспективами подальших розвідок у напрямі досліджень є аналіз модельних

ситуацій, за результатами вирішення яких виявлено проблеми у респондентів та проектування заходів вдосконалення освітнього процесу.

#### Список бібліографічних посилань

1. Зінченко В.О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ АНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 360 с.
2. Федорченко Ю. (2017) Про моніторинг оцінювання та забезпечення якості освіти. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/910-pro-monitoring-protsedur-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-osviti> (дата звернення: 14.12.2020)
3. Семенов О. (2019) Інноваційний університет та лідерство. Фаза IV: комунікаційні стратегії і відносини: університет школа. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/1340-golovne-v-roboti-zakladu-osviti-dovira-ta-profesionalizm>.
4. Цветкова А. (2019) Освіта у Польщі: проблеми, стимули, перспективи. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika>.
5. Авшенюк Н.М. Болонський процес як регіональний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в Європі. *Педагогічна теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київський міжнар. ун-т, 2011. Вип. 2. С. 3–14.
6. The European Higher Education Area (EHEA) – Bologna Agreement of Harmonisation of European University Degree Courses. [accessed on 5 February 2018]; URL: <http://www.ehea.info/>.
7. Voskoboinikova H., Dovzhuk N., Dovzhuk V., Konovalova L. Implementation of relevant pharmaceutical practices in the master training in university education of the European Union and Ukraine to improve professional adaptation of future protectors. *Modern Science – Moderni věda*. Praha: Nemoros, 2017. №3. С. 77–82.
8. Настанова 42-3.1:2004. *Настанови з якості. Лікарські засоби. Фармацевтична розробка*. Київ: МОЗ України, 2004. 16 с. URL: <https://compendium.com.ua/uk/clinical-guidelines-uk/standartizatsiya-farmatsevtichnoyi-produktsiyi-tom-1/st-n-mozu-42-3-1-2004/>; <https://gmpua.com/World/Ukraine/nastanova42312004/nastanova42-3.1-2004.pdf>
9. Настанова СТ-Н МОЗУ 42-4.3:2011. *Лікарські засоби. Фармацевтична система якості (ICH Q10)*. Київ: МОЗ України, 2011. 30 с. URL: <https://compendium.com.ua/uk/clinical-guidelines-uk/standartizatsiya-farmatsevtichnoyi-produktsiyi-tom-1/st-n-mozu-42-4-3-2011/>
10. Настанова СТ-Н МОЗУ 42-4.2:2011. *Лікарські засоби. Управління ризиками для якості (ICH Q9)*. Київ: МОЗ України, 2011. 30 с. URL: <https://compendium.com.ua/uk/clinical-guidelines-uk/standartizatsiya-farmatsevtichnoyi-produktsiyi-tom-1/st-n-mozu-42-4-2-2011/>

#### References

1. Zinchenko, V.O. (2013) Monitoring the quality of the educational process in higher education: a monograph. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk Publishing House. 360 p. [in Ukr.]
2. Fedorchenko, Y. (2017) On monitoring the evaluation and quality assurance of education. Retrieved 14.12.2020, from <http://education-ua.org/en/articles/910-pro-monitoring-protsedur-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-osviti> [in Ukr.]
3. Semenov O. (2019) Innovative University and Leadership. Phase IV: Communication Strategies and Relationships: University School. Retrieved from <http://education-ua.org/en/porivnyalna-pedagogika/1340-golovne-v-roboti-zakladu-osviti-dovira-ta-profesionalizm> [in Ukr.]



4. Tsvetkova, L. (2019) Education in Poland: problems, incentives, prospects. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika> [in Ukr.]
5. Avshenyuk, N.M. (2011) Bologna process as a regional dimension of internationalization of higher education in Europe. *Pedagogical theory and practice: coll. Science*, 2: 3–14 [in Ukr.]
6. The European Higher Education Area (EHEA) – Bologna Agreement of Harmonisation of European University Degree Courses. Retrieved 05.22.2018, from <http://www.ehea.info/>
7. Voskoboinikova, H., Dovzhuk, N., Dovzhuk, V., Konovalova, L. (2017). Implementation of relevant pharmaceutical practices in the master training in university education of the European Union and Ukraine to improve professional adaptation of future protectors. *Modern Science – Moderní věda*. Praha: Nemoros, 3: 77–82.
8. Guideline 42-3.1:2004. *Quality guidelines. Medicines. Pharmaceutical development*. Kyiv: Ministry of Health of Ukraine. 16 p. [in Ukr.]
9. Guidelines ST-N MHU 42-4.3:2011. *Medicines. Pharmaceutical quality system (ICH Q10)*. Kyiv: Ministry of Health of Ukraine. 30 p. [in Ukr.]
10. Guidelines ST-N MHU 42-4.2:2011. *Medicines. Risk management for quality (ICH Q9)*. Kyiv: Ministry of Health of Ukraine. 30 p. [in Ukr.]

#### DOVZHUK Victoria

Ph.D in Pharmacy, Associate Professor,  
Associate Professor of Organization and Economics of Pharmacy Department,  
Bohomolets National Medical University

#### KONOVALOVA Liudmyla

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Organization and Economics of Pharmacy Department,  
Bohomolets National Medical University

### QUALITY MONITORING OF PROFESSIONAL TRAINING AND DIFFERENTIAL ASSESSMENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MASTERS OF PHARMACY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Summary.** The article highlights the rationale for the organization of monitoring the quality of training and differential assessment of the formation of professional competence of future masters of pharmacy in the higher educational institutions.

It is determined that the monitoring of procedures for evaluating and ensuring the quality of the educational process in higher education institutions should be carried out on the basis of appropriate information support and openness in presenting the effectiveness of educational services.

To carry out the experimental study, the following methods were used: theoretical – analysis of scientific medical, pharmaceutical and psychological-pedagogical literature sources on the problems of professional training of masters of pharmacy; pedagogical experience of universities of the European Union and integration in the conditions of higher education institutions of Ukraine; analysis of scientific publications of the world level of development of management of higher pharmaceutical education; study and analysis of educational and methodical documentation of scientific and pedagogical experience of special departments, curricula and scientific and methodical support; empirical – pedagogical observation, pedagogical experiment.

Based on the educational partnership and the application of best practices in the quality assurance system of

higher education, we carried out a step-by-step systematic monitoring and differential assessment of professional competences of future masters of pharmacy in the higher educational institutions using interactive situational modeling technologies, application of test packages to assess theoretical knowledge readiness to implement professional competencies, the effectiveness of which allows to establish the level of professional competence.

Step-by-step monitoring and differential assessment of the formation of professional competence of future masters of pharmacy in higher education institutions was carried out in the process of modular control measures of professional pharmaceutical disciplines based on solving cases of problematic model situations of future professional activity of masters of pharmacy.

According to the results of the step-by-step monitoring of the differential assessment of levels in the process of pedagogical experiment in the experimental group of students, a positive dynamics of the formation of professional competence of future masters of pharmacy.

**Keywords:** quality monitoring, educational process, professional training, higher education institutions, masters of pharmacy, European integration, educational partnership.

Одержано редакцією 01.02.2021  
Прийнято до публікації 14.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-144-151

ORCID 0000-0001-6457-0318

#### ПАСЕНКО Інга Михайлівна

директорка навчально-виховного комплексу «Престиж»,  
Міжрегіональна Академія Управління персоналом  
e-mail: [nc\\_prestsge@ukr.net](mailto:nc_prestsge@ukr.net)

УДК 378.018.8.046-021.64:32]:001.895(045)

### ВПРОВАДЖЕННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА

Надано методичні рекомендації щодо імплементації запропонованої моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці є проявом описаних вище теоретичних тез щодо практичної діяльності закладів освіти, доповнюючи таким чином підготовчу систему матеріалами практико-орієнтованого характеру.

Суть рекомендацій розкриває бачення автором перспектив майбутнього розвитку моделі та технології створення фахової компетентності майбутніх спеціалістів та можливості їх залучення в реально діючу систему підготовки на засадах контекстної освіти. Визначені завдання процесу підготовки бакалаврів права до професійної діяльності.

*Підкреслено основні положення теоретичних основ формування професійної компетенції майбутніх бакалаврів з правознавства. Запропоновані критерії сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.*

*Визначено педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці, серед яких: спрямованість освітнього процесу на забезпечення мотивації до професійної діяльності, як є основою формування професійної надійності; зміст нормативних дисциплін має бути орієнтований на забезпечення професійної надійності майбутніх працівників; у навчальному процесі повинні активно застосовуватися активні методи навчання.*

**Ключові слова:** бакалаври правознавства; компетенції; контекстне навчання; педагогічні умови; професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Проблема застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці обґрунтована значними змінами в системі освіти України в цілому та юридичної її сфери зокрема. Соціальний запит на високий освітній рівень та якості великою мірою впливає на вимоги до фахової підготовки майбутніх професіоналів, викликаючи необхідність реалізації даної підготовки, що дозволила б сумістити фундаментальні знання з інноваційним мисленням і практико-орієнтованим підходом.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питанням застосування контекстного навчання у професійній підготовці присвячували свої праці такі науковці, як А.Е. Артемова, І.Д. Бех, Г.В. Беленька, В.В. Желанова, О. Копиленко, О.О. Красовська, Р.М. Пріма та інші. Проте, на сьогодні набуває актуальності надання рекомендацій щодо впровадження застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці, що буде висвітлено в даній статті.

**Мета статті** – надання рекомендацій щодо впровадження застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці.

**Виклад основного матеріалу.** Цілі формування фахової компетентності майбутніх професіоналів досягаються не тільки під час вивчення освітніх предметів, ключове значення має також вся організація життєдіяльності у закладі освіти, його зв'язок з іншими важливими аспектами життя студентів. Предметна інтеграція не має обмежуватися традиційними міжпредметними зв'язками, а повинна проектуватись за декількома лініями, що має на меті створення фахової компетентності у взаємодії:

- освітніх предметів єдиної освітньої гаузу;
- освітніх предметів окремих освітніх гаузей;
- аудиторної та самостійної активності з предмету;
- основного навчання з предметів та додаткової освіти (секції, студії, гуртки, курси тощо);
- освітньої активності з предметів та позанавчальної активності студентів і колективу групи;
- аудиторної та позааудиторної активності студентів.

Враховуючи дані положення, потрібно встановлювати відповідні форми і методики активності студентів: різні види лекцій, ділові ігри, семінари, самостійна робота; методи дослідного спостереження, анкетування тощо. Головною цілю є засвоєння різноманітних засобів одержання знань (накопичення, впорядкування, диференціація знань тощо).

Ключове значення на практичних заняттях слід надавати діловим іграм. В. Желанова зазначає, що у педагогічному інструментарії технології контекстного навчання особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові й неігрові. Уточнимо, що в неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Ігрові ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є ділова гра [4].

Дослідниця також відзначає, що, що ділова гра є однією з базових форм контекстного навчання й квазіпрофесійної діяльності, має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор у системі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства у ВНЗ дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, урахувати реалії сучасної школи; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи [4]. Так, для проведення навчальної гри слід розробити технологічні організаційні етапи й урахувати такі аспекти [7]:

1) підготовчо-організаційний психологічний етап передбачає формування у студентів позитивного мотиваційного підходу;

2) планування гри включає вибір теми для гри та вузлових тем з програми для розробки сценарію;

3) цільові настанови колективу академічної групи полягають в остаточному закріпленні функціональних ролей відповідно до розробленого сценарію навчальної гри імітації і роз'ясненні обов'язків, попередження помилок; підготовка аудиторії, оснащення дидактичних, мультимедійних засобів; підбір критеріїв та інструкцій для аналізу етапів гри;

4) безпосереднє проведення гри передбачає вибір стратегій для викладача і студентів – ролі модератора для викладача; розігрування квазіпрофесійних ситуацій і дій студентами;

5) аналіз і оцінювання гри – це визначення сильних і слабких сторін у діях студентів; оцінювання студентами змісту та методичного наповнення дидактичної структури проведеного уроку; педагогічної доцільності форм, методів, прийомів і засобів конкретних дій і ситуацій та всієї гри; створення сприятливого мікроклімату для підведення загальних підсумків; рефлексія.

Рефлексивна парадигма освіти є близькою за своєю основою до особистісно-орієнтованої. Вона являє собою її структурну складову за деяким проявом. Дані парадигми освіти поєднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомлену взаємодію. Але, ми вважаємо, що поєднання й переоцінка даних методів в рефлексивно-орієнтованій парадигмі можливі тільки в межах технології контекстної освіти. Нагадаємо, що основними векторами особистісно орієнтованого підходу в освіті І. Бех визначає максимальну індивідуалізацію навчального процесу, інтеграцію змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін, створення умов для саморозвитку особистості, самореалізації потреб і природних задатків майбутніх фахівців тощо [2, с. 124].

Згідно з працями вчених [12], саме зміни в системі оцінки результатів навчання є головною відмінністю між компетентнісним підходом та традиційним некомпетентнісним. Розкриємо детально основи цих відмінностей.

1. Об'єкт оцінки. В умовах традиційних методів оцінюються предметні знання та навички, що є основними об'єктами оцінки. Коли студент «знає» і «вміє» – добре; а в разі, якщо «не знає» і «не вміє» – погано. Контекстна освіта ставить більш складні і

«невидимі» вимоги до оцінки результатів – компетентностей. Знання та вміння в цьому випадку є не самодостатніми складовими, а являють собою показники фахових навичок. Отже, педагоги і студенти повинні усвідомити, що компетентності фактично завжди проявляють себе у формі навичок («зумів» або «не зумів» вирішити студент конкретну ситуацію). Інші складові компетентності проявляють себе опосередковано, мотивуючи до прояву вмінь, що можуть бути проявлені у процесі вирішення питань методом спостереження.

2. Суб'єкт оцінювання. У традиційних методиках повноправним суб'єктом оцінювання виступає педагог. В умовах контекстного навчання таке оцінювання не можливо приймати за правильне. Це обумовлено важливою, суттєвою рисою компетентності в якості особливої характеристики людської особистості: компетентний у тій чи іншій сфері життя та діяльності той, хто сам може оцінити власну міру компетентності. Вміння людини чи професіонала до самооцінювання у певній сфері – обов'язкова умова й ознака компетентності. Студент, що не здатен оцінити свої знання та навички в тому чи іншому питанні, або який оцінює їх необ'єктивно (наприклад, схильний до шахрайства, завищення оцінки), не може вважатися компетентним у даному питанні. Тому, ключовим завданням по введенню у закладах вищої освіти компетентнісного підходу є навчання студентів навичкам колективного та особистого самооцінювання, а на певній стадії (випускні курси) – делегування їм повноважень відносно оцінювання результатів власної освіти. Не варто забувати, що компетентна людина здатна не тільки оцінити параметри своїх знань і вмінь, а й дати характеристику (хоча б приблизно) їх границі, тобто межі своїх компетентностей в даній сфері.

3. Критерії оцінювання. Традиційно оцінювання проводиться базуючись на одному з двох методів: суб'єктивної оцінки педагогом якості відповіді студента або виконаної роботи через порівняння її з певним еталоном, що міститься в голові педагога, а часто ще й «зі знижкою» на певні розумові здібності того чи іншого студента; механічної процедури кількісного підрахунку. Оцінка визначається через число допущених помилок (наприклад – диктант з української мови, тести зовнішнього оцінювання).

Обидва варіанти оцінювання не є допустимими в умовах контекстної освіти. Цей підхід вимагає набору об'єктивних і в той же час якісних критеріїв. Методика, в якій вони застосовуються називається кри-

теріальним оцінюванням. Критерії є об'єктивними показниками конкретного параметра, наприклад знань, умінь, навичок, або компетентностей, що виражаються методом спостереження за ходом розв'язання завдання або методом аналізу досягнутого результату. Критерії повинні бути прив'язані до тих чи інших рівнів вияву компетентності, наприклад: низький, середній, високий, тоді оцінку вважають критеріально-рівневою.

Приведемо три форми діяльності педагога з оцінки на заняттях в умовах компетентнісного підходу.

Публічний виступ. В разі, якщо питання ставить педагог, відповідь студента адресована всьому колективу і розглядається, як публічний виступ.

Правила публічного проявлення результату освітньої діяльності, наприклад усна відповідь або презентація реалізованого проекту, в умовах компетентнісного підходу мають і можуть розроблятися й уточнюватися в спільній дискусії викладача та студентів.

Особиста відповідь студента повинна застосовуватись викладачем для розвитку комунікативної компетентності; групова відповідь (презентація) – для розвитку оцінно-рефлексивної компетентності.

В умовах контекстної освіти педагог повинен звертати увагу студентів на практичну та / або теоретичну значимість матеріалу, що викладається студентам під час публічного виступу.

Фронтальне опитування повинно проектуватись таким чином, щоб враховувати не тільки відтворення студентом фактів та знань. При виборі запитань педагог має застосовувати такі, що мають на увазі неоднозначні відповіді або декілька правильних відповідей. Це звичайно є приводом для початку дискусії, до якої залучаються всі студенти. Участь у дискусії варто розглядати як своєрідну рольову гру студентів у освітній позиції експерта. Цей момент дуже важливий, оскільки позиція експерта – одна із суттєвих рис особистості, яка є компетентною в певній сфері.

Оцінювання контрольних, самостійних і практичних робіт теж має свої особливості. В умовах контекстного навчання викладач повинен попередньо ознайомити студентів з критеріями оцінки їх роботи. Критерії повинні бути зрозумілими та чіткими до початку роботи і доступними для студентів від початку вивчення теми / розділу.

За результатами контрольної роботи педагог зобов'язаний пояснити свою оцінку щодо якості роботи студента (особисто або в групі). Наголос необхідно зробити на добре виконаних роботах і відносному про-

гресі студентів, які раніше відставали (створення ситуації успіху).

Одним із методів оцінки освітніх успіхів студентів, що найбільше відповідає компетентнісному підходу, є портфоліо. Портфоліо – папка-накопичувач навчальних досягнень студента, що наочно характеризує його просування у розвиткові професійних здібностей. Портфоліо виступає не тільки засобом оцінювання, а й своєрідним інструментарієм, довідником, складеним з різних джерел за допомоги студента і викладача.

Слід зауважити, що портфоліо як освітній продукт і своєрідна технологія контролю результату підготовки фахівця значною мірою націлене на виявлення таких показників: об'єктивно наявного рівня володіння уміньми та навичками, труднощів щодо засвоєння навчального матеріалу, мотивів учіння, пізнавальних інтересів, рівня розумової діяльності, критичного ставлення до навчальної діяльності тощо. Але найголовніше – це сприяє «опредмеченню» поінформованості в галузі самоорганізації та самооцінки, тобто вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, де «внутрішнім механізмом» аутентичного оцінювання є рефлексія власної освітньої траєкторії, навчальної діяльності, академічних та особистісних досягнень студента [10]. Із таких позицій цілком правомірно розглядати портфоліо альтернативним способом стосовно традиційних форм оцінювання, що дозволяє вирішити такі завдання [9]:

- відстежити динаміку особистісно-професійного становлення кожного студента;

- об'єктивно схарактеризувати його готовність до вияву мобільності у професійній діяльності;

- забезпечити формування у майбутнього бакалавра з правознавства вмінь самопроекування професійного становлення на основі адекватного сприйняття й оцінки своїх достоїнств і недоліків;

- надати кваліфіковану допомогу у виборі напрямків саморозвитку, активізації особистісних сил і здібностей студента, вибудові власної траєкторії досягнення мети – формування професійно мобільного бакалавра з правознавства;

- оцінити індивідуальні освітні, професійні та особистісні досягнення студента.

Кожен матеріал або група матеріалів, вкладених у портфоліо, супроводжується короткою приміткою студента: що у нього вийшло, які висновки можна зробити і на підставі яких даних. Всі матеріали в портфоліо, як правило, супроводжуються датою для відстеження динаміки роботи студента.

Ще одним видом портфоліо є портфоліо проекту, що також дозволяє оцінювати міру формування ключових компетентностей студентів, що формуються і розкриваються в проектній активності. Таке портфоліо може бути, залежно від типу проекту, як особистим, так і груповим.

Портфоліо в контекстній освіті грає роль не просто особливої форми оцінювання, а форми, що поєднує в собі всі можливі варіанти оцінювання. Це стає можливим, базуючись на тому, що: студент застосовує своє портфоліо для самооцінки результатів і для оцінки динаміки свого просування в певній компетентності; портфоліо, його зміст та динаміка можуть бути оцінені педагогом; портфоліо можна презентувати колегам, викладачам, батькам; можна створювати групове портфоліо студентів групи, яке застосовується для групової самооцінки.

Оцінюватися може як портфоліо в цілому, так і окремі його підрозділи, а також презентація самого портфоліо. В будь-якому разі критерії оцінювання мають бути попередньо відомі, відкриті й узгоджені з студентами.

Практично доведено, що навіть підготовлений педагог, який починає реалізувати контекстну освіту не завжди готовий відразу відмовитися від традиційних методів діяльності і мислення викладача. Одним із таких методів є, наприклад, такий: педагог вважає: головне – це те, що контролюється, решта – менш важлива. На іспитах, а також в процесі оцінювання та атестацій перевіряють предметні знання та вміння, тому формування професійних компетентностей хоча і розглядається як пріоритет, але все-таки не в першу, а в другу чергу. Згідно цього стереотипу, педагог нехтує такими стимулюючими та виховними методами, як спільна робота студентів на занятті, можливість створювати щось своїми руками, проводити самостійну якісну працю, брати на себе відповідальність за роботу інших. Все це вимагає значних часових і моральних ресурсів. Зростає очевидність ризиків невиконання програми та зниження якості підготовки студентів (на думку «традиційної» моделі)

Особливу складність являють собою масштабні моделі роботи, такі як навчальні дослідження або групові проекти. Це вимагає виділення спеціальних ресурсів часу (по меншій мірі, одного-двох занять) для того, щоб на практиці познайомити студентів з основами самоорганізації, яка є необхідною при роботі в групах: поділ студентів на групи, спільне встановлення цілей і планів, поділ ролей, взаємодопомога, підготовка спільної презентації тощо. Якщо

навчального часу не вистачає, існують інші варіанти. Перший: включити до проекту куратора групи, використати виховні години для створення первинних навичок самоорганізації проектних груп – основ кооперативної компетентності. Другий: присвятити цій темі предметний спецкурс, факультатив (якщо є така можливість), щоб в колективі сформувалися «базові» (організаційно підготовлені) студенти.

Окрім того, викладачі, які впроваджують компетентнісний підхід, не завжди можуть показати результати своєї роботи скептично налаштованому перевіряючому, або заступнику ректора чи ректору закладу освіти, а також батькам. Це реальна проблема, тому, що створення компетентності, на відміну від передачі знань є тривалим процесом. Його результати з формування компетентності, що систематично проводиться, наприклад, на першому курсі, швидше за все, найбільш яскраво проявляються тільки на другому або третьому році. В такому разі, дійсно важливим є, насамперед, розуміння необхідності такої діяльності, а також підтримка дій педагогів з боку адміністрації закладу освіти, студентів і батьків, адже отримати нові результати працюючи за старими моделями не є можливим.

Деякі фахові вміння мають предметну орієнтованість. Але, на відміну від освітніх дисциплін, вони мають не науково-знаннєвий, а діяльнісно-практичний зміст і залучають особливі спеціально-предметні вміння. Основа цих компетентностей – готовність до перетворювальної діяльності з тими чи іншими предметами. Але, якщо базові компетентності випускника мають бути сформовані всі, без жодних виключень, то число створених професійних предметних компетентностей обмежується лише рамками обраного фаху і, як правило, не перевищує однієї-двох-трьох.

За традиційного підходу програми з дисциплін розробляються незалежно одна від одної. Зв'язки між ними представлені в кращому разі на рівні виділення загальних понять. З позицій компетентнісного підходу повинні бути розроблені не програми з курсу окремих спеціальностей, а загальної програми освіти, оскільки освітні результати в навчальному закладі досягаються за рахунок різних видів діяльності. Для цього слід приділяти активну увагу міжпредметним зв'язкам та аналізувати внесок одних напрямків правознавства в інші. Це, відповідно, вимагає від самих викладачів готовності до взаємодії та розвитку кооперативних компетентностей. Ставлення до педагогічної діяльності як до автономного

явища в умовах контекстного навчання є застарілим.

Виключне значення в сфері формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів має навчальна та виробнича практика. Багатьма дослідниками доведено, що чітко означена суть та організація практики, врахування безпосереднього зв'язку з теорією, є одним з найпростіших шляхів до високого професіоналізму майбутніх бакалаврів-юристів.

Практика студентів розуміє під собою безперервність та послідовність її реалізації з метою одержання практичних знань і навичок відповідно до різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст, магістр. Перелік усіх видів практик визначається в навчальних планах. На юридичному факультеті передбачаються такі види практики [8]:

– навчальна (навчальна практика в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності);

– виробнича (проходження практики в судових та правоохоронних органах);

– переддипломна (проходження практики в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності, судових та правоохоронних органах із врахуванням спеціалізації навчання);

– магістерська (проходження практики на базі вищих навчальних закладів України, а також в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності, судових та правоохоронних органах).

Під час проходження навчальної практики студенти не лише закріплюють і розширюють теоретичні знання, вивчені в процесі освоєння загальних та спеціальних правових навчальних дисциплін, а й набувають вмінь та навичок практичної юридичної діяльності.

Саме заклад освіти направляє процес підготовки майбутніх спеціалістів на реалізацію соціального замовлення, тобто впроваджує підготовку професійно компетентних осіб, що здатні ефективно виконувати свої обов'язки, проводити корегувальну та профілактичну роботу, налагоджувати співпрацю з колегами вищого та нижчого рівнів тощо.

На першому етапі використовуються способи взаємодії, що забезпечують введення особистості у навчальну професійно спрямовану діяльність, а також

розподілення дій викладача і студентів (навчання і викладання). На другому етапі використовуються репродуктивні (імітовані) і підтримані викладачем дії студентів. На третьому – саморегулювальні, самоспокувальні та самоорганізовувальні дії. Така побудова освітнього процесу обумовлює поетапне використання різних методів: від пояснювально-ілюстративних, репродуктивних на першому етапі, до методів проблемного викладу, частково-пошукових на другому та дослідницьких на третьому [3].

Одним з ефективних та дієвих способів якісної підготовки фахівців є залучення їх до практичної професійної діяльності. Для вирішення даної проблеми з 1995 року в Україні запроваджується робота «юридичних клінік» [6, с. 18]. Базовою цілю такої діяльності є стимулювання рівня практичного навчання студентів-правознавців, а також створення можливості для представників соціально вразливих верств населення безоплатно отримати юридичну допомогу. У подальшому правові клініки швидко довели свою дієвість, а їх діяльність переросла в ефективну форму практичного навчання, що в свою чергу призвело до виникнення категорії «юридичної клінічної освіти».

Правовою підставою створення клінік у якості структурних підрозділів вищих навчальних закладів стало Типове положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України (далі – Положення) опубліковане Наказом Міністерства освіти і науки № 592, відповідно до якого ректори вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації що здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Право», незалежно від форм власності і підпорядкування, мають забезпечити створення та функціонування юридичних клінік [11].

Клінічна юридична освіта відрізняється від традиційного методу юридичної освіти. У методології традиційного навчання юридичних шкіл професори навчають студентів принципам права, законам, кодексам і правилам. У правовій клініці студенти здебільшого представляють справжніх клієнтів під наглядом професорів, які самі є чи були практикаками права. Ці викладачі навчають студентів практичним навичкам, таким як проведення інтерв'ю з клієнтом, надання порад клієнтам, проведення переговорів, етичний захист інтересів клієнта [5, с. 260]. А. Артемова вважає, що юридична клінічна освіта забезпечує можливість практичного застосування студентами своїх знань та сприяє вирішенню питання загальнодержавного значення – допомоги соціально незахищеним верствам

населення, правової освіти населення [1, с. 147].

Таким чином, правова клініка є ефективним методом підвищення рівня практичної підготовки правознавців у закладах вищої освіти. Більшість провідних закладів вищої освіти України проводить практичну підготовку юристів через залучення їх до професійної роботи у юридичній клініці. З метою зростання ефективності діяльності правових клінік до їх роботи необхідно включати осіб з практичним досвідом роботи.

**Висновки.** Отже, поетапна робоча система щодо створення професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів, базуючись на принципах контекстного навчання, передбачає постійне включення суб'єктів освітнього процесу в практичну діяльність і гарантує створення і розвиток професійно значущих рис та можливість переходу особистісних та навчальних досягнень майбутніх фахівців у сферу професійної (практичної) активності.

Контекстна освіта майбутніх бакалаврів-юристів ревізується під час лекційних, семінарських і лабораторно-практичних занять, виконання науково-дослідної діяльності, що згідно із освітніми планами проводиться студентами в заданому порядку та наукової діяльності, що ґрунтується на студентській ініціативі та підкріплює освітній процес та зміст практики.

Навчально-виховна активність студентів під час практики, що визнана адаптаційним періодом для роботи майбутніх професіоналів, є комплексною і складною. Студенти проводять різноманітні види діяльності. Тому активність студентів у період виробничої практики вимагає прояву значних вольових зусиль, старанної праці та позитивного погляду на фахову діяльність, адже активність правознавців складається з постійного вирішення різноманітних юридичних завдань і проблемних ситуацій.

За час проходження практики студенти оволодівають елементами науково-дослідницької діяльності. У ході роботи над науковою проблемою у майбутніх фахівців формуються навички аналізу явищ, визначення мотивів та суті діяльності. Вони вчаться виявляти потрібні для розв'язання проблеми знання, застосовувати дієві методи та прийоми, проводити рефлексію та оцінювати дієвість виконаної роботи, що гарантує формування усіх компонентів фахової компетентності.

#### Список бібліографічних посилань

1. Артемова А.Е. Проблема совершенствования общего и профессионального становления личности студентов юридических вузов. *Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов*. М.: Право, 2004. С. 143–150.
2. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1997. №1. С. 124.
3. Бельська Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Університет, 2011. 320 с.
4. Желанова В.В. Педагогічний інструментарій технології контекстного навчання. *Педагогічний альманах*, 2014. Вип. 24. С. 28–34.
5. Защищаючи громадський інтерес: підручник. Київ: Атіка-Н, 2004. 336 с.
6. Копиленко О. Проблеми юридичної освіти в Україні в контексті Болонського процесу. *Стан, проблеми та перспективи інтеграції України у європейський освітній і науковий простір: матеріали ІХ між нар. наук, конф.*, 12–15 квітня 2005 р. Ужгород (Україна) – Сніна (Словаччина). Ужгород, 2005. С. 18.
7. Красовська О.О. Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти на засадах контекстного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 5. С. 265–272.
8. Методичні рекомендації з організації та проходження практики студентами юридичного факультету спеціальності 7.060101 – Правознавство / Розробники В.М. Кравчук, О.М. Юхимюк. Луцьк: РВВ ВНУ імені Лесі Українки, 2011. 117 с.
9. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2009. 367 с.
10. Пріма Р. Освітні можливості проектних технологій як форми контекстного навчання майбутнього професійно мобільного фахівця початкової освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2015. Вип. 52. С. 292–296.
11. Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України: Наказ Міністерства освіти та науки України від № 592 від 03.08.2006 р. *Офіційний вісник України*, 2006. № 32. С. 680.
12. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: пратикт. пособ. М.: АРКТИ, 2007. 132 с.

#### References

1. Artemova, A.E. (2004). The Problem of Improving The General And Professional Development of The Personality of Law Students. *Actual problems of improving cooperation with law enforcement officials*, Moscow: Law. 143–150 [in Rus.]
2. Beh, I. (1997) Spiritual Values In The Development of Personality. *Pedagogy and psychology*, 1: 124 [in Ukr.]
3. Belenka, G.V. (2011) Formation of Professional Competence of A Modern Teacher of A Preschool Educational Institution: monograph. Kyiv: University. 320 p. [in Ukr.]
4. Zhelanova, V.V. (2014) Pedagogical Tools of Contextual Education Technology. *Pedagogical anthology*, 24: 28-34
5. Protecting The Public Interests (2004). Textbook. Kyiv: Atika-N. 336 p. [in Ukr.]
6. Kopylenko, O. (2005) Problems of Legal Education In Ukraine In The Context of The Bologna Process Status. *Problems And Prospects of Ukraine's Integration Into The European Educational And Scientific Field: materials of IX int. scien. conf.*, April 12–15, 2005, Uzhgorod, (Ukraine) – Snina (Slovakia). In H.M. Oleksyk (comp.). Uzhgorod. 18 p. [in Ukr.]



7. Krasovska, O.O. (2015) Organization of Professional Training of Future Primary School Teachers In The Field of Art Education On The Basis of Contextual Education. *Pedagogical sciences, theory, history, innovative technologies*, 5: 265–272 [in Ukr.]
8. Methodical Recommendations on The Organization And Practical Training of Students of The Faculty of Law, specialty 7.060101, Legal studies. In V.M. Kravchuk, O.M. Yuhymyuk (comp.) Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University. 117 p. [in Ukr.]
9. Prima, R.M. (2009) Formation of Occupational Mobility of The Future Primary School Teacher, Theory And Practice: monograph. Dnipropetrovsk: IMA-press. 367 p. [in Ukr.]
10. Prima, R. (2015) Educational Opportunities of Project Technologies As A Form of Contextual Education of The Future Occupationally Mobile Primary Education Specialist. *Psychological And Pedagogical Problems of Rural Schools*, 52: 292–296 [in Ukr.]
11. About the approval of Standard Regulations On The Legal Clinic of Higher Education Institutions of Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 592 dated 03.08.2006. *official Gazette of Ukraine*, 32: 680 [in Ukr.]
12. Sergeev, I.S., Blinov, V.I. (2007) How To Implement A Competency-Based Approach In The Classroom And In Extracurricular Activities: practical textbook. Moscow: ARKTI. 132 p. [in Rus.]

#### PASENKO Inha

Director of the Educational-and-Upbringing Complex "Prestige",  
Interregional Academy of Personnel Management

#### IMPLEMENTATION OF CONTEXT STUDY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS IN JURISPRUDENCE

**Summary.** The article provides methodological recommendations for the implementation of the proposed model of contextual education for future Bachelors of Law in the field of professional training as a manifestation of the theoretical theories described above regarding the practical activities of educational institutions, thus completing the training system with materials of a practically oriented nature.

The essence of the recommendations reveals the views of the author of the prospects for the future development of the model and technology for the professional competence of future specialists and the possibility of their involvement in a real-life system of training on the principles of contextual education. The tasks of the process of preparing bachelors of law for professional activity are determined. The main provisions of the theoretical foundations for the formation of professional competence of future bachelors in jurisprudence are emphasized. The

proposed criteria for the formation of professional value orientations of future lawyers.

The article defines the pedagogical conditions for the use of contextual education for future bachelors in jurisprudence in vocational training, among which: the orientation of the educational process to provide motivation to professional activity, which is the basis of the formation of professional reliability; the content of normative disciplines should be focused on ensuring the professional reliability of future employees; in the educational process actively used active methods.

**Keywords:** bachelors of jurisprudence; competences; contextual education; pedagogical conditions; professional training.

Одержано редакцією 27.01.2021  
Прийнято до публікації 15.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-151-156  
ORCID 0000-0001-8190-4607

#### ХАРЧЕНКО Інна Іванівна

кандидатка філологічних наук,  
доцентка кафедри державно-правових дисциплін та українознавства,  
Сумський національний аграрний університет  
e-mail: kharchenko-inna@ukr.net

УДК 378:018.8:32]:159.94(045)

#### РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Досліджено розвиток емоційного інтелекту майбутніх юристів.

Встановлено, що емоційний інтелект є предметом наукового пізнання сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень.

На теоретичному рівні обґрунтовано психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх юристів, встановлено умови стійкого емоційного формування інтелекту, науково визначено модель процесу формування емоційного інтелекту, зазначені критерії його формування в майбутній професії юристів.

Розглядаються емоційно-вольові процеси, які суттєво мають вплив на ефективну трудову діяльність майбутнього юриста. Професійна свідомість відіграє одну із головних ролей в оцінці професійно-правової, правозастосовної та правозахисної діяльності юриста.

Обґрунтовується емоційний інтелект як складова готовності особи до професійної юридичної діяльності: визначаються різноманітні підходи до встановлення сутності професійної

діяльності, місця в ній емоційного інтелекту; розглядаються умови забезпечення психологічної підготовки студентів до виконання професійних обов'язків: адаптація, поведінкові та емоційні реакції; закономірні зв'язки, психологічні ознаки праці.

Аналізуються поняття та сутність феномену «емоційна компетентність» як складової професійного становлення фахівців соціономічних професій. Обґрунтовано підходи вчених до інтерпретації поняття «професійне становлення» та його місце в розвитку емоційної компетентності.

Обґрунтовано необхідність та можливості формування емоційної компетентності майбутнього юриста протягом студентського періоду. У розвитку наукових досліджень про емоційний інтелект можна простежити за взаємодією різних галузей (зокрема, педагогіка, психологія особистості, емоцій, інтелекту), до інтеграції різних наукових підходів та методів дослідження.

*На основі аналізу наукових джерел з даної проблеми і власних результатів емпіричного дослідження визначено емоційний інтелект, як цільсну властивість до особистості, що відображає когнітивні здібності розуміння людиною емоцій та управління ними через когнітивну обробку емоційної інформації та забезпечує психологічне благополуччя особистості та успіх соціальної взаємодії.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект; готовність особистості до професійної діяльності; юридична освіта; критерії сформованості емоційного інтелекту.

**Постановка проблеми.** У сучасних кризових умовах розвитку суспільства, питання внутрішнього світу людини розглядається як ключова проблема нашого часу, від вирішення якої залежить подолання кризових явищ, які набули всебічного та глобального характеру.

Сучасний світ системно диктує нові умови, тримає напруженим та динамічним тренд постійних змін, вимагаючи бути на крок попереду. Ми переконані, що завдяки лише звичайному інтелекту дуже важко досягти успіху в житті. Однією з основних якостей щасливої людини сьогодення стає розвинений емоційний інтелект, основою якого є комунікація. Успіх визначає те, як ми вміємо спілкуватися з іншими людьми, впливати на них, керувати власним станом, поєднувати емоційний інтелект та управління конфліктами. Кожна емоція може стати ресурсом для досягнення мети, тому розвиток емоційного інтелекту – важлива складова успіху сучасного фахівця.

Емоційний інтелект, як його визначав видатний психолог Д. Големан, – це «здатність управляти своїми власними емоціями та емоціями інших людей, мотивувати себе».

Сьогодні загальновідомо, що емоційний інтелект повинен бути ключовим фактором успіху адвокатів, суддів, присяжних, оскільки професія вимагає діяти спокійно, співчутливо і миттєво приймати рішення у стресових ситуаціях.

Юридична діяльність, ведення переговорів та консультування – все значною мірою покладається на навички, які є надзвичайно важливі для професійної діяльності, а саме: переконувати, впливати та спілкуватися. Підтвердженням цього є огляд педагогічної та психологічної літератури. На основі аналізу визначається, що емоційний інтелект є новим орієнтиром успішної юридичної кар'єри. У рамках цього проводяться психологічні дослідження та звертається увага те, що вищий рівень емоційного інтелекту покращує здатність людини до активної взаємодії з іншими людьми.

Наукова проблема полягає в тому, що немає остаточного обґрунтування в необхідності відповідного рівня розвитку емоційного інтелекту для того, щоб забезпечити максимально високий рівень готовності особи до професійної діяльності.

Проблемні питання, що стосуються емоційної компетентності як складової підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності та розглядається з погляду емоційної готовності до виконання професійних обов'язків, досліджувалися такими науковцями, як: С.А. Дружилов, А.А. Деркач, С.П. Дерев'янка, Г.М. Дубчак, В.В. Зарицька, Я.М. Куценко, І.О. Корнієнко, В.М. Крайнюк, О.П. Лящ, М.Ю. Хворост та інші.

**Мета статті** – на основі теоретичних положень визначити сутність емоційного інтелекту майбутніх юристів та розкрити цінність належного рівня розвитку емоційного інтелекту для забезпечення високого рівня готовності особистості до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Головною проблемою сьогоденної освіти є не стільки якість знань, як відносини в системі освіти. Емоційне вигоряння, «булінг», відсутність повноцінного партнерства між викладачем та студентом гальмує розвиток громадянської свідомості, відповідальності та мотивації до навчання. Емоційно-вольова сфера професійної діяльності студента-юриста висвітлює внутрішній світ майбутнього спеціаліста, структуру факторів, за допомогою яких він демонструє його ставлення до певних майбутніх професійних ситуацій. Особливістю емоційно-вольових процесів майбутніх професіоналів є те, що вони безпосередньо висвітлюють зв'язок між мотивами діяльності та її реалізацією. У професійній діяльності студента-юриста емоційно-вольові процеси є найважливішим фактором регулювання процесу пізнання, обміну інформацією, встановлення спілкування. Емоційні реакції можуть викликати певні зміни в психіці майбутнього професіонала, створювати негативні ситуації, конфлікти, загрози їх діяльності, які ведуть до соціальних змін особистості. Проблема в тому, що потрібно формувати у майбутніх юристів здатність керувати своїми емоціями, підтримувати високу професійну ефективність, проводити діяльність без конфліктів у важких стресових ситуаціях.

Під час підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності формування емоційного інтелекту відіграє важливу роль. Адже полягає в розвитку в майбутніх фахівців-юристів такої якості, як «захопленість роботою», яка супроводжується емо-

ційними злетами і падіннями та не допускає професійного вигорання, що призводить до емоційного виснаження, депресивного стану, втрати бажання працювати, коли робота стає щоденним тягарем та випробуванням.

«Захопленість роботою» характеризується такими компонентами, як: енергійність, активне залучення до роботи, професійна ефективність, в той час як «професійне вигорання» характеризується такими компонентами, як: емоційне виснаження, цинізм, зниження особистих досягнень, втрата інтересу до професійної діяльності або зовсім негативне ставлення до неї [1, с. 74].

Поняття «готовність до професійної діяльності» в сучасній науковій літературі трактується по-різному. Існує щонайменше три наукових підходи до визначення сутності цього поняття – діяльнісний, особистісний, а також поєднання діяльності та особистих принципів [2, с. 44].

З погляду діяльнісного підходу до поняття «готовність до професійної діяльності» трактується як якісна характеристика предмета діяльності – представник певної професії, яка визначається мірою володіння студентом сучасним змістом та сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивні шляхи їх виконання [3, с. 50]. Дане визначення слід використовувати для позначення великої сукупності елементів, що відображають високі показники роботи професіональної діяльності.

Професійна діяльність виступає як невід’ємна характеристика суб’єкта діяльності, який виявляється в діяльності та спілкуванні; це не тільки досягнення високих результатів роботи людини, але і особливості її професійної мотивації, система її прагнень, цінностей орієнтації, значення роботи для фахівця [4, с. 185]. Це означає, що в процесі підготовки студентів до професійної діяльності дослідники дедалі більше розглянули особисті аспекти цього явища і визначили його як сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які виникають у людини під час оволодіння професією, завдяки чому забезпечується психофізіологічна, психічна та психологічна стабільність особи, яка є гарантом високого рівня її професійної підготовки, яка проявляється у високій ефективності професійної діяльності спеціаліста [5, с. 7].

Існує і третій підхід до визначення сутності професійної діяльності, яка проявляється в поєднанні діяльнісних і особистісних характеристик, коли вона розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного [6].

За останні роки явище емоційного інтелекту все більше і більше розглядається з

позиції його впливу на професійний успіх, зокрема це можна спостерігати у сфері соціономічних професій. Поняття емоційного інтелекту та його застосування в юридичній практиці характеризується, як поєднання компетенцій або здібностей, що включають емоції.

Сучасні українські дослідження стосуються насамперед відносно проблемних емоційних питань інтелекту, а саме: його діагностика [7, с. 420]; формування емоційної свідомості в майбутніх юристів та психологів; розвиток емоційної стабільності в працівників поліції [8, с. 10]. На їх думку емоційний інтелект включає самосвідомість емоцій, усвідомлення емоцій інших осіб, співчуття та розуміння цих емоцій, і здатність використовувати це усвідомлення для саморегулювання власної поведінки та поведінки інших.

Емоційний інтелект – це здатність інтерпретувати, управляти своїми емоціями та розуміти чужі; іншими словами, стати емоційно зрілим і впевненим у своєму інтелекті. У науковій літературі є певне визнання важливості емоційного інтелекту [9, с. 10].

Досліджуючи питання, чи мають майбутні юристи навички, які необхідні для боротьби зі стресовими ситуаціями, для розвитку та підтримки власного емоційного стану, ми проаналізували деякі наукові праці.

На наш погляд потрібно простежити коріння емоційного інтелекту та отримані наукові результати. По-перше, поняття «емоційного інтелекту» було уведено у теорію та практику психології порівняно недавно – у 1990 р. психологами П. Саловей та Дж. Майер [10]. Вони довели, що інтелектуальний коефіцієнт (IQ) не збігаються з емоціями, хоча рівень IQ як все ще використовується для найму та відбору працівників поліції, однак не може спрогнозувати подальшу їх роботу [11].

Українські вчені вивчали загальне поняття емоційного інтелекту та його функції; соціальне значення емоційного інтелекту та шляхи його розвитку під час навчання у закладах вищої освіти; емоційний інтелект як детермінанта внутрішня свобода особистості; зв’язок із соціально-психологічною адаптацією; суттєвий вплив на розвиток особистості та успішної самореалізації.

Система емоційного інтелекту визначає такі основні його складові [12]: виявлення емоцій; використання цих емоцій для посилення ефективності мислення та активності; розуміння емоцій; управління емоціями.

Елементи емоційного інтелекту включають такі складові: самосвідомість, самодисципліна, самомотивація, емпатія, які

представлені такими компетенціями як: пізнання своєї особистості; вміння міжособистісного спілкування; адаптаційні здібності; управління складними стресовими ситуаціями; домінування позитивного настрою [13, с. 14]. Професійний розвиток – це динамічний процес, який охоплює довгий період часу життя особи та включає відповідні стадії.

Відводиться особлива роль етапу навчання та професійної підготовки майбутніх юристів, на якому відбувається розвиток особистості, формуються професійно важливі якості, які є необхідними для майбутньої трудової діяльності. Один із критеріїв ефективного навчання полягає у підготовці майбутнього фахівця до початку своєї професійної та трудової діяльності [14, с. 130].

Головною особливістю професійного становлення фахівців юридичних професій є необхідність формування емоційної готовності до професійної діяльності в період навчання у вищих навчальних закладах [15, с. 357].

Емоційна готовність є відповідним регулятором задоволення своєю роботою та задоволення її змістом, відчуття внутрішнього спокою на роботі, впевненість у собі, передбачає позитивне ставлення до себе як до особистості. Емоційна готовність до професійної діяльності зумовлена рівнем формування емоційної компетентності особистості спеціаліста як результат розвитку його емоційного інтелекту.

Емоційна готовність особистості до майбутньої професійної діяльності є результатом емоційного розвитку та інтелекту і включає в себе такі критерії та показники оцінки якості:

– конструктивний – здатність використання емоційних знань та вмінь з метою встановлення стратегії і тактики власних дій для нормального розвитку та упродовження внутрішньої можливості та здібності особи;

– стабілізуючий – визначає можливість керувати емоційними знаннями, що сприяє підтримці емоційного здоров'я людини;

– регулятивні – присутність та досвід використання емоційних знань, що сприяють формуванню адаптивної професійної поведінки.

На когнітивному рівні визначається здатність розуміти емоції. У більшості випадків, особи можуть розуміти, який вони мають емоційний досвід, адекватно розпізнавати та виявляти емоції, розуміти причини їх виникнення, вербалізувати їх. Було досліджено, що майбутні юристи розуміють чужі емоції краще за власні. Так, вони ма-

ють високий рівень розуміння емоцій чужих осіб – 42,7%, а свої емоції – 18,6%.

Недостатнє розуміння власних емоційних хвилювань не дозволяє особам здійснювати конгруентні дії життєвого вибору, правильно оцінювати свої вчинки та дії соціуму. Було встановлено, що майбутні юристи здатні контролювати інтенсивність емоції, викликати ту чи іншу емоцію. Але є певні труднощі у врегулюванні емоційної експресії.

Дослідники Майер і Кобб [10] визначають проблемне та недосконале навчання емоційного інтелекту як соціально-емоційне навчання. У цьому випадку це навчає студентів юридичних факультетів, як перевіряти свою власну компетенцію емоційного інтелекту. Ці компетенції включають:

– усвідомлення емоційних причин, які можуть викликати гнівну насильницьку реакцію;

– вивчення тактики управління власним психічним станом під час стресових ситуацій, як приклад, тематичне дослідження, засноване на реальних подіях;

– бути уважнішими до впливу щоденних емоцій на довгострокові настрої та установки до колег-студентів.

Найефективніше формування компетенцій створюються в процесі: використання проблемних ситуацій, що відображають складні завдання та вибір рішення в стресових і небезпечних випадках; ведення щоденного журналу, що фіксує процес навчання для отримання поглибленої інформації про конкретну проблему з погляду типових помилок та прийняття раціональних рішень.

З дослідження Ф. Сала [16] можна зробити висновок, що вправи на формування емоційного інтелекту під час семінарських занять покращують компетенцію емоційного інтелекту, а саме: самовпевненість; управління конфліктами; спілкування; сумнісність.

Таким чином, теоретична модель процесу формування емоційного інтелекту у студентів юридичного факультету повинна поєднуватися з адаптивним досвідом в управлінні емоціями, розумом та фізіологічними реакціями на стресові ситуації. Майбутньому юристу потрібно вміти досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, розбиратися у поведінці людей, розуміти їх емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи, емоційно адекватно реагувати на гнів, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу у конфліктних ситуаціях, бути підго-

товленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проблеми юридичної освіти майбутніх фахівців дають змогу вивчити найефективніші засоби навчання та розвитку емоційного інтелекту в рамках його застосування. Наша рекомендація полягає у застосуванні систематичного та цілеспрямованого підходу для визначення того, як емоційний інтелект впливає на успішне навчання студентів та на результати їх практичної діяльності.

Розвиток емоційного інтелекту є головним чинником професійного становлення майбутніх юристів. Професійне становлення – це структурний процес накопичення особою нових умінь, знань, уявлень, що з'являються у процесі навчання або реалізації відповідної професійної діяльності.

Результатом розвитку емоційного інтелекту в студентів-юристів є формування емоційної готовності до подальшої професійної діяльності. Формування емоційної готовності до професійної діяльності передбачає дотримання таких загальних положень, які базуються на емоційному інтелекті особистості, тобто на емоційно-когнітивних процесах, які супроводжує професійну діяльність особи: природні зв'язки між діями особистості та діяльністю суспільства; тенденції формування та змін професійної спрямованості суб'єкта професійної діяльності та фактори, що їх визначають; формування та зміна психічних процесів.

Таким чином, для того, щоб розвивати емоційний інтелект у майбутніх юристів, необхідно: усвідомлювати власні емоції та займатися самоаналізом; розвивати емпатію, тобто спробувати зрозуміти емоції іншої людини; мотивувати себе; покращувати навички спілкування; застосовувати набуті навички на практиці.

*Перспективами подальших досліджень* можуть виступати моделі викладацької діяльності у сфері розвитку емоційного інтелекту майбутніх юристів, вивчення проблемних питань, щодо причин та умов низького рівня емоційного інтелекту у студентів та пошуку шляхів застосування психологічних і педагогічних засобів формування базових основ емоційного інтелекту.

#### Список бібліографічних посилань

1. Полунина О.В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей. *Психологический журнал*, 2009. № 1. С. 73-85.
2. Зарицька В.В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*, 2014. № 49. С. 42-51.
3. Кузьмина Н.В. Закономерности акмеологического ориентированного становления профессионализма учителя. *Акмеология*, 2003. № 4. С. 50-53.
4. Дружиллов С.А. Становление профессионализма человека как реализации индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. 242 с.
5. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Психоанализ и культура. М.: Юрист, 1995. 224 с.
6. Деркач А.А. Модель социально-перцептивной компетентности современного руководителя. Развитие социально-перцептивной компетентности личности (материалы научной сессии, посвященной 45-летию академика Алексея Александровича БОДАЛЕВА). М.: Луч, 1998. 248 с. URL: <http://akmeolog.narod.ru/bodalev.htm>
7. Куценко Я.М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики. *Проблеми сучасної психології* [Харків], 2011. Вип.14. С. 417-426.
8. Хворост М.Ю. Розвиток психологічної стійкості керівників рятувальних підрозділів в умовах професійної діяльності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків: Нац. ун-т цив. захисту України, 2012. 21 с.
9. Емоційний інтелект: поняття та методи розвитку. Заочний семінар-тренінг. Міністерство юстиції в Україні, Головне управління юстиції в Дніпропетровській області. Київ-Дніпропетровськ, 2012. 15 с.
10. Salovey, P., Mayer, J. Imagination. *Cognition and Personality*, 1990. No 9, pp. 185-211.
11. Bar-On, R. Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. San Francisco, Jossey Bass, 2000. pp. 507-536.
12. Корнієнко І.О. Особливості саморегуляції поведінки особистості студента в ситуації неуспіху. Психолого-педагогічні аспекти розвитку майбутнього фахівця : програма та тези міжнар. наук.-практ. конф. (19-20 червня 2009 р.). Миколаїв: Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського, 2009. 92 с.
13. Дерев'янка С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів: ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2009. 192 с.
14. Дубчак Г.М. Аналіз внутрішньо-особистісних переживань студентів у період навчання у вузі. *Перспективні педагогічні технології в системі неперервної освіти: матер. всеукр. наук.-пошук. конф.* У 2 ч. Київ: КиМУ, 2005. С. 356-362.
15. Ляш О.П. Значення емоційного інтелекту у професійній діяльності юристів. URL: <http://dpspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/23414/1/104-106.pdf>.
16. Emotional Competence Inventory (ECI). Hay Group: McClelland Center for Research and Innovation. URL: <https://www.statisticssolutions.com/emotional-competence-inventory-eci/>

#### References

1. Polunina, O.V. (2009). Passion for work and professional burnout: features of interrelations. *Psychological Journal*, 1: 73-85 [in Rus.]
2. Zarytska, V.V. (2014). Emotional intelligence as a component of a person's readiness for professional activity. *Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University G.S. Skovoroda*, 49: 42-51 [in Ukr.]
3. Kuzmina, N.V. (2004). Regularities of acmeologically oriented formation of teacher's professionalism. *Acmeology*, 4: 50-53 [in Rus.]
4. Druzhilov, S.A. (2002). Formation of human professionalism as the realization of an individual resource of professional development. Novokuznetsk: Institute for Advanced Studies Publishing. 242 p. [in Rus.]

5. Horney, K. (1995). Our internal conflicts. Constructive theory of neurosis. Psychoanalysis and culture. Moscow: Jurist. 224 p. [in Rus.]
6. Derkach, A.A. (1998) Model of social-perceptual competence of a modern leader. Development of the social and perceptual competence of the individual (materials of the scientific session dedicated to the 45th anniversary of Academician Alexei Alexandrovich BODALEV). Moscow: Luch. 248 p. Retrieved from <http://akmeolog.narod.ru/bodalev.htm> [in Rus.]
7. Kutsenko, Y.M. (2011). Emotional intelligence: diagnostic problems. *Problems of modern psychology* [Kharkiv], 14: 417–426 [in Ukr.]
8. Hvorost, M.Y. (2012). Development of psychological stability of heads of rescue units in the conditions of professional activity: Abstract of Ph.D in Psychology Dissertation. Kharkiv: National University of Civil Defense of Ukraine. 21 p. [in Ukr.]
9. Emotional intelligence: concepts and methods of development (2012) Correspondence training seminar. Ministry of Justice in Ukraine, Main Department of Justice in Dnipropetrovsk region. Kyiv-Dnipropetrovsk. 15 p. [in Ukr.]
10. Salovey, P., Mayer, J. (1990) Imagination. *Cognition and Personality*, 9: 185–211.
11. Bar-On, R. (2000) Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. San Francisco, Jossey Bass. 507–536.
12. Kornienko, I.O. (2001) Features of self-regulation of student personality behavior in a situation of failure. Psychological and pedagogical aspects of the development of the future specialist: program and thesis International. scientific-practical conf. (June 19–20, 2009) Mykolayiv: Mykolayiv State University named after V.O. Sukhomlinsky. 92 [in Ukr.]
13. Derevyanko, S.P. (2009). Emotional intelligence as a factor of socio-psychological adaptation of the individual to the student environment: Thesis of Ph.D in Psychology Dissertation. Chernihiv: Chernihiv State Pedagogical University T.G. Shevchenko. 192 p. [in Ukr.]
14. Dubchak, G.M. (2005). Analysis of intra-personal experiences of students during their studies at the university. *Promising pedagogical technologies in the system of continuing education*: materials of the all-Ukrainian research conference in 2 vol. Kyiv: KiMU. 356–362 [in Ukr.]
15. Lyashch, O.P. (2017). The value of emotional intelligence in the professional activities of lawyers. Retrieved from <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/23414/1/104-106.pdf>. [in Ukr.]
16. Emotional Competence Inventory (ECI). Hay Group: McClelland Center for Research and Innovation. Retrieved from <https://www.statisticssolutions.com/emotional-competence-inventory-eci/>.

#### KHARCHENKO Inna

Ph.D in Philology, Associate Professor Department of State and Law Disciplines and Ukrainian Studies,  
Sumy National Agrarian University

#### DEVELOPMENT OF FUTURE LAWYERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

**Summary.** The article reveals the development of emotional intelligence of future lawyers. It is established that emotional intelligence is the subject of scientific knowledge of modern domestic and foreign research. However, the theoretical concept of emotional intelligence remains underdeveloped, which influenced the lack of a clear and unambiguous definition of the essence of this concept, its structural components, functions and mechanisms of development.

Emotional intelligence is an integral property of personality, which reflects a person's cognitive ability to understand emotions and manage them through cognitive processing of emotional information, and ensures the psychological well-being of the individual and the success of social interaction. The article substantiates the psychological features of the formation of emotional intelligence of future lawyers at the theoretical level, establishes the conditions for stable emotional formation of intelligence, scientifically defines the model of the process of formation of emotional intelligence, criteria for its formation in the future legal profession.

Emotional and volitional processes are considered, which significantly affect the effective work of the future lawyer. Professional consciousness plays one of the main roles in assessing the professional, legal, law enforcement and human rights activities of a lawyer. Emotional intelligence is substantiated as a component of a person's readiness for professional legal activity: various approaches to establishing the essence of professional activity, the place of emotional intelligence in it are determined; the condi-

tions of providing psychological preparation of students for professional duties are considered: adaptation, behavioral and emotional reactions; regular connections, psychological signs of work. The concepts and essence of the phenomenon of "emotional competence" as a component of professional development of specialists in socio-economic professions are analyzed.

The approaches of scientists to the interpretation of the concept of "professional development" and its place in the development of emotional competence are substantiated. Necessity and possibilities of formation of emotional competence of the future lawyer during the student period are substantiated. In the development of scientific research on emotional intelligence can be traced to the interaction of different fields (including pedagogy, psychology of personality, emotions, intelligence), to the integration of different scientific approaches and research methods. Based on the analysis of scientific sources on this problem and our own results of empirical research, we define emotional intelligence as a holistic property of personality that reflects the cognitive ability to understand and manage emotions through cognitive processing of emotional information and ensure psychological well-being and success of social interaction.

**Keywords:** emotional intelligence; readiness of the person for professional activity; legal education; criteria of formation of emotional intelligence.

Одержано редакцією 22.01.2021  
Прийнято до публікації 11.02.2021

## ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-157-162  
ORCID 0000-0002-5500-0070

### ПАСІЧНІЧЕНКО Анжела Василівна

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти,  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка  
e-mail: pasichnichenkoan@gmail.com

ORCID 0000-0003-1149-4109

### КОВАЛЕВСЬКА Наталія Володимирівна

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти,  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка  
e-mail: kovalevska\_natala@ukr.net

УДК 378.011.3-051:373.2]:159.923(045)

## ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано змістовні та методичні особливості психологічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зазначено, що ефективність психічного розвитку дитини залежить від рівня професійної підготовки педагога, особливе місце у якій займають психологічні дисципліни. На основі аналізу процесу викладання та оволодіння студентами психологічними дисциплінами визначено ряд проблемних моментів, які пов'язані як зі специфікою предмету психології як науки, так і особливостями здобувачів вищої освіти (рівень розвитку психічних пізнавальних процесів, сформованість особистісних характеристик, мотивація та ін.). Експериментальне дослідження показало, що не зважаючи на цікавість до психологічної науки, розуміння її необхідності, спостерігається відмінність у сприйнятті психологічних дисциплін студентами різних курсів. Визначено, що існують труднощі застосування досягнень психології у практичній професійній діяльності, які зумовлені розходженням між рівнем психологічної інформованості і вмінням практичного використання набутих знань. Зазначено, що психологічна підготовка забезпечується навчальними дисциплінами, зміст яких спрямований на формування у майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти загальних та спеціальних компетентностей відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільної освіти». Показано, що підвищити рівень психологічної підготовки, забезпечити розвиток пізнавальної активності студентів та формування стійких професійних інтересів дозволяють різноманітні форми, методи організації та проведення навчальних занять. Наголошується на ефективності та доцільності проблемного викладу матеріалу, використанні інтерактивних методів та мультимедійних засобів навчання, що сприяє формуванню системи знань, умінь, навичок, які відповідають вимогам сучасності та дозволять майбутнім педагогам закладів дошкільної освіти успішно застосовувати їх у роботі з дітьми раннього та дошкільного віку.

**Ключові слова:** професійна підготовка; психологічні дисципліни; психологічна підготовка; навчальна дисципліна; вихователь; викладання.

**Постановка проблеми.** Спрямованість дошкільної освіти на розвиток дитини та забезпечення її успішності на наступних етапах передбачає наявність у вихователя закладу дошкільної освіти високого рівня професійної компетентності. У зв'язку з цим, особливої уваги вимагає організація та забезпечення процесу його професійної підготовки, у якій важливе місце займає психологічна освіта. Вона передбачає оволодіння системою психологічних знань та умінь застосування їх у практичній діяльності, що дозволить не лише ефективно здійснювати освітній процес, спрямовувати його, передбачати можливі результати, а й сприяти психічному розвитку вихованців.

Різноманітним питанням професійної підготовки фахівців дошкільної освіти присвячені роботи І. Бежа, Г. Беленької, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, Л. Загородньої, М. Машовець, З. Плохій, Т. Поніманської, А. Харківської та ін. Теоретичні та методичні проблеми підготовки студентів до роботи у закладах дошкільної освіти стали предметом багатьох наукових досліджень (М. Бадіца, Н. Ковальова, Н. Колосова, Т. Котик, Н. Лисенко, В. Нестеренко, Л. Плетеницька, О. Поліщук, В. Тарасова та ін.). Змістові та практичні аспекти психологічної підготовки, особливості методики викладання психології у закладах вищої освіти відображені у працях Б. Бадмаєва, О. Баєр, О. Власової, Ю. Бойко-Бузиль, С. Горбенко, С. Жукова, В. Карандашева,



І. Куценко, А. Лапка, М. Матвеевої, В. Самойлова, В. Семиченко, М. Супруна та ін.

Незважаючи на велику кількість досліджень проблеми професійної підготовки, на нашу думку, недостатньо вивченими залишаються питання психологічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Мета статті.** Здійснити аналіз та обґрунтування змістових та методичних аспектів психологічної підготовки майбутніх вихователів сучасного закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дитинство – період інтенсивного розвитку всіх психічних функцій, формування особистості. Важливим чинником становлення дитячої психіки є вплив дорослого, зокрема вихователя закладу дошкільної освіти. Ефективність його діяльності залежить від цілого ряду сформованих компетентностей, серед яких важливе місце займає психологічна. Психологічна компетентність, поряд з фаховою (спеціальною) та методичною, є невід’ємною складовою професійної компетентності сучасного вихователя ЗДО. Вона визначається узгодженістю між знаннями, практичними вміннями і реальною поведінкою, яку педагог демонструє у процесі педагогічної взаємодії та формується під час оволодіння психологічними дисциплінами [1, с. 342].

На доцільність та важливість вивчення психології майбутніми педагогами неодноразово вказували науковці. Так, К. Ушинський зазначав, що психологія для педагога є однією із найнеобхідніших дисциплін, бо він у процесі виховання постійно перебуває у колі психічних явищ. В. Мерлін наголошував, що завдання психології не у тому, щоб навчити вихователя, що він повинен робити, а у тому, щоб пояснити, унаслідок яких психологічних причин педагогічна дія виявляється правильною, доцільною або, навпаки [2, с. 147].

Однак, незважаючи на важливість психологічних дисциплін нами виявлено ряд проблемних моментів у процесі їх викладання та засвоєння. Так, психологічні дисципліни є, як правило, новими для студентів першого курсу. Їх вони, частіше за все, не вивчають у школі, або мають досить поверхове уявлення про них. У зв’язку з цим, процес оволодіння матеріалу вимагає більше часу, зусиль. Також передбачає наявність достатньо високого рівня сформованості таких особистісних рис, як цілеспрямованість, дисциплінованість, вимогливість, витримка, наполегливість, самостійність, вміння організувати себе та свою

діяльність, що не завжди притаманні студенту-першокурснику.

Багато психологічних категорій, понять є абстрактними, важкими для розуміння. Передумовою для їх успішного оволодіння є наявність достатньо високого рівня розвитку абстрактного мислення, словесно-логічної пам’яті, уяви. Інколи стикаємося із наявністю труднощів (особливо на початку навчання) у висловлюванні, формулюванні думки студентом, правильно використовуючи психологічну термінологію, оскільки ще не достатньо нею володіють.

Погоджуємося з думкою М. Матвеевої, яка зазначає, що більшість психологічних понять, таких як пам’ять, мислення, увага, воля, характер тощо, часто використовуються у повсякденному житті. Однак їхнє наукове значення не збігається з тим, який зміст у них вкладається. Неврахування цієї обставини призводить до того, що у студента співіснують два рівні психологічних знань: побутовий – погано усвідомлений, неточний, а то й помилковий, але дієвий, який активно використовується у житті та у професійній діяльності, і теоретичний – усвідомлений, але «мертвий», який не пов’язаний з практикою [3, с. 282].

Вивчення психології розпочинається з першого курсу, що є обґрунтованим та доцільним. Однак, студенти-першокурсники досить часто недостатньо мотивовані, не повною мірою розуміють необхідність вивчення психологічних дисциплін з точки зору їх застосування у подальшій практичній діяльності. Це, у свою чергу, призводить до недостатнього рівня здатності використовувати психологічні теорії як підґрунтя для обґрунтування механізмів, закономірностей побудови освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та успішно реалізовувати прикладні можливості психології.

У навчальних планах перевага надається педагогічним дисциплінам, що дещо зменшує можливості для оволодіння студентами психологічними знаннями. Також існують труднощі усвідомлення міжпредметних зв’язків, недостатнє розуміння значення психологічної підготовки у подальшому вивченні навчальних дисциплін, не лише психологічного спрямування.

Зроблені висновки підтвердили і результати проведеного нами анкетування, вибірку якого становили 85 студентів 1-4 курсів бакалаврського (першого) рівня вищої освіти. Так, всі досліджувані високо оцінили важливість вивчення психологічних дисциплін. У цілому вони усвідомлюють необхідність застосування психологічних знань у майбутній професійній діяльності. Однак, усвідомлення досить розмите та

неструктуроване у першокурсників, більш чітке – у інших. Такі результати є цілком обґрунтованими, оскільки студенти старших курсів мають можливість пройти педагогічну практику, а деякі з них працюють за фахом. Це дозволяє глибше зрозуміти не лише специфіку освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, а й практичні аспекти застосування психологічних знань у педагогічній роботі.

Оцінюючи ставлення до навчальних дисциплін психологічного спрямування, студенти вказують на те, що вони цікаві, корисні, необхідні для життя та майбутньої професійної діяльності. Однак, є відмінність у визначенні студентами питань, для вирішення яких, на їхню думку, потрібні знання психології. Так, першокурсники, обґрунтовуючи важливість вивчення психологічних дисциплін, указують на їх необхідність, як правило, у вирішенні особистих (взаємини з друзями, особисте самовизначення, пізнання себе та ін.) або сімейних проблем (переважно з батьками). Старшокурсники, маючи вже більшу професійну спрямованість та деякий практичний досвід, наголошують і на необхідності психологічної підготовки для успішної професійної діяльності. Вони розуміють не лише вікові та індивідуальні відмінності у психічному розвитку дитини, а й доцільності їх урахування в організації освітнього процесу. Більшість з них акцентують увагу на тому, що знання закономірностей розвитку психіки допомагає у навчанні та вихованні дітей раннього та дошкільного віку, у здійсненні індивідуального підходу, визначенні причин та подоланні труднощів, які виникають у дітей, у побудові дитячого колективу, налагодженні взаємодії та спілкуванні з батьками вихованців. Акцентують увагу на тому, що завдяки психологічній підготовці отримують уявлення щодо вдосконалення як власних особистісних, так і професійних якостей. Зокрема, розвиток педагогічних здібностей, емпатії, рефлексії, педагогічного такту; індивідуального, оптимального для подальшої діяльності, стилю спілкування; оволодіння знаннями, вміннями і навичками ефективної міжособистісної взаємодії; профілактики та корекції психічного здоров'я тощо.

З огляду на вищезазначене, основними завданнями у процесі викладання психологічних дисциплін, на нашу думку, є стимулювання інтересу до психологічних наук та мотивації до навчальної діяльності в цілому; формування загальної наукової психологічної культури особистості; розкриття практичної значущості психології як в особистому, так і в професійному

житті людини; формування психологічної компетентності як умови успішної професійної діяльності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Психологічна підготовка за освітньою програмою «Дошкільна освіта» передбачає вивчення таких навчальних дисциплін, як «Загальна психологія», «Дитяча психологія та психологія дитячої творчості», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія». Кожна з них спрямована на формування у майбутніх педагогів дошкільних закладів загальних та спеціальних компетентностей відповідно стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільної освіти» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти затвердженого і введеного в дію наказом № 1456 Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 року [4].

Базовою навчальною дисципліною для студентів спеціальності є «Загальна психологія». Вона відіграє істотну роль у залученні майбутніх вихователів до психології як науки, до системи знань про загальні закономірності розвитку психіки людини. «Загальна психологія» як важливий освітній компонент підготовки забезпечує формування психологічного мислення, уміння застосовувати психологічні знання для наукового пояснення фактів та явищ психіки, для визначення сутності, закономірностей, механізмів та принципів її функціонування, встановлення залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, виявлення відмінностей між психічними явищами, визначення умов і чинників виникнення, прояву та розвитку у людини психічних процесів, станів, властивостей. Важливим завданням дисципліни є формування навичок самоаналізу, розуміння та інтерпретації поведінки інших людей, стимулювання процесів самореалізації й самовдосконалення.

Однією із основних ланок психологічної підготовки майбутніх вихователів ЗДО є навчальна дисципліна «Дитяча психологія та психологія дитячої творчості». Засвоєння знань про закономірності психічного розвитку дитини дозволяє педагогу диференційовано підходити до реалізації всіх аспектів педагогічної діяльності, доцільно спрямовувати і передбачати її результати. У процесі вивчення цієї навчальної дисципліни у студентів формується розуміння природи, індивідуальних та вікових закономірностей розвитку у дітей раннього та дошкільного віку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості, уяви, мовлення як засобу спілкування і взаємодії, базових якостей особистості, ігрової та інших видів діяльності. Вони оволодівають різноманітними формами,

методами, методиками педагогічного супроводу та підтримки розвитку дітей раннього і дошкільного віку.

Не менш значущою навчальною дисципліною у процесі психологічної підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта є «Педагогічна психологія», яка знайомить з різноманітним психологічним зміном, що відбуваються на рівні особистості, міжособистісних взаємин, психічного розвитку людини, яка включена в освітній процес, а також психологічними основами діяльності педагога. Вона є логічним продовженням описаних вище навчальних дисциплін і базується на знаннях загальних та вікових закономірностей психіки. Результатом вивчення цієї дисципліни є здатність створювати оптимальні умови та здійснювати пошук доцільних методів, прийомів для психічного розвитку дитини у процесі навчання та виховання.

У циклі вибіркового дисциплінарного психологічного підготовки забезпечує «Соціальна психологія», вивчення якої дозволяє сформувати систему знань про психологічні особливості і закономірності поведінки і діяльності людей, які обумовлені їх включенням у соціальні групи й існуванням у них. Вона має значний потенціал, оскільки дозволяє сформувати навички організації реального процесу становлення дитячої взаємодії у групі відповідно до законів розвитку, підготувати педагога до формування у дітей навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, самостійно встановлювати й підтримувати партнерські, ділові та особисті контакти з іншими, оволодіти правилами поведінки у конфліктних ситуаціях.

Аналіз наукової літератури, власної практичної діяльності дозволяють упевнитися у переконливості думки Семиченко В.А., що психологія як галузь знань і людської практики має власну специфіку обумовлену особливостями як предмету психології в цілому, так і окремих психологічних явищ. Семиченко В.А. наголошує, що специфікою предмета психології є: існування головного об'єкта – психіки – у множині різних проявів; багатозмістовність предмета; мінливість, неможливість повної фіксації в будь-якому стані, відносність будь-якої сталості, яка внутрішньо реалізується через безліч динамічних процесів і тенденцій розвитку; полідетермінованість; пристрасність; «голографічність»; особистісно-діяльнісна репрезентованість і взаємодетермінованість; багаторівневість [5, с. 11]. Урахування цих особливостей є важливою умовою успішного оволодіння психологічними науками. Окрім того, реалізації

поставлених завдань сприяє використання у процесі викладання психологічних дисциплін різноманітних як традиційних, так і нетрадиційних форм та методів. Обираючи серед них найбільш ефективні, погоджуємося з думкою О. Богиніч, яка зазначила, що процес набуття професійного досвіду кожним студентом залежить від активності суб'єктів педагогічного процесу, на основі взаємодії та мотивації діяльності, ядром педагогічної діяльності має стати взаємодія суб'єктів педагогічного процесу на основі партнерського, особистісно орієнтованого спілкування, що спрямована на підвищення активізації навчальної діяльності кожного студента і носить суб'єкт-суб'єктивний характер [6].

У зв'язку з вищевказаним, досить ефективно, на нашу думку, є технологія проблемного навчання, яка дозволяє уникнути пасивного сприйняття готової інформації студентами, здійснювати актуалізацію їх знань, розширювати світоглядну ерудицію (В. Галузинський, М. Євтух), забезпечує розвиток теоретичного мислення, професійної мотивації (М. Буланова-Топоркова).

А. Лозенко наголошує, що проблемне навчання сприяє формуванню стійкого пізнавального інтересу до дисципліни, стимулює активність щодо вивчення і реалізації у майбутній професійній діяльності власних індивідуальних потенційних можливостей, оскільки в даному випадку студент виступає активним учасником процесу навчання [7, с. 133].

Уважаємо, що певна логіка змодельованих проблемних ситуацій з використанням проблемних запитань, задач, стимулює пізнавальну активність студента, підвищує ефективність засвоєння предмету, дозволяє виявити особисту позицію студента щодо проблеми та отримати знання про шляхи її практичного вирішення. Проблемний підхід під час лекційних та практичних занять активізує увагу, творчу активність, вміння висловлювати власну точку зору, обстоювати її, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Варто зазначити, що підвищують результативність навчання інтерактивні методи, використання яких, як показує практика, знімає у студентів нервову навантаженість, дає можливість змінювати форми їх діяльності, дозволяє зробити тих, хто навчається, активними учасниками педагогічного процесу, формувати і розвивати у них пізнавальну активність й рефлексію. Застосування інтерактивних методів сприяє формуванню творчої, активної особистості, здатної адаптуватися в мінливому світі [8, с. 125].

У процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО під час лекційного заняття активно використовуємо проблемно-діалогічні методи: лекція-бесіда, запрошення до спільного мислення, лекція-дискусія, лекція з розглядом конкретних ситуацій, евристична бесіда. На різних етапах проведення практичних занять ефективними є діалогічні методи навчання (опитування у вигляді інтерв'ю, робота у парах, діалог у колі, діалог «запитання-відповідь», діалог абсурду, діалог за допомогою записок, круглий стіл та ін.) та різні види конкурсів (вікторини, бліц-конкурс «Слова та поняття», конкурс прикладів і конкретних ситуацій, конкурс-опитування, конкурс ситуацій). Активізують студента, дозволяють зацікавити та підвищити рівень оволодіння матеріалом різноманітні психологічні ігри: «Відгадай слово», «Психологічне лото», «Від аналогії до моделі»: «Психологічне доміно», «Психологічні кубики».

Ефективними є методи групового обговорення проблемних питань у вигляді дискусії, диспутів, використання різних видів брейн-стормінгу: брейн-стормінги цікавих питань, абсурду, зворотності мислення, виявлення подібностей та відмінностей. Така організація занять дозволяє виявити різноманітні думки членів групи щодо можливих шляхів вирішення завдання; знайти спільне розв'язання проблеми; сприяє розвитку аналітичного мислення, умінню логічно формулювати свою думку. Кожен має можливість вислухати альтернативні підходи, обґрунтувати свою позицію, відстоювати її, знаходити аргументи для переконання інших.

На нашу думку, дозволяє забезпечити продуктивне виконання педагогічної діяльності, підвищити ефективність освітнього процесу у ЗДО спрямованість психологічних дисциплін на формування способів практичних дій вихователя та уміння доцільно використовувати освітнє ігрове середовище, що є важливим чинником психічного розвитку дитини. Доведено, що предметно-ігрове середовище забезпечує індивідуальний розвиток кожної дитини. сучасний іграшковий матеріал створює оптимальні умови для зростання практично умілої, вправної у взаємодії з предметним світом дитини, розкриває широкий простір для формування її основних компетентностей [9, с. 91].

У зв'язку з цим, переконані у необхідності ознайомлення студентів з сучасним іграшковим матеріалом. При цьому важливим є не лише формування уявлення про нього та способи його використання, а й усвідомленням зв'язку між впливами ігрових предметів і змінами у психіці дитини, розуміння доцільності їх використання у відповідності до вікових особливостей психічного розвитку.

Важливе місце у процесі психологічної підготовки майбутніх педагогів ЗДО відводиться різноманітним засобам навчання, вибір яких залежить від дидактичної концепції, мети, змісту, методів і умов навчального процесу. Поряд з іншими нами широко застосовуються мультимедійні засоби. Вони дозволяють урізноманітнити форми подання інформації та типи навчальних завдань; створити умови, які дозволять студентам «зануритися» у певні соціальні й професійні ситуації; розширити можливості для самостійного опанування навчальним матеріалом; активізувати навчальну роботу; підвищити мотивацію навчання [10, с. 80].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, проведений теоретичний аналіз дозволив зробити висновок про те, що психологічна підготовка є важливим етапом становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Здійснене дослідження дає можливість стверджувати, що існує ряд істотних аспектів у процесі оволодіння психологічними дисциплінами. Вони обумовлені специфікою предмета психологічної науки, особливостями сприйняття та ставлення студентів до неї. Досить важливим питанням є наявність розриву між теоретичною підготовкою майбутніх педагогів і їх здатністю враховувати та практично використовувати психологічні знання у професійній діяльності. Виділені проблеми визначають змістові та методичні особливості процесу викладання, урахування яких дає можливість логічно, послідовно, системно формувати необхідні для успішної професійної педагогічної діяльності компетентності. Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні використання ІКТ у процесі психологічної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти.

#### Список бібліографічних посилань

1. Пасічніченко А.В., Ковалевська Н.В. Формування психологічної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у процесі професійної підготовки. *Педагогіка та психологія* [Харків], 2016. Вип. 53. С. 340-349.
2. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. В.С. Мерлин о проблемах психологической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе (к 115-летию со дня рождения ученого). *Образование и наука*, 2013. № 1(100). С. 146-151.
3. Матвеева М. Сучасні підходи до викладання психології в вищому навчальному закладі педагогічного профілю. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна*, 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 281-288.
4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільної освіти» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ, 2019. 20 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
5. Семиченко В.А. Методичні проблеми викладання психології у вищій школі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія* [Ялта], 2005. Вип. 8. Ч. 2. С. 3-12. URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/31.pdf#page=3>

6. Богиніч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 2008. Вип. №1. URL: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_9/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/)
  7. Лозенко А. Проблема лекція у контексті особистісно спрямованої дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2011. Вип. 39. С.132-137.
  8. Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти/ кол. авт.; під ред. С.Б. Кузикової, Г.Є. Удунової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 224 с.
  9. Ковалевська Н.В., Пасичніченко А.В. Особливості організації розвивального ігрового середовища в ЗДО. *Дошкільна освіта і сучасному соціокультурному просторі* [Полтава], 2019. Вип. 3. С. 88-93.
  10. Атаманчук Н.М., Черкас О. Мультимедійні засоби навчання студентів закладів вищої освіти. *Збірник матеріалів VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених «Наукова молодь-2020»* (м. Київ, 21 жовтня 2020 р.). Київ, 2020. С. 78-80.
- References**
1. Pasichnichenko, A.V., Kovalevs'ka, N.V. (2016). Formation of psychological competence of future preschool teachers during professional training. *Pedagogy and Psychology*, 53: 340-349 [in Ukr.]
  2. Vyatkin, B.A., Shchukin, M.P. (2013). V.S. Merlin about the problem of psychological training in the pedagogical higher school (celebrating the 115 th anniversary of the scientist). *The education and science journal*, 1(1): 146-156 [in Rus.]
  3. Matveieva, M. (2005). Update approaches to teaching psychology in higher school of pedagogical profile. *Visnyk of the Lviv university. Series pedagogics*, 19(1): 281-288.
  4. Standard of higher education in specialty 012 «Preschool education» for the first (bachelor's) level of higher education (2019) Kyiv. 20 p. [in Ukr.]
  5. Semichenko, V.A. (2005). Methodological problems of training of preschool teachers. *Problems of modern pedagogical education*, 8(2): 3-12 Retrieved from <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/31.pdf#page=3> [in Ukr.]
  6. Bohinich, O.L. (2008). Ways to improve the system of training of preschool teachers. *Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*, 1. Retrieved from [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_9/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/) [in Ukr.]
  7. Lozenko, A. (2011). Problem lecture in the context of personally oriented didactic training of future primary school teachers. *Psychological and pedagogical problems of rural school*, 39: 132-137 [in Ukr.]
  8. Kuzikova, S.B., Ulunova, H.Ye. (Ed.) and other (2018) Development of psychological culture of personality in the process of continuing education. Sumy: Published by Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. 224 p. [in Ukr.]
  9. Kovalevs'ka, N.V., Pasichnichenko, A.V. (2019). Features of the organization of the developing game environment at the preschool educational establishment. *Preschool education in the modern socio-cultural space: collection of scientific works*, 3: 88-93 [in Ukr.]
  10. Atamanchuk N.M., Cherkas O. (2020) Multimedia means of teaching students of higher education institutions. *Proceedings of the VIII All-Ukrainian scientific-practical conference of young scientists "Scientific Youth 2020"* (Kyiv, October 21, 2020). 78-80 [in Ukr.]

#### **PASICHNICHENKO Angela**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pre-School Education Department,  
V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University

#### **KOVALEVSKA Natalia**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pre-School Education Department,  
V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University

### **PSYCHOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ESTABLISHMENTS OF PRE-SCHOOL EDUCATION**

**Summary. Introduction.** An important aspect of future preschool teachers' training is the psychological one. It involves mastering the system of psychological knowledge, skills and abilities to apply them in practice and will effectively implement the educational process, guide it, anticipate the possible consequences and results of educational influences on the mental development of the child.

The **purpose** of the article is to analyze and substantiate the content and methodological aspects of psychological training of future preschool teachers.

**Methods.** In the course of the research the methods of theoretical analysis and generalization of data, observations, and questionnaires were used.

**Results.** In the process of teaching psychological disciplines and mastering the system of psychological knowledge by students, we have identified a number of problematic issues that are referred to the specifics of the subject of psychology as a science, relation to it, the level of development of mental processes (memory, thinking), the formation of character traits and motivation of students. An important issue is the gap between the theoretical training of future teachers and their ability to take into account and practically use psychological knowledge in professional activities.

Such disciplines as "General Psychology", "Child Psychology and Psychology of Child Creativity", "Pedagogical Psychology", "Social Psychology" provide psychological training in the educational program "Preschool Educa-

tion". The use of various traditional and non-traditional forms and methods in the process of teaching psychological disciplines helps to stimulate interest in the psychological sciences, to form the general scientific psychological culture of a person, to disclose the practical significance of psychology in both personal and professional life, to form psychological competence.

**Originality.** Psychological training primarily involves focus on the development of practical, professional skills and abilities of students. Avoiding the use of the information-accumulative model to develop independent creative activity, leadership, one's own position is provided by the problem-based learning and the introduction of interactive methods.

**Conclusion.** Psychological training is an important stage in the future preschool teachers' training. The conducted research makes it possible to state that there are a number of essential aspects in the process of mastering psychological disciplines, which makes it possible to logically, consistently, systematically form the competencies necessary for successful professional pedagogical activity.

**Keywords:** professional training; psychological disciplines; psychological training; academic discipline; preschool teacher; teaching.

Одержано редакцією 22.01.2021  
Прийнято до публікації 05.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-163-168

ORCID 0000-0001-7910-7932

**ЛІСНЕВСЬКА Наталія Валентинівна**

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії і методики дошкільної освіти,  
Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка  
e-mail: lisnevsky.nv@gmail.com

УДК 378.011.3-051:378.064.2:373.2.064.2(045)

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті наголошується на тому, що підготовка майбутніх вихователів здійснюється на основі різних видів спілкування. Зазначається, що професійна підготовка майбутніх вихователів залежить від суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами та студентами. Відзначається, що професійна підготовка фахівців здійснюється у процесі міжособистісної взаємодії викладача та студента. Подається сутнісна характеристика професійної підготовки майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО. Визначаються поведінкові форми міжособистісної взаємодії. Характеризуються напрямки підготовки майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО. Розкривається сутність впливу компетентного підходу в підготовці майбутнього вихователя.*

**Ключові слова:** міжособистісна взаємодія; міжособистісні відносини; професійна підготовка; здоров'язбережувальне середовище; підготовка майбутніх вихователів; компетентний підхід, діяльнісний підхід.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки великого значення набуває професійна підготовка майбутніх вихователів у ЗВО. Така підготовка відбувається через різні види спілкування, тому проблема відносин, що складаються в ході спілкування, не перестає бути актуальною. Уміння спілкуватися й вибудовувати міжособистісні відносини необхідно кожній людині, це стосується як студентської групи, майбутніх фахівців, так і педагогічного колективу закладів дошкільної освіти.

Варто відмітити, що міжособистісні відносини є одним із найголовніших чинників забезпечення позитивного емоційного клімату в колективі або групі дітей, емоційного благополуччя її членів, через які людина включається в систему суспільних відносин. Взаємовідносини між студентами та викладачем, між вихователем і дітьми залежать як від атмосфери у групі, так і від індивідуальних особливостей кожного учасника взаємодії.

На даний час міжособистісні відносини, взаємодія та спілкування людей у су-

пільстві та його окремих групах досить добре досліджена вітчизняними та іноземними вченими (В. Безрукова [1], Я. Коломінський [2], М. Обозов [3] та ін.).

**Мета статті.** Визначити сутність професійної підготовки майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО та розкрити шляхи її формування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Безсумнівно, що успіх професійної підготовки майбутніх вихователів значною мірою залежить від розвитку суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами та студентами в навчальному процесі, їхньої міжособистісної взаємодії на засадах співпраці, партнерства. Наразі закладам дошкільної освіти потрібні вихователі з високим рівнем професійної підготовки, яка включає науково-педагогічну й практичну готовність до створення здоров'язбережувального середовища. Це вимагає від вихователів та інструкторів з фізичного виховання наявності загальних і спеціальних знань, практичних умінь, а також систематичного їх удосконалення.

На підставі аналізу наукової літератури можемо констатувати, що категорія професійної підготовки має різноманітні тлумачення: – як процес формування професійних знань, умінь і навичок, розвиток професійної майстерності (О. Березюк, В. Васильєв, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Г. Коберник та ін.); – як процес формування готовності до майбутньої професійної діяльності (Л. Бродська, М. Бубнова, А. Ліненко, Н. Моїсеєва, О. Полозенко, О. Хаустова та ін.); – як компонент моделі неперервної освіти (С. Доценко, В. Кремень, Н. Нічкало, І. Соколова, Г. Шандригось, М. Шипович та ін.); – як процес формування професійних компетенцій і компетентностей (В. Антіпова, Т. Балихіна, Н. Бідюк, О. Вовк, С. Данилюк, О. Овчарук, К. Осадча, Г. Удовіченко та ін.); – як формування системи професійних ко-

мунікацій (О. Абрамова, І. Арндачук, М. Васильєва, І. Гаврилова, Ю. Жуков, Ю. Костюшко, О. Сидоренко та ін.); – як процес професійного становлення майбутнього педагога (Ю. Поваренков, О. Семенов, Г. Шпиталевська та ін.).

Однак найвлучнішим визначенням поняття «професійна підготовка фахівців» є тлумачення Т. Пушкар, яке вона подає у своєму дисертаційному дослідженні. Автором означене поняття трактується як процес формування комплексу знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутніх фахівців, що забезпечують розвиток їх готовності до майбутньої професійної діяльності та вмщують формування професійних комунікацій з урахуванням майбутнього професійного фаху [4].

Професійна підготовка фахівців здійснюється у процесі міжособистісної взаємодії в системі «викладач-студент». Проблема міжособистісної взаємодії представлена в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів. Зокрема, розглядалися такі питання, як природа міжособистісної взаємодії (М. Обозов), провідні механізми міжособистісної взаємодії (Р. Кричевський), типи, стилі та стратегії міжособистісної взаємодії (Г. Андреева, О. Ковальов), структура міжособистісної взаємодії (В. Крисько, Б. Паригін) та ін. [5].

Значний внесок в обґрунтування категорії міжособистісної взаємодії зробили такі дослідники, як Б. Ананьев, О. Бодальов, Б. Ломов та ін. Активно й різнобічно досліджуються проблеми педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі (Н. Гуткіна, Ф. Гоноволін, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв та ін.), зокрема й комунікативної. Міжособистісна взаємодія стала предметом дослідження українських науковців останніх двох десятиліть, як-от: Л. Бродської (у контексті підготовки майбутнього вчителя до взаємодії у виховній діяльності), Н. Будій (як використання міжособистісної взаємодії у нарративних технологіях), І. Булах, Л. Долинської (психологічні механізми міжособистісної взаємодії викладача зі студентами), В. Васютинського (обґрунтування можливостей міжособистісної взаємодії у груповій феноменології).

Однак, залишається малодослідженим питання професійної підготовки майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язберігаючого середовища в ЗДО, що вимагає детального аналізу означеного поняття.

На нашу думку, сутнісні характеристики поняття міжособистісної взаємодії варто співвіднести з поняттям «взаємодія», яке має міждисциплінарний характер. Так, у філософії поняття взаємодії розглядається як форма існування та руху матерії, причому відбуваються зміни в її стані [6]. У тлумачному словнику поняття «взаємодія» визначається як взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь [7]. Однак найвлучнішими є визначення означеного поняття Л. Орбан-Лембриком, П. Сорокіним, Р. Немовим. Так, Л. Орбан-Лембрик тлумачить його як взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності [8].

У своїх дослідженнях П. Сорокін зазначає, що взаємодія – це процес впливу людей і груп один на одного, в якому кожна дія обумовлена як попередньою дією, так і очікуваним результатом з боку іншого. Будь-яка взаємодія передбачає щонайменше двох учасників [9]. У праці Р. Немова стверджується, що взаємодія є головною ознакою сумісної діяльності. При цьому під взаємодією автор розуміє таку систему дій учасників діяльності, коли дії однієї особи чи групи осіб обумовлюють певні дії інших осіб, а дії останніх, у свою чергу, викликають певні дії перших осіб [10].

Варто відзначити, що так як під час взаємодії відбувається обмін діями, а в діях суб'єктів простежується взаємовплив, взаємодопомога, взаєморегулювання, взаємоконтроль, тому між ними зароджується спорідненість, простежується координація дій, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. Таким чином, участь кожного учасника взаємодії полягає в розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням як своїх дій, так і дій учасників, урахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера.

На особливу увагу у зв'язку з окресленням категорії взаємодії заслуговує поняття педагогічної взаємодії, яке тлумачиться дослідниками (Е. Бурова, І. Зимняя, О. Рудницька, Н. Цалик та ін.) як безпосередня організація спільних дій (взаємозумовлених, педагогічно доцільних, конструктивних і узгоджених) у процесі досягнення загальної мети – розвитку особистості майбутнього фахівця шляхом накопичення його власного соціально-професійного досвіду [10]. Важливим аспектом педагогічної взаємодії є осо-



бистісний, що наближає категорії «міжособистісна взаємодія» і «педагогічна взаємодія» одна до одної. Так, особистісна сторона педагогічної взаємодії пов'язується науковцями (Г. Андреева [11], Л. Орбан-Лембрик [8] та ін.) з процесом передачі педагогом своєї індивідуальності студентам або дітям, при чому в перших формується потреба реалізувати власну особистісну специфіку й розвинути її. Механізмом реалізації педагогічної взаємодії виступає педагогічне спілкування, що особливо важливо для підготовки майбутніх вихователів.

Л. Русинова [12] розглядає поняття педагогічної взаємодії як різновиду особистісного контакту вихователя і вихованців, який може бути випадковим чи запланованим, приватним чи публічним, тривалим чи короткотерміновим, вербальним чи невербальним; водночас результатом педагогічної взаємодії мають стати взаємні зміни в поведінці, діяльності, відношеннях і установках. У процесі дослідження Л. Русинова дійшла висновку, що процесом педагогічної взаємодії є гуманістично орієнтований педагогічний процес.

Щодо поняття «міжособистісна взаємодія», то воно тлумачиться [10] як інструментально-технологічна сторона спілкування; взаємні дії учасників спілкування, спрямовані на співвіднесення мети кожної зі сторін і організацію їх досягнення у процесі спілкування. Очевидно, що для того, щоб обрати оптимальну манеру поведінки і форму звернення до іншої людини, необхідно зорієнтуватись у ситуації, зрозуміти контекст, в якому відбувається взаємодія. Визначення ситуації спілкування є найважливішим моментом міжособистісної взаємодії.

У психологічному словнику під редакцією А. Петровського та М. Ярошевського поняття «міжособистісна взаємодія» визначається як реально функціонуючий зв'язок суб'єктів, які мають свідомість і цілеспрямовану активність, яка характеризується їх взаємною залежністю [13].

У психології міжособистісна взаємодія розглядається у двох напрямках: у широкому та вузькому розумінні. У широкому сенсі як випадковий або навмисний, приватний або публічний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний особистий контакт двох і більше осіб, що відображається у взаємній зміні їх поведінки, діяльності, відносин і установок. У вузькому розумінні як система взаємно обумовлених індивідуальних дій,

пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [10].

Таким чином, міжособистісну взаємодію слід розглядати в широкому сенсі як контакт двох і більше людей (суб'єктів), що відображається у зміні їх поведінки, відносин, діяльності та, погоджуючись з В. Кручек [14], як активність тих, хто спілкується, дозволяючи більш детально досліджувати форми та види індивідуальних дій, які призводять до взаємних змін поведінки, діяльності, ставлень й установок учасників спілкування.

Механізмом міжособистісної взаємодії є конформізм, який проявляється в підпорядкуванні особистості судженню іншого, реалізоване в результаті певного тиску на неї. Серед перцептивних механізмів міжособистісної взаємодії виділяються ідентифікація, рефлексія, каузальна атрибуція, де ідентифікація – це такий спосіб пізнання іншого, за якого людина наче встає на місце іншого. Внутрішній світ іншого пізнається, виходячи з його точки зору, тобто відбувається уподібнення себе іншому (Г. Андреева, О. Бодальов, І. Кон, Б. Поршнева). Рефлексія – це усвідомлення учасником спілкування того, як він сприймається його партнером (К. Данілін, Ю. Крижановська, М. Форверг, Дж. Холмс). Каузальна атрибуція – це інтерпретація суб'єктом міжособистісного сприйняття причин і мотивів поведінки інших людей [5].

Виходячи з вищезазначеного та з двох основних типів міжособистісної взаємодії (співробітництво (кооперація) – коли просування кожного з партнерів до своєї мети сприяє або хоча б не заважає реалізації цілей решти; суперництво (конкуренція) – коли досягнення мети одним із взаємодіючих утрудняє або виключає здійснення цілей інших учасників) [8; 10] вважаємо, що підготовку майбутніх вихователів необхідно здійснювати на основі першого типу – співробітництва.

Варто відзначити, що у процесі підготовки майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО викладачу варто пам'ятати про деякі поведінкові форми міжособистісної взаємодії, від яких залежить успіх цієї підготовки: деструктивна, конфліктна. Вони є особливо негативними формами взаємодії, які негативно відбиваються на суб'єкт-суб'єктних взаємостосунках. Так, під час

деструктивної форми взаємодії контакти між суб'єктами ускладнюються або руйнують взаємини, згубно позначаються на партнерах, простежується маніпулятивне спілкування, агресивна взаємодія, авторитарний стиль спілкування. Навіть мовчання може бути деструктивним, особливо якщо воно приховує важливу інформацію чи використовується як засіб покарання партнера. Деструктивну взаємодію можуть спричинити особистісні риси людини, такі як хитрість, схильність до наклепів, упередженість, стереотип мислення, мстивість, цинізм тощо. Така людина не обов'язково може переслідувати якісь особисті вигоди, а діє, піддаючись неусвідомлюваним мотивам самоствердження, суперництва тощо [8].

Одними із проявів деструктивної взаємодії є агресія, упередження, обман, егоїзм тощо. Однак, на нашу думку, найбільш негативним проявом є агресія, оскільки вона завдає фізичної, матеріальної чи моральної шкоди іншому та супроводжується сильними емоційними переживаннями – гнів, досада, злорадство; експресивним оформленням – жести погрози, ворожість, нехтування, зневага. Реалізуючись у різних формах (мстивість, ворожість, хамство, задрощі, образи, сварки, погрози, нищівна критика), агресивність збентежує, посилює напруженість співрозмовника, активізує у нього різні способи психологічного захисту. Завдаючи болю, створюючи проблеми іншій особі, агресивна людина намагається підтримати свою високу самооцінку. Агресивна поведінка має ефект зараження, наприклад, часто можна спостерігати, якщо в колективі з'являється роздратована, обурена особа, у решти людей також підвищується тон розмови, з'являються погрозливі нотки. Однак мовчки стримувати агресію так само неефективно, як і зривати гнів на інших. Потрібно заохочувати й розвивати в собі кооперативність і неагресивну поведінку. За умов ігнорування агресивної поведінки особистість стає менш агресивною, частіше вдається до неагресивних дій [8].

Щодо упередження, то зазвичай людина не усвідомлює чи не хоче усвідомлювати свого упередженого ставлення до партнера і розглядає його як наслідок об'єктивної оцінки конкретних фактів або вчинків. Нерідко упередження використовується людиною для виправдання своїх дій відповідно до іншого [8]. Так, упереджена людина може свідомо засуджувати іншу чи негативно до неї ставитися, напр., інколи викладачі упереджено ставляться до деяких студентів або вихователі – до деяких

дітей чи своїх колег, що є неприпустимим у міжособистісній взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО.

Отже, деструктивна та конфліктна форми міжособистісної суб'єкт-суб'єктної (викладач – студент, вихователь – дитина) взаємодії є недопустимими як під час підготовки майбутніх вихователів, так і в педагогічному колективі ЗДО.

Зважаючи на вищевикладене, підготовка майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО повинна здійснюватись у відповідному напрямку. У ньому мають поєднатися оновлені й нові дисципліни, оздоровчі технології, спрямовані на оволодіння прийомами професійно-педагогічної діяльності, формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів, виховання моральних якостей, розкриття творчого потенціалу кожного студента. Все це відбувається на основі таких підходів як компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, керуючись при цьому наступними принципами: гуманізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Виходячи з цього підготовка майбутнього вихователя, у першу чергу, безпосередньо пов'язана з формуванням у студентів професійної компетентності, що включає мотиваційну спрямованість на педагогічну діяльність, а також необхідність формування відповідних комунікативних здібностей.

Варто відзначити, що міжособистісна взаємодія під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО відбувається, по-перше, у ході професійної підготовки майбутніх вихователів – між викладачем і студентом. Така взаємодія спрямована на досягнення спільного результату – сформованої професійної готовності студентів до створення зазначеного середовища, що втілюється за рахунок єдності цілей, завдань, форм і методів. По-друге, простежується між вихователем і педагогічним колективом ЗДО та вихователем і дітьми.

Виходячи із компетентнісного підходу змістове наповнення процесу професійної підготовки майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища передбачає: 1) сформувати достатній рівень інформаційно-комунікативної компетентності; 2) створити умови для успішного формування у студентів компетентності – оволодіння відповідними знаннями, вміннями й навичками у створенні здоров'язбережувального середовища в ЗДО

та здатність і готовність до його створення; 3) розвиток емпатійних здібностей.

Комунікативна компетентність майбутнього вихователя тісно пов'язана з набуттям досвіду толерантності, поваги до співрозмовника, уміння приймати думку іншої людини (дитини), уміння викладати свої думки так, щоб було зрозуміло іншим; постійним самовдосконаленням у майбутній професійній діяльності. Щодо базових комунікативних умінь педагога, то їх можна розподілити на: 1) уміння міжособистісної комунікації (уміння передавати навчальну інформацію, користуватися вербальними й невербальними засобами передачі інформації; уміння організувати й підтримувати педагогічний діалог; уміння активного слухання); 2) уміння сприймати й розуміти іншого (уміння сприймати емоційний стан студентів; уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації взаємодії; уміння розпізнавати приховані мотиви й форми психологічного захисту студентів); 3) уміння міжособистісної взаємодії (уміння ідентифікувати отриману інформацію; уміння проектування й децентрації; емпатія).

Рівень готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності, на нашу думку, співвідноситься з рівнем його професійної компетентності, сформованим у процесі навчання у ЗВО. Тому компетентнісний підхід стає одним з провідним у підготовці майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язберезувального середовища в ЗДО.

#### (Закінчення статті у наступному номері)

##### Список бібліографічних посилань

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 342 с.
2. Коломинский Я.А. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: учебное пособие. Изд. 2-е, доп. Минск: Тетра-Системс, 2000. 432 с.
3. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений: [монография]. Киев: Лыбидь, 1990. 192 с.
4. Пушкар Т.М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 262 с.
5. Ситник С. В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта*, 2014. № 11. С. 156–161.
6. Карасик В.И. Структура институционального дискурса. *Проблема речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. трудов*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 25–33.
7. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/vzajemodija>
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2005. 446 с.
9. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М.: Академический проект, 2017. 964 с.
10. Максименко С.Д., Солов'єнко В.О. Загальна психологія. Київ: МАУП, 2000. 256 с. URL: [http://univer.nuczu.edu.ua/tmp\\_metod/875/Maksimenko\\_S.D.\\_Zagal%27na\\_psihologiya.pdf](http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/875/Maksimenko_S.D._Zagal%27na_psihologiya.pdf)
11. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2000. 375 с.
12. Русина Л.П. Педагогический словарь по темам: учебное пособие. Сарapul, 2010. 143 с. URL: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s181.htm>
13. Краткий психологический словарь: научное издание [Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
14. Кручек В.А. Психолого-педагогичні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник. Київ: ДАКККіМ, 2010. 273 с.
15. Професійна освіта: словник: Навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл. [уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало]. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
16. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*, 2012. № 7. С. 4–19.

##### References

1. Bezrukova, V.S. (1996) Pedagogy. Projective pedagogy: a textbook for universities. Ekaterinburg: Business book. 318 p. [in Rus.]
2. Kolominsky, Ya.L. (2000) Psychology of relationships in small groups: general and age features: a textbook. 2nd edition, supplemented. Minsk: TetraSystems. 432 p. [in Rus.]
3. Obozov, N.N. (1990). Psychology of interpersonal relations: [monograph]. Kiev: Lybid. 192 p. [in Rus.]
4. Pushkar, T.M. (2016) Formation of readiness of future teachers of philological specialties to interpersonal interaction by means of communicative technologies: Thesis of Ph.D Dissertation. Zhytomyr. 262 p. [in Ukr.]
5. Sitnik, S.V. (2014) Characteristics and signs of interpersonal interaction. *Science and education*, 11: 156–161. [in Ukr.]
6. Karasik, V.I. (2000) The structure of institutional discourse. *The problem of speech communication: interuniversity collection of scientific papers*. Saratov: Saratov University Press. 25–33. [in Rus.]
7. Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language. Retrieved from <http://sum.in.ua/s/vzajemodija> [in Ukr.]
8. Orban-Lembrick, L.E. (2003) Social psychology: a textbook. Kyiv: Akademvydav, 448 p. [in Ukr.]
9. Sorokin, P. (2017) Social and cultural dynamics. Moscow: Academic project. 964 p. [in Rus.]
10. Maksymenko, S.D., Solovienko, V.O. (2000). General psychology [Electronic resource]. Kyiv: MAMP. 256 p. [http://univer.nuczu.edu.ua/tmp\\_metod/875/Maksimenko\\_S.D.\\_Zagal%27na\\_psihologiya.pdf](http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/875/Maksimenko_S.D._Zagal%27na_psihologiya.pdf) [in Ukr.]
11. Andreeva, G.M. (2000). Social psychology. Moscow: Aspect Press, 375 p. [in Rus.]
12. Rusinova, L.P. (2010). Pedagogical dictionary on topics: textbook. Sarapul. 143 p. Retrieved from <http://www.psyoffice.ru/slovar-s181.htm> [in Rus.]
13. Brief Psychological Dictionary: scientific edition (1998). In A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky (ed.). 2nd ed., ext., rev. and add. Rostov-on-Don: Phoenix. 512 p. [in Rus.]
14. Kruchek, V.A. (2010) Psychological and pedagogical foundations of interpersonal communication: a textbook. Kyiv: DAKKKiM. 273 p. [in Ukr.]
15. Professional education: vocabulary: textbook (2000) In S.U. Goncharenko (comp.) and others; N.G. Nichkalo (Ed.). Kyiv: High school. 380 p. [in Ukr.]
16. Basic component of preschool education (new edition). (2012). *Preschool education*, 7: 4–19 [in Ukr.]

**LISNEVSKA Natalia**

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Theory and Methodology of Pre-School Education Department,  
Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

**FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR INTERPERSONAL INTERACTION  
DURING THE CREATION OF A HEALTH-PRESERVING ENVIRONMENT  
IN ESTABLISHMENTS OF PRESCHOOL EDUCATION**

**Summary. Introduction.** At the present stage of pedagogical science development the professional training of future educators for PEI (preschool educational institutions) which is carried out through communication acquires great value. Therefore, the problem of relationships that develop during communication does not cease to be actual. The ability to communicate and build interpersonal relationships is necessary for everyone, this applies to both the student group, future professionals and the teaching staff of preschool educational institutions. Interpersonal relationships between students and teachers, between educator and children depend on the general atmosphere in the group, the individual characteristics of each interaction participant.

The purpose of the article is to determine the essence of professional training of future educators for interpersonal interaction during the creation of a health-preserving environment in PEI and to reveal the ways of its formation.

The methods of analysis, synthesis, comparison, abstraction are used in the article.

**Results.** The success of professional training of future pre-school educators largely depends on the development of subject-subject relations between teacher and student at the educational process, their interpersonal interaction on the basis of cooperation, partnership. At present, preschools institutions need educators with a high level of professional training, which includes scientific, pedagogical and practical readiness to create a health-preserving environment. This requires educators and instructors of physical education to have general and special knowledge, practical skills, as well as their systematic improvement.

The scientists interpret the category of professional training in a different ways, but they are mainly reduced to the process of formation of professional knowledge, skills and abilities. Professional training is carried out in the process of interpersonal interaction within the system "teacher-student", which is studied by both domestic and foreign psychologists. However, the issue of professional training of future educators for interpersonal interaction during the creation of a health-preserving environment in the PEI remains poorly understood.

In our opinion, the essential characteristics of the concept of interpersonal interaction should be correlated with the concept of "interaction", which has an interdisciplinary nature and is interpreted by scientists as an interdependent exchange of actions. And since the actions of the subjects are traced to mutual influence, mutual assistance, mutual regulation, mutual control, so kinship is born between them, coordination of actions, planning of joint activities, distribution of functions, etc. is traced. Therefore, each participant in the interaction adjusts both their actions and the actions of the participants, based on their capabilities.

As for the concept of pedagogical interaction, it is interpreted by researchers as a direct organization of joint

actions at the process of achieving a common goal – the development of the personality of the future specialist; as a kind of personal contact between the educator and the pupils, which may be different in its manifestation.

The concept of "interpersonal interaction" is characterized by the interdependent functioning of the subjects who have consciousness and purposeful activity. In psychology, interpersonal interaction is considered in a broad and narrow sense. In a broad sense, as different in content personal contact of two or more persons, which is reflected in the mutual change of their behavior, activities, relations and attitudes. In a narrow sense, as a system of interconnected and conditioned actions, in which the behavior of each of the participants acts as both a stimulus and a reaction to the behavior of others.

The mechanism of interpersonal interaction is conformism, which is manifested in the subordination of the individual to the judgment of another, realized as a result of a certain pressure on him. Among the perceptual mechanisms of interpersonal interaction there are single out identification, reflection, causal attribution. Based on the above, we believe that the training of future educators should be carried out on the basis of cooperation.

In the process of future preschool educators training for interpersonal interaction during the creation of a health-preserving environment at PEI, the preschool teacher should keep in mind such behavioral forms of interpersonal interaction as destructive (aggression, prejudice, deception, selfishness) and conflict some, which can influence the success of training. These negative forms of interaction also have a negative impact on the subject-subject relationship.

**Originality.** The essence of the concepts "interaction", "pedagogical interaction", "interpersonal interaction", "training of future educators" is analyzed. The concept of "preparation of future educators for interpersonal interaction during the creation of a health-preserving environment at PEI" is described and approaches and principles of training are defined.

**Conclusion.** Professional training of future preschool educators at institutions of higher education involves preparing them to create a health-preserving environment at preschool institutions. Interpersonal interaction between teacher and student, between educator and children involves the exchange of actions, in which there are traced a certain relationships between the subjects, joint activities, coordination and distribution of functions, etc., so each participant must adjust their actions according to the actions of participants.

**Keywords:** interpersonal interaction; interpersonal relationships; professional training; health-preserving environment; training of future educators; competence approach, activity approach.

Одержано редакцією 26.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021

## ПОЧАТКОВА ОСВІТА



DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-169-174  
ORCID 0000-0002-4014-7440

**ПАВЛОВА Олена Геннадіївна**

кандидатка педагогічних наук,  
викладачка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради  
e-mail: elen.pavlova@gmail.com  
УДК 378.018.8.011.3-051:373.3]:[005.32:331.101.3](045)

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті проведено аналіз сучасного стану проблеми формування професійної мотивації студентів педагогічного закладу вищої освіти на початковому етапі навчання. Акцентовано увагу, на тому, що навчання здобувачів освіти у вищій школі є важливим етапом професійного становлення особистості, у зв'язку з чим актуальності набуває проблема професійної мотивації, яка спонукає, спрямовує діяльність майбутнього учителя. Визначено специфіку означеного фаху, що різнить процес формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів у порівнянні зі студентами інших спеціальностей. Описано специфіки періоду юності здобувачів освіти. Виділено негативні фактори, які впливають на зниження професійної мотивації. Виділено особливості формування професійної мотивації майбутнього вчителя початкових класів на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти.*

**Ключові слова:** мотив, мотивація; професійна мотивація; майбутні учителі початкових класів; здобувачі освіти; початковий етап навчання; заклад вищої освіти.

**Постановка проблеми.** Сучасний рівень розвитку суспільства, науки і виробництва пред'являє все більш високі вимоги до фахівця будь-якого профілю. Та, в першу чергу, це стосується до випускників педагогічного закладу вищої освіти та є стратегічним завданням вищої педагогічної школи, підтвердженим чинними державними документами, а саме: Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2017 р.), Законом України «Про освіту» (2017 р.) та «Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)».

Ефективність процесу навчання залежить від двох чинників – рівня розвитку когнітивної сфери і мотиваційної сфери особистості здобувача освіти. Також існує безліч досліджень, у яких доведено, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються

не через рівень інтелекту, а через прояви в них мотивації навчальної діяльності. У «сильних» студентів присутня внутрішня мотивація до навчання, вони хочуть освоїти майбутню професію на високому рівні, хочуть отримати повноцінні професійні знання і практичні вміння. У «слабких» здобувачів освіти присутня зовнішня мотивація, для них важливим є отримання стипендії та схвалення з боку оточуючих, а сам процес навчання і отримання знань їм не цікавий [1].

Одним із ключових напрямів оптимізації особистісно професійного розвитку майбутнього вчителя під час навчання виступає формування і розвиток у нього професійної мотивації педагогічної діяльності. Мотивація виступає внутрішньої, рушійною силою його особистісного розвитку та вдосконалення. Випускник педагогічного закладу вищої освіти повинен мати стійку професійну мотивацію, яка гарантуватиме становлення суб'єктності, здатність до професійно орієнтованого саморозвитку і спрямованість на педагогічну діяльність [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Мотивація як психолого-педагогічна проблема на даний час є однією з найактуальніших у науці. Складність та багатогранність мотиваційного питання, незавершеність осмислення всіх аспектів мотиваційного явища сприяє постійному науковому інтересу. Аналіз значного доробку наукових праць з означеної теми свідчить про різноманіття точок зору з приводу природи та суті мотивації.

Психолого-педагогічна наукова література має велику кількість робіт, присвячених проблемі формування мотивації діяльності, які розкривають більшість її аспектів. Так, окремі роботи присвячені дослідженню загальних питань мотивації, розробці понятійно-термінологічного апарату, визначенню структурних компонентів (Д. Аткинсон, А. Леонтьєв, В. Леонтьєв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та

ін.); вивченню психологічних механізмів мотивації (В. Вілюнас, Є. Ільїн, А. Леонтьєв, В. Мясіцева, А. Маслоу, Ж. Нюттен, Л. Рубінштейна, Х. Хекхаузен та ін.); мотивації поведінки (В. Асєєв, А. Божович, П. Якобсон та ін.). Теоретичні передумови становлення професійної мотивації вивчали А. Вербицький, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, Н. Кузміна та ін. Є дослідження, (Т. Бодоева, В. Брагиной, Р. Вайсмана та ін.) з вивчення динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки, пов'язаних з різними рівнями оволодіння професією. Питання особливості формування професійної мотивації здобувача освіти педагогічного закладу досліджувався Є. Андрієнко, М. Барковською, А. Осінім, В. Сластьоніним та ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є висвітлення особливостей формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальна діяльність є провідною діяльністю протягом періоду самовизначення і становлення особистості та, як і будь-яка інша, активується, спрямовується та припиняється мотивацією, що є її найважливішою складовою. Саме від мотивації залежить переважна частина успіхів у навчанні, саме її становлення з початком навчання обумовлює подальший розвиток особистості як частки суспільства.

Аналізуючи психолого-педагогічні наукові джерела, можемо зробити висновок, що в сучасній літературі чимало дефініцій терміну «мотивація». Розглядаючи його суть, вважаємо за необхідне, у першу чергу, проаналізувати поняття «мотив». Так, у педагогічному словнику зазначається, що «мотив (франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотиву діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються ... Виховання й закріплення в досвіді правильних мотивів поведінки – одне з найважливіших завдань педагога» [3, с. 217].

Результати аналізу наукової літератури, проведеного у контексті зазначеної проблеми, показав, що нині накопичений значний обсяг наукових даних про суть поняття «мотивація» як однієї з пріоритетних галузей досліджень в дидактиці і педагогічній психології. Мотивація як психологічне явище описується та пояснюється в науковій літературі по-різному:

- як сукупність факторів, які визначають поведінку особистості;
- як група мотивів;
- як визначальна спрямованість поведінки і активність організму [4, с. 88].

Психолого-педагогічна наукова література має велику кількість досліджень присвячених проблемі формування мотивації діяльності, в яких розкривається більшість її аспектів. Теоретичний аналіз наукових досліджень в області мотивації діяльності людини показав, що до розуміння її сутності є різні підходи. Мотивація діяльності розглядається з структурних позицій, як сукупність чинників або мотивів; як динамічне утворення, процес, механізм; як процес, що погоджує воедино особистісні і ситуативні параметри на шляху регуляції діяльності, спрямованої на перетворення предметної ситуації для реалізації мотиву; як динамічний процес формування мотиву [5].

Підготовка здобувачів освіти саме педагогічного закладу вищої освіти, а точніше майбутніх учителів початкових класів передбачає формування професійної мотивації, яке відрізняється від формування професійної мотивації студентів, іншого фаху. Це пояснюється насамперед особливостями означеного фаху такими, як багатопредметність майбутньої педагогічної діяльності, вікові особливості учнів та соціальну відповідальність. А також потрібно відзначити важливість ціннісних орієнтацій учителя початкових класів, без вивчення яких професійна підготовка здобувачів освіти не може здійснюватися повноцінно, тому що для переходу студента в позицію суб'єкта свого становлення, цільові орієнтири мають узгоджуватися з системою його власних цінностей [5].

Під час теоретичного аналізу також встановлено, що основним аспектом вибору педагогічного фаху здобувачами освіти є те, що професія вчителя за своєю суттю гуманістична, відображає загальнолюдські істини, на яких вона базується, існує поза контекстом конкретної дійсності, інтерес до неї проявляється не усвідомлено.

В академічній діяльності, поряд із навчальними та пізнавальними мотивами, найбільше значення мають професійні мотиви, які є одним із важливих етапів професійного становлення особистості та слугують не лише рушійною силою, а й дороговказом діяльності особистості щодо оволодіння професією.

Під професійними мотивами розуміють «конкретні спонування, які обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з цією професією» [6, с.22]. «Стосовно сфери вищої освіти під мотива-



ми професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (здобуття вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, професійне зростання, підвищення соціального статусу та тощо), які задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають до вивчення майбутньої професійної діяльності» [7, с. 34].

В результаті проведеного аналізу змісту освіти в педагогічному закладі вищої освіти виявлено достатній потенціал для організації процесу формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів на початковому етапі навчання. Цьому сприяє багаторівнева система освіти в педагогічній вищій школі, яка дозволяє більш тонко і цілеспрямовано формувати професійну мотивацію майбутнього педагога. Провідна роль в цьому процесі належить першому щаблю ступеневої освіти, коли відбувається засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя.

Переважає більшість здобувачів освіти 1 курсу задоволені обраною професією, але до 4 курсу цей показник знижується, проте інтерес залишається позитивним. На основі даного дослідження можна виділити наступні негативні фактори, які впливають на зниження професійної мотивації у здобувачів освіти [5]:

- 1) зіткнення уявлень здобувача освіти про професію з реаліями закладу вищої освіти та фаховою практичною діяльністю;
- 2) слабка підготовка до систематичного і напруженого процесу навчання, низький рівень навченості;
- 3) прагнення змінити професійне спрямування (спеціальність);
- 4) негативне ставлення до окремих дисциплін, але позитивне до самого процесу навчання.

Означені проблеми висвітлюються виходячи зі специфіки періоду юності здобувачів освіти. Для їх адекватного аналізу потрібно розгляд психологічних особливостей цього віку, оскільки вони багато в чому обумовлюють формування професійної мотивації здобувачів освіти.

Юнацький вік є одним із найбільш складних в практиці виховання періодів і залишається все ще одним із недостатньо вивчених у віковій психології етапів розвитку особистості. Однак, дослідження особистості, індивідуальності людини як системи, що постійно розвивається, робить необхідним застосування процесуально-динамічного підходу, тобто виявлення фаз і етапів періоду юності, протягом яких від-

буваються новоутворення психіки, зміни в індивідуальності людини [8].

Віковий проміжок 17-19 років прийнято називати «раннім студентським». Розглядаємо його як результат усього попереднього розвитку, що детермінується цим розвитком, з одного боку, і в той же час, з іншого боку, розглядаємо як базис, що визначає подальший розвиток особистості. Цей вік вважається одним із так званих «перехідних» вікових періодів у розвитку особистості, основний зміст якого становить поступовий перехід зі світу дитинства у дорослий світ самостійного життя і діяльності в загальному контексті «життєвого шляху» людини [9, с.51].

У цей період відбувається вирішення життєво важливої для особистості проблеми – стати здобувачем освіти. Це супроводжується низкою якісно нових змін: входження у нові відносини з суспільством і державою, основою яких є усвідомлення себе суб'єктом особистісно суспільних відносин; відбувається набуття нового соціального статусу, що пов'язано з придбанням елементів внутрішньої свободи, відповідальності і почуття обов'язку; визнання наявності взаємозв'язків прагнень у майбутньому зі своїми теперішніми діями, аморфні уявлення про майбутнє набувають конкретних обрисів і рельєфів. Описане новоутворення в психології визначається як «самовизначення». Воно ґрунтується на стійких, сформованих інтересах і прагненнях суб'єкта, передбачає врахування своїх можливостей і важливих обставин, спирається на сформований світогляд особистості, пов'язане з усвідомленим вибором професії [10; 11; 13].

Мотиви вибору педагогічної професії часто пов'язані з привабливістю вищої педагогічної освіти як такої, тобто без обов'язкової мотивації професійної педагогічної діяльності. Це визначається, на наш погляд, наступними основними причинами:

– у педагогічних закладах вищої освіти забезпечується досить висока якість освіти, оскільки більшість з них є державними, і в них реалізується державні освітні стандарти в усіх напрямках навчання, що забезпечує відповідний рівень професійної підготовки. Обов'язкові процедури ліцензування, атестації та акредитації сприяють підтримці належного рівня освітніх програм і кваліфікації педагогічних кадрів;

– наявність різноманітних напрямів у навчанні, багато з яких збігаються з тими предметами, які абітурієнтам добре знайомі зі школи. Це забезпечує вільну орієнтацію абітурієнтів за інтересами в навчанні;

– уведення ступеневої освіти в педагогічних закладах вищої освіти, що забезпечує широку варіативність програм навчання і



можливість роботи в усіх сферах освіти і виховання.

Зазначені вище позитивні фактори сприяють залученню до педагогічної освіти молоді, яка раніше не мала наміру вступати до педагогічного закладу вищої освіти.

У ряді науково-педагогічних робіт висвітлено результати досліджень мотиваційної сфери здобувачів освіти педагогічних закладів. Узагальнюючи їх, можемо підсумувати, що серед абітурієнтів, які вступають до педагогічної вищої школи, були виявлені наступні особливості професійної мотивації: тільки 43% опитаних першокурсників педагогічних закладів вищої освіти мали орієнтацію на оволодіння професією, 57% ,вступаючи до закладу вищої освіти, не хотіли працювати за фахом. Мотивами вступу до педагогічної вищої школи у них були: легкість вступу (через невеликий конкурс), небажання йти в армію, престиж диплома про вищу освіту [5; 11]. Це, на думку Є. Ільїна, свідчить про девальвацію вищої освіти. Цінністю стають не знання, освіта, а документ [12, с. 162].

Наукове обґрунтування процесу формування професійної мотивації майбутнього вчителя, як багатокомпонентного системно цілісного процесу освіти в структурі більш широкої цілісності – особистості здобувача освіти, що спонукає і направляє його діяльність у процесі професійного становлення, передбачає виявлення конкретних суб'єктних форм мотиваційних проявів і їх співвідношень [13, с. 73]. Це необхідно у зв'язку з особливостями формування професійної мотивації, яка є результатом розвитку суб'єктних тенденцій, що реалізуються в окремих особистостях по-різному.

У визначенні змісту професійної мотивації майбутнього вчителя початкових класів, як системи, ми спиралися на висновки Ф. Апшина, М. Вієвської та Л. Красовської, які підтримують положення про те, що для формування цілісного наукового поняття про об'єктивно існуючу систему мотивації, недостатньо тільки виокремити і перерахувати її окремі елементи, сторони. Важливо розкрити внутрішню закономірність, зв'язок, взаємозалежність, виявити основу взаємодії компонентів цілого та відшукати йому логічне пояснення [14; 15]. Мова йде про «взаємодію системи», яка визначається через співвідношення системи і компонентів, процесу і його продукту. У зв'язку з цим, необхідно знати особливості розвитку компонентів системи, їх взаємовпливу і взаємодії як інтегративного комплексу.

Відповідно процес формування професійної мотивації вимагає розробки цілісного, системного підходу до вивчення динаміки професійної самосвідомості і її впливу

на формування і розвиток пізнавальних і професійних мотивів під час навчання майбутніх учителів початкових класів.

Пізнавальні та професійні мотиви, які є новоутворенням навчальної діяльності, виступають одночасно продуктом взаємних трансформацій і обумовлюють подальший розвиток особистості, становлення її професійної самосвідомості. Пізнавальні та професійні мотиви не є альтернативними за своїм змістом, а, одночасно проявляючись та взаємодіючи, стають сенсоутворювальними, провідними в сфері формування особистості здобувача освіти, його професійної педагогічної самосвідомості.

**Висновки і пропозиції.** У доробку проаналізованої наукової літератури простежуються загальні принципи до підходу розуміння суті мотивів, мотивації, зокрема, мотивації поведінки особистості, в яких істотні її риси закладені не в індивідуальних особливостях розвитку людини, а в особливостях людської свідомості як суспільної істоти. Зауважимо, що сучасна психолого-педагогічна наука розширяє функції мотивації, крім традиційних функцій спонукання і спрямування діяльності, розглядається ще специфічно особистісна функція мотивації – змістоутворююча.

Особлива роль у процесі формування професійної мотивації належить початковому етапу освіти. Труднощі адаптації, освоєння нових соціальних ролей, відсутності особистісного професійного досвіду і досвіду самовизначення заважають професійній ідентифікації особистості студента та розвитку професійної мотивації. Наукове обґрунтування процесу формування професійної мотивації майбутнього вчителя початкових класів на початковому етапі навчання, як багатокомпонентної, системно-цілісної частини освітнього процесу передбачає виявлення конкретних суб'єктних форм мотиваційних проявів та їх співвідношень.

#### Список бібліографічних посилань

1. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: Нова книга, 2012. 448 с.
2. Павлова, О. Теоретичні основи професійної мотивації до педагогічної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 1(38), 196–204. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2763>
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
4. Мірошніченко О.А. Види мотивації особистості до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць: Психологія. Педагогіка*, 2016. № 25. С. 87–93.
5. Павлова О.Г. Педагогічні умови формування професійної мотивації до педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2019. 22 с.

6. Єрохін С.А., Нікітіна І.В., Нікітін Ю.В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*, 2011. №1. С. 20–27.
7. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.
8. Особистісні кризи студентського віку: зб. наук. ст. / Відп. ред. Т.М. Титаренко. Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі України, 2001. 110 с.
9. Борытко Н.М., Сергеев Н.К. Стадии субъектного становления педагога в системе непрерывного образования. *Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования*: сб. науч. и метод. тр. Вып. 6 / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко, А.Н. Кузибетского. Волгоград, 2002. С.50–53.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 352 с.
11. Занюк С.С. Психология мотивації. Київ: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. 502 с.
12. Ильин Е.П. Мотивы человека: теория и методы. Киев, 1998. 291 с.
13. Андриенко Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза. *Мотивационное пространство воспитательной работы педагогического вуза*. Новосибирск, 2001. С.73–78.
14. Апшин Ф.Н. Основы современных теорий мотивации. Майкоп: Аякс, 2001. 56 с.
15. Вієвська М., Красовська Л. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа*, 2011. № 1. С. 75–82.
3. Honcharenko, S.U. (1997) Ukrainian pedagogical dictionary. Kiev. 375 p. [in Ukr.]
4. Miroshnychenko, O.A. (2016) Types of personal motivation for professional activity. *Pedagogical education: theory and practice. Collection of scientific works: Psychology. Pedagogy*. 25: 87–93 [in Ukr.]
5. Pavlova, O.H. (2019) Pedagogical conditions of formation of professional motivation to pedagogical activity at future teachers of initial classes: Abstract of Ph.D Dissertation. Hlukhiv. 22 p. [in Ukr.]
6. Yerokhin, S.A., Nikitina, I.V., Nikitin, Yu.V. (2011) The concept of professional motivation of students as a factor of competitiveness in the labor market. *Legal science*, 1: 20–27 [in Ukr.]
7. Gordeyeva, T.O. (2006). Psychology of achievement motivation. Moscow: Sense; Academy. 336 p. [in Rus.]
8. Personal crises of student age: a collection of scientific articles (2001) In T.M. Titarenko (Ed.). Lutsk: Editorial and publishing department "Tower" of Volyn State University named after Lesya Ukrainka. 110 p. [in Ukr.]
9. Borytko, N.M., Sergeev, N.K. (2002) Stages of the teacher's subject formation in the system of continuous education. *Pedagogical problems of the formation of the subjectivity of a schoolchild, student, teacher in the system of continuous education*. Volgograd: 50–53 [in Rus.]
10. Bozovic, L.I. (2001) Problems of personality formation: selected psychological works. In D.I. Feldstein (Ed.). 3rd ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEC. 352 p. [in Rus.]
11. Zanyuk, S.S. (2002) Psychology of motivation. Kyiv: Elga-N; Nika-Center. 502 p. [in Ukr.]
12. Ilyin, E.P. (1998) Human motives: theory and methods. Kyiv. 291 p. [in Rus.]
13. Andriyenko, Ye.V. (2001) Features of the formation of professional motivation of students of a pedagogical university. *Motivational space of educational work of a pedagogical university*, Novosibirsk: 73–78 [in Rus.]
14. Apshin, F.N. (2001) Foundations of modern theories of motivation. Maykop: Ayaks. 56 p. [in Rus.]
15. Vievskaya, M., Krasovskaya, L. (2011) Formation of motivation of the specialist to continuous professional education. *High school*, 1: 75–82 [in Ukr.]

#### References

1. Levchenko, T.I (2012) Subject motivation in different activities: a monograph. Vinnytsia: A new book. 448 p. [in Ukr.]
2. Pavlova, O.H. (2015) Theoretical bases of professional motivation to pedagogical activity. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, 1(38): 196–204. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2763> [in Ukr.]

#### PAVLOVA Olena

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management Department,

Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-and-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council

#### FORMATION OF FUTURE PRIMARY TEACHERS' PROFESSIONAL MOTIVATION AT THE INITIAL STAGE OF EDUCATION AT AN ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION

**Summary.** *Introduction.* The effectiveness of the learning process depends on two factors – the level of development of the cognitive sphere and the motivational sphere of the personality of the student. One of the key areas of optimization of personal and professional development of the future teacher during training is the formation and development of his professional motivation for pedagogical activity. Motivation is an internal, driving force of his personal development and improvement. A graduate of a pedagogical institution of higher education must have a stable professional motivation, which will guarantee the formation of subjectivity, the ability to professionally oriented self-development and focus on pedagogical activities.

**Purpose.** The purpose of the article is to highlight the peculiarities of the formation of professional motivation of future primary school teachers at the initial stage of study in a higher education institution. **Methods:** analysis and synthesis.

**Results.** The results of the analysis of the scientific literature, conducted in the context of this problem, showed that now accumulated a significant amount of scientific data on the essence of the concept of "motivation" as one

of the priority areas of research in didactics and educational psychology.

The problem of formation of professional motivation of future primary school teachers at the initial stage of education is covered based on the specifics of the youth period of students. For an adequate and complete analysis of the main problem, the psychological features of this age were considered, as they largely determine the formation of professional motivation of students. It is also determined the main reasons for choosing a pedagogical profession without the formed motivation of professional pedagogical activity.

It is stated that the process of formation of professional motivation requires the development of a holistic, systematic approach to studying the dynamics of professional self-awareness and its impact on the formation and development of cognitive and professional motives during the training of future primary school teachers.

**Originality.** Negative factors that reduce the professional motivation of students are highlighted. It is substantiated that the training of applicants is a pedagogical institution of higher education, or rather future primary school teachers involves the formation of professional

motivation, which differs from the formation of professional motivation of students, other specialties. This is primarily due to the peculiarities of this profession, such as the multidisciplinary nature of future pedagogical activities, age characteristics of students and social responsibility.

**Conclusion.** A special role in the process of forming professional motivation belongs to the initial stage of education. Difficulties of adaptation, development of new social roles, lack of personal professional experience and experience of self-determination interfere with professional identification of the student's personality and development of professional motivation. Scientific substantiation

of the process of formation of professional motivation of the future primary school teacher at the initial stage of education, as a multicomponent, system-integral part of the educational process involves identifying specific subjective forms of motivational manifestations and their relationships.

**Keywords:** motive, motivation; professional motivation; future primary school teachers; students; initial stage of training; institution of higher education.

Одержано редакцією 24.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-174-179

ORCID 0000-0002-7612-1082

### **ТКАЧЕНКО Ірина Олександрівна**

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
e-mail: irisha310192@gmail.com

ORCID 0000-0001-8665-5048

### **МАТКОВСЬКИЙ Олександр Миколайович**

провідний концертмейстер кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
e-mail Matkovskiy21@gmail.com

УДК 373.3/.5.016:793.3(045)

## **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП: ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА**

*Розкрито методика викладання хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Застосування загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) та конкретно-наукових (порівняльно-зіставний аналіз) методів наукового дослідження, надали можливість з'ясувати анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку задля ґрунтовного розкриття досліджуваного феномену.*

*З'ясовано особливості методики проведення занять з хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку.*

*Розглянуто послідовність та тривалість занять з хореографії для досліджуваних вікових груп. Приділено увагу лексичному матеріалу, який доцільно використовувати на заняттях з хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку.*

**Ключові слова:** хореографія; діти молодшого шкільного віку; діти середнього шкільного віку; діти старшого шкільного віку.

**Постановка проблеми.** Багатство хореографічного мистецтва завжди привертало до себе увагу дітей різних вікових категорій. Загалом, хореографія набула широкого поширення як в позашкільних установах, так і в загальноосвітніх школах. На практиці хореографія канонізувалася як перспективна форма естетичного, культурного виховання дітей. Водночас, заняття з хореографії забезпечують розвиток індивідуальних здібностей дітей, сприяють фізичному розвитку вихованців та духовно їх збагачують.

Проте, для досягнення успішної роботи під час хореографічного навчання педагогу-хореографу важливо добре орієнтуватися в психофізіологічних особливостях дітей кожної вікової групи, а також враховувати їх під час формування танцювального репертуару, а головне майстерно розподіляючи фізичне навантаження. Як наслідок, проблема викладання хореографії для дітей різних вікових груп є особливо актуальною на часі та потребує ґрунтовного висвітлення.

Вагоме значення для досліджуваного феномену мають праці вітчизняних науковців, які порушують проблеми хореографічного мистецтва у формуванні гармонійної особистості в умовах сучасної системи виховання (Л. Гусаченко), хореографічне мистецтво як фактор творчої діяльності дитини та педагогічні аспекти виховання особистості засобами хореографічного мистецтва (Т. Медвідь, І. Харченко) Аспектно дотичними до проблеми досліджуваного феномену є розвідки О. Вільхової, С. Шалапи, П. Фриза, К. Зозулі, А. Шевчук та ін. Незважаючи на безперечну цінність проведених досліджень методика викладання хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку не набуло належного висвітлення.

**Мета статті.** Висвітлити методика викладання хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі узагальнення джерелознавчої літератури нами було встановлено, що молодший шкільний вік – це період життя дитини в межах від 6 до 10 років, що навчаються в 1–4 класах початкової школи. Вершинним досягненням цього періоду є навчальна зрілість як готовність до навчання в основній школі. Принагідно зазначити, що для дітей молодшого шкільного віку притаманна неабияка рухливість. Вони потребують постійної зміни руху. Довготривале збереження статичного положення вкрай стомлює означену категорію дітей. Водночас доцільно зауважити, що рухи дітей молодшого шкільного віку характеризуються неорганізованістю, поганою координацією. Запас рухових навиків надзвичайно малий і потребує поповнення і вдосконалення. Опорно-руховий апарат дітей молодшого шкільного віку відзначається слабкими м'язами, проте має гнучку кісткову систему. Зазначимо, що неграмотна подача матеріалу може призвести до викривлення хребта. Тому, варто уважно дозувати фізичні вправи задля безпеки вихованців. Встановлено, що провідною діяльністю дітей молодшого шкільного віку є гра. У цьому віці діти особливо життєрадісні, відкриті, їхні емоції яскраві [1].

Висвітлюючи особливості дітей молодшого шкільного віку задля розкриття методики викладання хореографії, на нашу думку необхідним є визначення фундаментальних завдань, які реалізуються на заняттях з дітьми означеної вікової категорії. Так, одним із головних завдань є зміцнення фізичного розвитку дітей та удосконалення рухових навиків. Саме в цьому віці важливо напрацьовувати у дітей звичку тримати тіло підтягнутим, струнким, а також уміння правильно і вільно рухатися у танцях. Крім того, не менш важливим завданням є розвиток загальної організованості дітей, виховання навичок суспільної поведінки, вміння дружнього поводження у колективі.

Таким чином, враховуючи вище зазначені завдання для дітей молодшого шкільного віку найбільш допустимими є заняття з хореографії, у змісті яких лежить вивчення дитячих не складних народних, масових танців, а також ритмічна підготовка і гімнастика. Варто наголосити, що на занятті доцільно чергувати види роботи, враховуючи потреби даної вікової категорії щодо частішої зміни рухів та статичного положення.

Ми поділяємо думку С. Шалапи, щодо методики проведення занять з хореографії для дітей молодшого шкільного віку, а саме: доцільно збільшувати кількість рухів та вправ на координацію, необхідно зменшувати

статичні навантаження, а також звертати увагу на загальний фізичний розвиток, зокрема гнучкість, спритність, швидкість [2, с. 103].

Вважаємо за необхідне детально охарактеризувати послідовність заняття з хореографії для дітей молодшого шкільного віку. Нами було встановлено, що тривалість заняття складає 60 хвилин і характеризується наступною послідовністю. Так, для дітей молодшого шкільного віку заняття з хореографії має розпочинатися, як правило під маршову музику, із організованого входу вихованців до зали. Діти мають бути вишикувані один за одним відповідно до росту. Бадьорі і чіткі звуки маршу, окремий малюнок загального руху, створюють у дітей радісний настрій і серйозне ставлення до занять.

Зайшовши до зали діти мають обійти коло і зупинившись в лінії виконати під музику уклін, який символізує привітання до педагога. Після виконання уклону діти утворюють коло і виконують прості порядкові і ритмічні вправи, які відповідають за вміння уважно слухати музику і ритмічно рухатися. Більш того, діти вчаться вчасно розпочинати і закінчувати рух, рухатися відповідно характеру, швидкості, ритму музики. Відпрацювати основні рухові навички, такі як ходьба, біг, стрибки, допомагають ритмічні вправи. Тривалість вище зазначених вправ складає 8–10 хвилин. Закінчуючи ритмічні вправи, діти утворюють лінії і далі розпочинається вивчення підготовчих танцювальних вправ [3].

Принагідно зазначити, що складовою кожного заняття є рухи класичного танцю, які виконуються на середині зали. Доцільно зауважити, що основою хореографії є класичний танець, методика якого, на нашу думку, варто застосовувати на заняттях з будь-якою віковою категорією дітей. Саме завдяки заняттям з класичного танцю вихованці пізнають тонкощі хореографічного мистецтва. В останніх спостерігається відчуття гармонію рухів і музики. Класичний танець увібрав у себе традиції народно-сценічного, побутового танців.

У процесі занять класичним танцем удосконалюються позиції рук і ніг, положення голови і тіла. Більш того, класичний танець дозволяє розвинути гнучкість, координацію рухів, зміцнити опорно-руховий апарат, сприяє розвитку витривалості, фізичному й інтелектуальному розвитку. У дітей, які займаються класичним танцем, коригується і закладається правильна постава, виправляються окремі випадки викривлення хребта.

Проте, не варто перенавантажувати дітей молодшого шкільного віку рухами кла-

сичного танцю, так як зазначена група рухів є складною для молодших школярів. Від вихованців вимагається точна форма рухів, повільне їх виконання, що не викликає у дітей інтересу. Тривалість підготовчих танцювальних вправ складає 10 хвилин. Опановуючи зазначену групу вихованці володіють вихідним положенням з якого розпочинається танець, яким чином відкрити ногу при виконанні танцювальних рухів, правильно утримувати осанку, положення руки в парі і т. д. Дана частина заняття знайомить дітей молодшого шкільного віку з такими позиціями ніг як 1-ша, 2-га, 3-тя та позиціями рук. Вихованці вчать виконувати маленькі присідання (*demi plie*), відведення і приведення ноги (*battement tendu*) вперед, в сторону, назад, маленькі стрибки, які виконують на одному місці зберігаючи правильну осанку і м'яке приземлення. При виконанні вище зазначених елементів, які обов'язково мають демонструватися педагогом, діти тримають руки на талії [4].

Наступна частина заняття з дітьми молодшого шкільного віку, що триває 15–20 хвилин, передбачає опанування танцювальних елементів, комбінацій, етюдів, які зазвичай виконуються по колу (наприклад рухи польки, перемінний хід тощо) або ж лініях чи діагоналі.

Останньою частиною заняття з хореографії для дітей молодшого шкільного віку є гра, а також гімнастика. Кожна гра має музичне, гімнастичне чи організаційне завдання. Колективна форма ігор дозволяє дитині більш ближче познайомитися зі своїми однолітками, а також задовольнити потребу вихованців у вільному самостійному виборі рухів. Зазначимо, що кінець заняття з хореографії для дітей молодшого шкільного віку засвідчує уклін, а також організований вихід вихованців із зали [5].

Порівняльно-зіставний аналіз джерелознавчої літератури надає підстави констатувати, що методика викладання хореографії, зокрема для хлопчиків зазначеної вікової категорії, дещо різниться від методики роботи з дівчатками. Так, доцільно враховувати інтереси хлопчиків, вводити до занять моменти змагання (хто вище виконає стрибок тощо), що пояснюється прагненням маленьких юнаків демонструвати свою силу, спритність.

Наголосимо, що лексичний матеріал для дітей молодшого шкільного віку має відповідати можливостям і здібностям виконавців, тому надмірною кількістю рухів їх не варто перенавантажувати. Проте, обов'язковим критерієм при постановці танцю є врахування стилю, характеру хореографічної композиції [6].

Фундаментом хореографічного колективу є діти середнього шкільного віку (підлітковий вік), які відрізняються від дітей молодшого шкільного віку великою активністю і виконанням будь-яких завдань. Зазначений вік характеризується різким стрибком у розвитку, як наслідок організм дитини переводиться в якісно новий стан.

Принагідно зауважити, що на відміну від молодших школярів, діти середнього шкільного віку більш фізично розвинені та сильніші. Останні відзначаються стрімким розвитком всіх систем організму, частою зміною настрою, високою емоційною збудливістю. Діти середнього шкільного віку володіють логічним мисленням, самосприйняттям, самоспостереженням. Для цього віку важливим є обґрунтування необхідності занять з хореографії, мотивація. Середні школярі прислухаються до думки своїх однолітків. Більш того, вони починають розуміти взаємозв'язок між музикою та хореографією.

У процесі занять з хореографії діти середнього шкільного віку знаходять задоволення від власних індивідуальних інтересів. Так, протягом усього освітнього процесу та постановочної роботи дітям дозволяється брати участь у створенні танцювальної композиції. Більш того, колективна форма роботи допомагає об'єднати дітей в єдине ціле, привчає їх до відповідальності.

Для дітей середнього шкільного віку заняття з хореографії відзначаються більш глибоким змістом. Крім того, слід вимагати від вихованців точності виконання рухів. Діти середнього шкільного віку виокремлюються стійкою увагою, організованим бажанням навчатися танцювати [7].

Зміст занять з хореографії для дітей середнього шкільного віку, на відміну від занять з молодшими школярами, змінюється ступенем ускладненого лексичного матеріалу, дозуванням фізичного та розумового навантаження. Доцільно зазначити, що діти середнього шкільного віку більш повно опановують вправи класичного танцю, які виконують як біля станка, так і на середині зали. На відміну від методики викладання вправ класичного танцю для дітей молодшого шкільного віку, діти середнього шкільного віку опановують зазначені елементи у більш складній формі, що пояснюється їх здатністю одночасно координувати рухи ніг, рук, голови тощо [8].

Нами було встановлено, що саме для дітей середнього шкільного віку важливо вводити вправи народного танцю, які доцільно спочатку виконувати біля станка, а потім на середині зали. Вивчаючи елементи народного танцю, важливо провести бесіду щодо особливостей, національності,

стилю, характеру руху і т.д. Крім того, невід'ємною частиною є знайомство з музичним матеріалом та костюмом.

Підкреслимо, що середній шкільний вік відзначається розвитком творчих здібностей дітей, що пояснюється їхньою винахідливістю, фантазією, прагненням до самостійного складання танцювальних комбінацій, створення сценічного образу. Хореографічний репертуар для дітей середнього шкільного віку досить різноманітний. Танці народів світу, зокрема українські, білоруські, татарські, грузинські тощо не є виключенням. Великою популярністю користуються танці, які мають сюжетну лінію. Доцільно наголосити, обираючи репертуар слід враховувати щоб зміст хореографічної композиції не був надто дитячим, легким і водночас не перебільшував можливості дітей середнього шкільного віку [9].

Зазначимо, що для дітей середнього шкільного віку заняття з хореографії, як правило, тривають дві академічні години (90 хв.) та проводяться два рази на тиждень. Перша частина заняття з хореографії для дітей середнього шкільного віку триває від 8 до 10 хв. і передбачає шиккування, марш, уклін педагогу, а також порядкові і ритмічні вправи. Останні в окрему частину заняття вже не виносяться, на відміну від молодших школярів.

Протягом наступних 30–40 хв. діти середнього шкільного віку опановують вправи для розвитку техніки танцю, а саме: екзерсис класичного танцю біля станка та на середині зали, стрибки, розтяжку. Головною відмінністю проведення означеної частини заняття з хореографії є пришвидшений темп виконання вправ, а також вимога до точності виконання рухів, що не є першочерговим завданням для дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз джерелознавчої літератури надає підстави стверджувати, що на розучування нових танцювальних елементів відводиться близько 15 хв. Увесь час який залишився (близько 25 хв.) відводиться на етюдну роботу або ж постановку хореографічного номеру. Слід зазначити, що етюди мають бути частиною хореографічного номеру. Так, діти мають змогу краще проникнути у зміст, тематику, характер, образ танцю, який вони вивчають. В кінці заняття діти середнього шкільного віку виконують уклін і організовано виходять із зали, що є характерним і для молодших школярів [10].

Дружній і згуртований хореографічний колектив, що має неабиякі танцювальні навички, складають діти старшого шкільного віку. Так, старший шкільний вік (юнацтво) відзначається подальшою перебудовою, що відбивається в самостійності дитини.

Нами було встановлено, що анатомо-фізіологічні особливості означеної категорії дітей відзначаються інтенсивним зростанням, збільшенням об'єму грудної клітки, а також маси тіла. Крім того, спостерігається невідповідність у розвитку серця та судинної системи. Досить часто відбувається як фізична, так і розумова перевтома. Становлення самосвідомості, яка характеризується почуттям дорослості, є важливим новоутворювальним процесом означеного вікового періоду [11].

Характер і структура занять з юнацтвом дещо подібна до роботи із дітьми середнього шкільного віку. Проте, зміни психофізичного розвитку дітей старшого шкільного віку ведуть до окремих відмінних особливостей. Саме в цьому віці хлопчики і дівчатка відрізняються нерівномірним розвитком, останні переганяють. Більш того, для юнацького віку характерна надмірна вразливість і підвищена збудженість.

Доцільно зазначити, що діти старшого шкільного віку прагнуть до самостійності, виявляють неабиякий інтерес до оточення, а також швидко змінюють свої інтереси, захоплюються іншою справою. Прагнучи до особистої реалізації старші школярі інколи намагаються виконати завдання, які не підлягають їхнім фізичним можливостям. Займаючись хореографією, дітей старшого шкільного віку не задовольняють прості та технічно доступні для них танцювальні рухи. Так, наприклад знайомлячись із виступами професійних танцівників, хлопчики часто прагнуть до виконання надмірно складних рухів, що не підлягають їхній силі. Водночас, дівчатка захоплюються сценічною діяльністю, з'являється прагнення виділити себе із маси. Як наслідок, діти старшого шкільного віку, відзначаючись підвищеною чутливістю, боляче сприймають критику. Педагог має обережно і особливо конкретно вказувати на певні недоліки. Проте, старші школярі характеризуються свідомими і обдуманими діями. З'являється вміння до особистого стримування, а також прагнення прийти на допомогу одне одному, переконати іншого, якщо останній не має рації тощо [12].

Доведено, що діти старшого шкільного віку здатні до більш швидкого засвоєння танцювальних елементів, що надає можливість знайомити їх із складними рухами, комбінаціями, а також проводити заняття, що відрізняється від інших вікових груп, швидким темпом [13]. Старші школярі виявляють особливий інтерес до танців народів світу в яких слід передати яскраве та чітке виконання, виразний образ, сюжет. Крім того, означена категорія дітей потре-

бує особливого репертуару, що пояснюється їх віком та технічними можливостями. Так, доцільно включати молодіжну тематику, яка передає радість, грацію, спритність тощо. У дітей старшого шкільного віку викликають інтерес такі хореографічні напрямки, як модерн, хіп-хоп, контемпорарі [14].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, на основі аналізу, систематизації та узагальнення джерелознавчої літератури нами було висвітлено методику викладання хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Використовуючи порівняльно-зіставний аналіз здійснено порівняльну характеристику структури і послідовності занять з хореографії для кожної вікової групи.

Доведено, що порядкові та ритмічні вправи доцільно вивчати із дітьми молодшого та середнього шкільного віку. Невід'ємною частиною занять з молодшими школярами є гра та гімнастика. Встановлено, що рухи класичного танцю супроводжують заняття з хореографії на всіх етапах вікового розвитку. Відмінними особливостями є тривалість заняття, а також його зміст.

Особливо важливою частиною заняття з хореографії є розучування танцювальних елементів та комбінацій, а також робота над етюдами та хореографічними номерами, які мають відповідати танцювальним навичкам виконавців та їхній віковій категорії, задля більш ґрунтовного розкриття змісту, сюжетної лінії та образу хореографічної композиції.

Встановлено, що народна хореографія є особливо цікавою і завжди актуальною у роботі з дітьми. Сучасні молодіжні танцювальні напрями, зокрема танець модерн, хіп-хоп, контемпорарі стають все більш привабливими для дітей старшого шкільного віку, які відрізняються технічними можливостями, хореографічною майстерністю та віртуозністю.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми викладання хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку й засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками як значення гри та гімнастики у роботі з молодшими школярами, порівняльна характеристика занять з хореографії для дівчаток і хлопчиків середнього шкільного віку, використання інноваційних технологій під час проведення занять з хореографії для дітей старшого шкільного віку.

#### Список бібліографічних посилань

1. Гусаченко Л. Роль хореографічного мистецтва у формуванні гармонійної особистості в умовах сучасної системи виховання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць*, 2017. № 5. С. 274–281.
2. Шалала С. Методика роботи з хореографічним колективом. *Вісник академії керівних кадрів*, 2015. № 8. С. 120–129.
3. Медвідь М. Хореографічне мистецтво як фактор творчої діяльності дитини. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтво*, 2014. Вип. 14. С. 148–154.
4. Вільхова О. Хореографічна підготовка молодших школярів у позашкільних навчально-виховних закладах України (1945–1991 роки). *Молодий вчений*, 2018. № 2. С. 84–88.
5. Фриз П. Формування особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва. *Молодь і ринок*, 2017. № 9. С. 44–48.
6. Зозуля К. Основні дидактичні принципи навчання хореографії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 62. С. 16–20.
7. Тараненко Ю. Розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку на хореографічних заняттях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 44. С. 203–208.
8. Мартиненко О. Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії до роботи в дитячому танцювальному колективі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2013. № 10. С. 105–111.
9. Токар Т., Сосіна В. Формування хореографічної культури підлітків засобами народної хореографії. *Студентська наука*, 2017. С. 243–245.
10. Марушка М. Теорія і методика з дитячим колективом. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2015. Вип. 12. С. 119–123.
11. Тригуб І., Тригуб С. Специфіка роботи дитячого хореографічного колективу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2015. Вип. 1–2. С. 281–290.
12. Гусаченко Л. Підготовка студентів-хореографів з танцювальним колективом. *Мистецтво та освіта*, 2016. Вип. 1. С. 42–45.
13. Фрадинська А. Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2014. №1. С. 125–128.
14. Поклад І. Деякі методико-психологічні аспекти активізації хореографічного розвитку дітей. *Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 2002. Вип. 15. С. 153–160.

#### References

1. Husachenko, L. (2017). The role of choreographic art in the formation of a harmonious personality in the modern system of education. *Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects: collection of scientific works*, 5: 274–281 [in Ukr.]
2. Shalapa, S. (2015). Methodology of working with a choreographic team. *Bulletin of the Academy of Management*, 8: 120–129 [in Ukr.]
3. Medvid, M. (2014). Choreographic art as a factor in the creative activity of the child. *Bulletin of Lviv University. Art Series*, 14: 148–154 [in Ukr.]
4. Vilkhova, O. (2018). Choreographic training of junior schoolchildren in out-of-school education institutions of Ukraine (1945–1991). *A young scientist*, 2: 84–88 [in Ukr.]
5. Fryz, P. (2017). Formation of the personality of the junior school pupil by means of choreographic art. *Youth and market*, 9; 44–48 [in Ukr.]
6. Zozulia, K. (2019). Basic didactic principles of teaching choreography to children of preschool and primary school age. *Pedagoqy of creative personality formation in higher and general academic schools*, 62: 16–20 [in Ukr.]



7. Taranenko, Yu. (2014). Development of creative abilities of children of primary school age in choreographic classes. *Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology*, 44: 203–208 [in Ukr.]
8. Martynenko, O. (2013). Professional training of future choreography teachers to work in a children's dance group. *Bulletin of Taras Shevchenko LNU*, 10: 105–111 [in Ukr.]
9. Tokar, T., Sosina, V. (2017). Formation of teenagers' choreographic culture by means of folk choreography. *Student science*, 243–245 [in Ukr.]
10. Marushka, M. (2015). Theory and methods of work with a children's team. *Topical issues of the humanities*, 12: 119–123 [in Ukr.]
11. Tryhub, I., Tryhub, S. (2015). Specifics of the children's choreographic team. *Actual problems of art education and upbringing*, 1–2: 281–290 [in Ukr.]
12. Husachenko, L. (2016). Training of students-choreographers with dance group. *Art and education*, 1: 42–45 [in Ukr.]
13. Fradynska, A. (2014). Psychological features of the junior school pupils' personality development. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*, 1: 125–128 [in Ukr.]
14. Poklad, I. (2002). Some methodological and psychological aspects of activating the children's? - choreographic development. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series: Psychology*, 15: 153–160 [in Ukr.]

#### TKACHENKO Iryna

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Choreography and Music-and-Instrumental Performance, A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

#### MATKOVSKY Alexander

Leading accompanist in the department of choreography and musical instrument performance, A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

### METHODOLOGY OF TEACHING CHOREOGRAPHY FOR CHILDREN OF DIFFERENT AGES: COMPARATIVE CHARACTERISTICS

**Summary.** *Introduction.* Choreographic art has gained its popularity among children of all ages in both out-of-school and secondary education institutions. Choreography classes ensure development of children's individual abilities, promote their physical, cultural and spiritual development. To achieve success during choreographic training, it is important to focus on the psycho-physiological characteristics of children of each age group, as well as to take them into account during the formation of the dance repertoire. These requirements are the main in the work of a teacher-choreographer.

**Purpose.** The purpose of the article is to highlight the methodology of teaching choreography for children of primary, secondary and senior school age.

**Methods.** In the work, a set of general scientific (analysis, synthesis, generalization, systematization) and concrete scientific (comparative analysis) methods of scientific research were used to clarify the methodology of teaching choreography for children of primary, secondary and senior school age.

**Results.** The anatomical-physiological and psychological features of children of primary, secondary and senior school age are revealed in the work. The peculiarities of the methodology of conducting classes with this category of children are highlighted. The article reveals lexical material which should be used in work with children of different age categories.

**Originality.** The study considers the methodology of teaching choreography for children of primary, secondary and senior school age. The sequence and duration of choreography classes for the studied age groups are highlighted. Attention is paid to lexical material, which should be used in choreography classes for children of primary, secondary and senior school age.

**Conclusion.** It is proved that the methodology of teaching choreography for children of primary school age involves ordinal and rhythmic exercises. Games and gymnastics are an integral part of classes with junior school-children. It has been established that classical dance movements are fundamental in working with both primary school pupils and students of secondary and high school. The main component of choreography classes for all age groups is learning dance elements and combinations, as well as working on sketches and choreographic numbers. The latter must correspond to the dance skills of the performers. It is proved that the most interesting for children of primary and secondary school age is folk choreography. Instead, high school students are more interested in mastering modern dance.

**Keywords:** choreographers; children of primary school age; children of secondary school age; children of senior school age.

Одержано редакцією 24.01.2021  
Прийнято до публікації 12.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-179-185

ORCID 0000-0001-7748-489X

#### САРКІСЯН Лариса Артушівна

старша викладачка музично-теоретичних дисциплін, спеціалістка вищої категорії

Дитяча школа мистецтв № 1 м. Сміла

e-mail: laissar2020@gmail.com

УДК 374.018.54:75]:[7.092:78](045)

### РОЗВИТОК НОВИХ ФОРМ КОНКУРСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ТЕОРЕТИЧНИХ МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У РЕГІОНАЛЬНИХ ДИТЯЧИХ ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ (на матеріалах дослідження міського музичного конкурсу в м. Сміла Черкаської області)

Досліджено виховний вплив інноваційних форм конкурсної діяльності на розвиток фахової підготовки учнів регіональних шкіл естетичного виховання (ДМШ та ДШМ) з дисциплін теоретичного циклу («сольфеджіо» та «музична література») на прикладі змагальних заходів,

що відбуваються з 2020 року у межах міського музичного конкурсу «А я музику люблю!» в м. Сміла Черкаської області.

**Ключові слова:** сольфеджіо; музична література; міський конкурс; інноваційна педагогіка.

**Постановка проблеми.** З 2000-х рр. в Україні значно активізувався конкурсно-фестивальний рух, який став могутнім джерелом для розвитку мистецької педагогіки, потужним імпульсом для впровадження інноваційних освітніх концепцій. Чільне місце серед даних процесів посідають спеціалізовані дитячі змагання з теоретичних музичних дисциплін – сольфеджіо та музичної літератури. Конкурси з даних предметів значно сприяють як зростанню музично-естетичної культури дітей, так і спрямовують викладацькі колективи шкіл естетичного виховання (дитячих музичних шкіл – далі ДМШ, дитячих шкіл мистецтв – далі ДШМ) до розробки нових прикладних технологій навчання у сфері музичної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій** довів, що проблематика форм і змісту дитячих та юнацьких конкурсів мистецької спрямованості неодноразово обговорювалася у публікаціях сучасних українських дослідників: Т. Зінської [1, с. 68–75], Д. Зубенко [2, с. 110–114], Я. Ігнат'євої [3, с. 142–146], В. Колабської, Т. Косинської [4, с. 33–37], Ю. Москвічової [5, с. 192–197], В. Мурзіної [6, с. 93–96], Н. Овсянникової [7, с. 435–441], Л. Остапенко [8, с. 157–162] та інших науковців. Ними було проаналізовано розвиток конкурсно-фестивального руху у сучасній Україні; розглянуто музичний конкурс як специфічну форму актуалізації творчого потенціалу виконавця; простежено еволюцію конкурсного руху в контексті зарубіжного та вітчизняного музичного практикуму; встановлено роль музичного виховання в соціалізації та розвитку загальної культури особистості тощо.

**Мета статті** – дослідити виховний вплив нових форм конкурсної діяльності на розвиток фахового рівня учнів регіональних шкіл естетичного виховання з дисциплін «сольфеджіо» та «музична література» на прикладі змагальних заходів, що відбуваються у межах міського музичного конкурсу «А я музику люблю!» в м. Сміла Черкаської області.

**Виклад основного матеріалу.** Музичні конкурси є прекрасним підґрунтям для розкриття творчого потенціалу дітей та демонстрації високого професійного рівня педагогів. Як правило під час відбору учасників для змагань з теоретичних музичних дисциплін увагу звертають переважно на успішних учнів, які мають чудовий слух та здатні швидко реагувати на почутий музичний матеріал. Для педагога участь його вихованців у конкурсі означає вихід на новий щабель фахової обізнаності, адже він змушений активно мониторити рівень змагальних програм (обласних, всеукраїн-

ських), покращувати спеціальні навички учнів за рахунок пошуку додаткових годин роботи.

Варто наголосити, що за своєю багатоплановістю та різноманітністю навчальних завдань, урок сольфеджіо мало з чим можна порівняти, оскільки дисципліна поєднує в собі комплекс теоретичних знань із специфічними слуховими навичками, серед яких: практичне вміння трансформувати мелодії в ноти і навпаки – почуте записати нотами; «чисто» проспівати інструментальні фрагменти, запропоновані на слух або зафіксовані в музичному тексті та ін.

Підготовка до конкурсу з сольфеджіо є чудовим стимулом до засвоєння учнями різноманітних аспектів теоретичної складової музики, у них надзвичайно загострюється слух й відточується музичне мислення. Із школярами, здатними до глибокого осягнення сольфеджіо, проводиться посилена підготовка до змагання. Проте таких обранців, в умовах відвідування закладів мистецької освіти раз на тиждень, знаходиться, як правило, не багато (один чи два на клас, або на школу взагалі, якщо йдеться про функціонування ДМШ та ДШМ в регіонах). Водночас постає питання: як у такому випадку стимулювати до навчання й залучити до участі в конкурсах решту учнів?

Для дитини відвідування уроків музики не просто навчальний процес. Їх особливись для психічного розвитку школяра полягає насамперед у формуванні такого складного психологічного компоненту як самооцінка, яка включає власні переконання учня у його особистих здібностях. З самооцінкою, як відомо, пов'язані майбутні орієнтири дитини, спрямовані на реалізацію подальших життєвих перспектив.

В процесі навчання гри на різноманітних музичних інструментах, учні шкіл естетичного виховання регулярно виступають на академічних концертах, беруть участь у загальношкільних, міських та районних культурно-мистецьких заходах й, врешті-решт, мають можливість просто розважити власною грою родичів, друзів, однокласників. Тобто реалізують у повній мірі таке необхідне їм прагнення до творчого успіху. Водночас проявити їхню компетентність у таких дисциплінах як сольфеджіо і музична література набагато складніше.

Восени 2020 р. педагогічним колективом ДШМ № 1 м. Сміла (автор ідеї – Л. Саркісян) було розроблено концепцію проведення щорічного музичного конкурсу «А я музику люблю!» з дисциплін «сольфеджіо» та «музична література» із залученням до нього дітей 4–7-х класів музичної освіти. Важливо додати, що підготовка до конкур-

су мала ознайомлювальний характер і зайняла не більше 1–2 уроків, що своєю чергою, не порушило початкові плани й водночас зосередило дітей на певних вимогах, які призвели до несподіваних позитивних результатів. Розроблені конкурсні завдання надали учасникам можливість проявити власну обізнаність з музичним матеріалом (класичним та сучасним), продемонструвати кмітливість та зацікавленість у вивченні музично-теоретичних предметів.

Варто зазначити, що будь-який конкурс з сольфеджіо для середніх і старших класів передбачає набір різноманітних змагальних завдань, до яких обов'язково входять такі складні форми роботи, як музичний диктант (вміння записати нотами у відповідній тональності почуту мелодію), слуховий аналіз (визначення на слух ладів, інтервалів, акордів та інших елементів музичної «мови»), а також сольфеджування (спів нотного тексту). Досить часто ці завдання ускладнюються за рахунок прослуховування акордових та акордово-інтервальних послідовностей, сольфеджування з одночасним акомпанементом тощо. Як свідчить практика, незважаючи на те, що учні при стабільному відвідуванні занять поступово набувають подібних музично-теоретичних навичок, із них безпомилково пишуть диктанти і «чують» елементи музичної «мови» лише одиниці.

Метою конкурсу «А я музику люблю!» стало збереження тонкого балансу між складністю завдань та відносною доступністю їх вирішення. Зокрема, було представлено всі стандартні вправи, але адаптовані для широкого кола учнів середньої (4–5-і класи) та старшої (6–7-і класи) вікових категорій. Наприклад, замість запису музичного диктанту учням 4–5-х класів було запропоновано для прослуховування п'ять мелодій (в різних тональностях та з різним ритмічним малюнком), в яких учасники мали визначити музичний розмір, лад і тональність (див. таб. № 1). Для дітей старшої групи завдання були складнішими. Їм запропонували для аналізу записану мело-

дію з переставленими тактами. Розв'язання полягало в тому, щоб після кількох прослуховувань записати мелодію відповідно до її звучання, визначити в ній музичний розмір і тональність (див. таб. № 2). Також учням 6–7-х класів надавалася творча вправа, за якою вони мали дописати на свій музичний смак пропущені такти до записаної і програної мелодії (по одному такту в кожному музичному реченні). Як можемо переконатися, завдання були досить не складними, але специфічними: вони вимагали від дітей прочитання нотного тексту, його осмислення, демонстрації внутрішнього слуху і особистого естетичного смаку.

Визначення на слух інтервалів, акордів та ладів відбувалося наступним чином. З представлених 10 інтервалів, 8 акордів та 5 ладів конкурсанти мали обрати ті (4 акорди, 5 інтервалів та 3 лади), що були запропоновані їм на слух. Зазвичай на серйозних конкурсах (всеукраїнських та обласних) дані елементи музичної «мови» подаються єдиним конгломератом і вимагають від учасників потужного музичного досвіду. Завдання на слуховий аналіз, представлені в межах конкурсу «А я музику люблю!» полягали в тому, щоб не лише перевірити набуті учнями знання, а й перекопати їх в тому, що їм вдалося успішно досягнути складні елементи музичної грамоти (див. таб. № 1–2).

Останнім конкурсним змаганням з дисципліни «сольфеджіо» стало виявлення та виправлення учасниками помилок у нотному тексті. Запропоновані погрешності стосувалися правил записів штилів, знаків альтерації, нотних тривалостей (в одноголосній мелодії для учнів 4–5-х класів та уривку дитячої п'єси Н. Любарського «Пісня» для школярів 6–7-х класів). За нашими власними спостереженнями, саме в цьому завданні учасники допустили найбільшу кількість помилок, що ймовірно, зумовлювалося дитячою довірою до друкованого тексту (див. таб. № 1–2).

Таблиця 1

Конкурс з сольфеджіо для середньої групи					
Робота з мелодіями		Слуховий аналіз		Помилки в нотному тексті	
Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників
15 балів	9	10 балів	7	5 балів	4
14 балів	5	9 балів	4	4 балів	6
13 балів	5	8 балів	6	3 балів	5
12 балів	2	7 балів	2	2 балів	4
		6 балів	2	1 балів	2

Таблиця 2

Конкурс з сольфеджіо для старшої групи							
Робота з мелодіями		Слуховий аналіз		Створення мелодій		Помилки в нотному тексті	
Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників
10 балів	4	12 балів	6	3 балів	5	5 балів	4
9 балів	3	11 балів	1	2 балів	1	4 балів	5
8 балів	1	9 балів	2	1 балів	3	3 балів	3
7 балів	1	8 балів	2			2 балів	3
6 балів	2	7 балів	3				
5 балів	4	6 балів	1				

Подібних варіантів конкурсних завдань може бути безліч. Наприклад, після прослуховування блоку різноманітних звучань (акорди, інтервали, лади, уривки музичних творів) можна запропонувати дітям поділити їх на мажорні і мінорні. Або зіграти конкурсантам мелодії без ритмічного малюнку й водночас надати друковані ритмічні схеми й попросити встановити відповідності між ними.

Друга частина конкурсу «А я музику люблю!» була присвячена предмету «музична література».

Зауважимо, що продовж останніх десятиліть музичний простір навколо нас значно змінився. З ефіру зник цілий пласт музичного матеріалу, який ми називаємо «популярна класична музика»: Симфонія № 40 (g-moll) В.-А. Моцарта, Токата і фуга (d-moll) № 565 Й.-С. Баха, фортепіанна музика Ф. Шопена, арії з опер Д. Верді, Ж. Бізе, Д. Россіні, П. Чайковського, опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка, «Запорожець за Дунаєм» П. Гулака-Артемівського тощо. Перелічені твори, а також багато інших шедеврів світової музики ще кілька десятиліть тому були частиною свідомості широких верств населення. У наш час, на жаль, ціле покоління школярів, отримує стислу інформацію про класичну музику на уроках співи в загальноосвітніх школах раз на тиждень. Отже, цілком не враховується той факт, що музика має значні переваги над іншими видами мистецтва у відображенні емоційного життя людини й через почуття і настрої здатна відображати чимало явищ з навколишньої дійсності. Крім того, сучасні нейрофізіологи, наголошують, що музика залучена в учнівське середовище активно розвиває якості дитячої нейронної мережі, яка безпосередньо впливає на формування певного типу особистості [9].

Із власного досвіду додамо, що прослуховування і вивчення музичних творів є одним з найважливіших моментів музичного виховання, який сприяє єдності художнього і технічного розвитку школярів.

В цьому контексті домінуюча роль належить курсу «музична література», на уроках якої діти поступово «входять» у громіздкий для їх розуміння звуковий простір, такий як звучання симфонічного оркестру або класичного вокалу; осмислюють складні музичні форми – сонати, симфонії, опери, балети тощо; складають уявлення про музичні жанри, вивчають творчість композиторів різних країн та епох; засвоюють музичну термінологію та опановують прийоми музичного аналізу; отримують цінний слуховий досвід у засвоєнні великої кількості творів народної та класичної музики.

В контексті конкурсу «А я музику люблю!» музична література була представлена тестами, практичними завданнями (визначення характеру, жанру та засобів музичної виразності почутого твору та тематичні питання щодо життя і творчості композиторів), творчими письмовими роботами і музичною вікториною.

Варто наголосити, що музичний досвід будь-якої людини формується як специфічний додаток до загального життєвого досвіду і вбирає в себе не лише окремі елементи музики, а й всю практику «спілкування» з музикою продовж життя. Отже, змагальні завдання для конкурсу «А я музику люблю!» було побудовано з урахуванням балансу між спеціальними знаннями та відомостями, набутими дітьми продовж їх контакту з оточуючим середовищем. Завдання надали дітям можливість утвердитися у власних знаннях, підвищити самооцінку й отримати максимум задоволення від ігрових за формою змагальних вправ.

Питання з музичної літератури стосувалися засобів музичної виразності, знання жанрів класичної та народної музики, музичних інструментів народних та симфонічних оркестрів, різних складів виконавців тощо (див. таб. № 3–4). Практична частина конкурсу була розрахована на вміння дітей орієнтуватися у звуковому просторі, визначати стилі і жанри музики на прикладах різних історичних епох. До прослухо-

вування залучалася музика не лише народна та класична, а й різноманітні напрями сучасної молодіжної субкультури – рок, реп тощо. Наприклад, конкурсантам середньої вікової групи (4–5-ї класи) було представлено шість музичних уривків: українська народна пісня «Не сходило вранці сонечко», друга частина фортепіанного квінтету «Форель» Ф. Шуберта, четверта частина симфонії № 9 А. Дворжака, «Вечірня пісня» К. Стеценка, хор рабів з опери Д. Верді «Набуко», «Ave Maria» Ф. Шуберта, в яких конкурсанти мали визначити склад виконавців (оркестр, хор, ансамбль, вокальне соло з супроводом, а капела). Конкурсантам зі старшої групи запропонували фрагменти класичної, джазової, естрадної, реп та рок-музики. Для слухових прикладів було обрано композиції репера Басти Раймса, рок гурту «Deer Pupl», джазмена Луї Армстронга, арію Альміри з опери Г. Генделя «Ринальдо» тощо.

У наступному завданні учасники конкурсу мали розподілити почуті музичні фрагменти на академічні та народні. Класичну музику представили такі твори, як перша

частина концерту для скрипки з оркестром Ф. Мендельсона (ор. 65, e-moll), друга частина симфонії № 9 Л. ван Бетховена (d-moll), «Танець з шаблями» з балету «Гаяне» А. Хачатуряна, арія Дон Жуана з однойменної опери В.-А. Моцарта тощо. Прикладами народної музики стали: гуцульські коломийки, китайські на казахські народні пісні, інструментальні мелодії із залученням австрійського йодою, вірменського дудука, угорської волинки тощо.

Останнім конкурсним завданням стали тести (12 позицій, на кожен 4 відповіді). Серед завдань, які були запропоновані дітям, наведемо наступні: визначити жанр, який не належить до музично-театральної площини (балет, балада, мюзикл, опера); встановити інструментальний жанр призначений для розвитку виконавської техніки (елегія, експромт, етюд, екосез); назвати автора музики гімну України (М. Вербицький, В. Косенко, К. Стеценко, М. Леонтович); визначити композитора, який не належить до гупи віденських класиків (Е. Гріг, Л. Бетховен, Й. Гайдн, В.-А. Моцарт) та ін.

Таблиця 3

Конкурс з музичної літератури для середньої групи					
Тести		Практичні завдання		Веселі тести	
Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників
10 балів	9	9 балів	11	6 балів	12
9 балів	3	8 балів	5	5,5 балів	8
8 балів	3	7 балів	2	5 балів	1
7 балів	4	6 балів	2		
6 балів	2				

Таблиця 4

Конкурс з музичної літератури для старшої групи					
Тести		Практичні завдання		Веселі тести	
Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників	Результат	Кількість учасників
10 балів	9	14 балів	5	6 балів	4
9 балів	2	13 балів	2	5,5 балів	4
8 балів	4	12 балів	2	5 балів	5
		11 балів	3	4,4 балів	2
		8 балів	2		
		7 балів	1		

Зауважимо, що конкурсні завдання з музичної літератури можна підготувати й за іншими напрямами теоретичних знань. Наприклад, фрагменти музичних творів можуть поєднуватися з відповідним літературним текстом, творами живопису або відеорядом.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи викладене у

публікації, наголосимо на наступному. Немає жодних сумнівів щодо позитивного ефекту від проведення різноманітних обласних та всеукраїнських конкурсів і олімпіад з музично-теоретичних дисциплін, де беруть участь найздатніші та найуспішніші діти. Вони встановлюють високу фахову планку, до якої мають прагнути решта учнів, а також їхні викладачі. Разом з тим,

важливого значення набувають міські регіональні конкурси, подібні до змагання «А я музику люблю!», започаткованого освітнім колективом ДШМ № 1 м. Сміла, де звичайні учні шкіл естетичного виховання можуть утвердитися у власних знаннях, по-новому осягнути сенс музичної освіти, виявити потужний стимул для подальшого навчання, і взагалі відчувати себе культурною і творчою особистістю.

За нашим власним переконанням, навчаючись мистецтву співу або гри на музичних інструментах, діти не повинні комплексувати з приводу недосконалої гри або невдало написаного музичного диктанту чи невірної почутих акордів. Вважаємо, що насамперед вони мають відчувати радість від зустрічі з мистецтвом, яке стимулюватиме їх до подальшого творчого осягнення світу музики.

Наголосимо, що обсяг підготовленої публікації не дозволяє у повній мірі розкрити всі аспекти піднятої наукової проблематики, зокрема уточнень вимагає аналіз сучасної музичної педагогіки, яка має активно реагувати на зміни критеріїв оцінювання у сфері дитячої художньої творчості.

#### Список бібліографічних посилань

1. Зінська Т. Музичний конкурс як форма актуалізації творчого потенціалу виконавця. *Вісник КНКиМ: Зб. наук. праць. Серія: Мистецтвознавство*, 2012. Вип. 27. С. 68–75.
2. Зубенко Д. Розвиток фестивального руху в сучасній Україні. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право: Зб. наук. праць*, 2011. № 4. С. 110–114.
3. Ігнат'єва Я. Фестивально-конкурсний рух в еволюції зарубіжного та українського музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2018. Вип. 20. Т. 1. С. 142–146.
4. Косінська Т., Калабська В. Музичний конкурс як необхідний компонент у формуванні музично-виконавської компетентності учнів-бандуристів ПСМНЗ. *Вісник українсько-туркменського культурно-освітнього центру : міжdisciplinarnий науковий збірник* [Умань: ВПЦ «Візаві»], 2017. Вип. 1. Ч. 2. С. 33–37.
5. Москівчова Ю. Фестивально-конкурсний рух на Вінничині : динаміка розвитку. *Культура і сучасність*, 2014. № 1. С. 192–197.
6. Мурзіна В. Роль музичного виховання в соціалізації та загальній культурі особистості. *Розвиток педагогічної та музично-хореографічної і образотворчої обдарованості особистості : інноваційні підходи: Зб. наук. праць за матер. наук.-практ. Конференції*, 2016. С. 93–96.
7. Овсяннікова Н. Основні тенденції розвитку вокальних фестивалів-конкурсів у сучасній Україні. *Мистецтвознавчі записки*, 2018. Вип. 33. С. 435–441.
8. Остапенко Л. Проблеми соціалізації школярів в умовах дитячого музичного колективу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2017. № 2. С. 157–162.
9. Черниговская Т. Человек растерянный – Homo Confuses и новая цифровая реальность. [Відеоповідь]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=3V0J\\_rSA4Zk](https://www.youtube.com/watch?v=3V0J_rSA4Zk) (дата останнього звернення – 19.02.2020).

#### References

1. Zinska, T. (2012). Music competition as a form of actualization of the creative potential of the performer. *Bulletin of KNKiM: collection of scientific works. Series: Art History*, 27: 68–75 [in Ukr.]
2. Zubenko, D. (2011). Development of the festival movement in modern Ukraine. *Bulletin of NTUU "KPI". Politicalology. Sociology. Law: collection of scientific works*, 4: 110–114 [in Ukr.]
3. Ignatieva, J. (2018). Festival-competition movement in the evolution of foreign and Ukrainian musical art. *Current issues of the humanities*, 20(1): 142–146 [in Ukr.]
4. Kosinska, T., Kalabska V. (2017). Music competition as a necessary component in the formation of musical-performing competence of bandura students of PSMNZ. *Bulletin of the Ukrainian-Turkmen cultural and educational center: interdisciplinary scientific collection* [Uman: VPC "Vizavi"], 1(2): 33–37 [in Ukr.]
5. Moskvichova, Y. (2014). Festival-competition movement in Vinnytsia: the dynamics of development. *Culture and modernity*, 1: 192–197 [in Ukr.]
6. Murzina, V. (2016). The role of music education in socialization and general culture of the individual. *Development of pedagogical and musical-choreographic and visual talent of the personality: innovative approaches: collection of scientific works for mater scientific-practical conference*. Izmail: RVV IDGU, 93–96 [in Ukr.]
7. Ovsyannikova, N. (2018). The main trends in the development of vocal festivals-competitions in modern Ukraine. *Art notes*, 33: 435–441 [in Ukr.]
8. Ostapenko, L. (2017). Problems of socialization of schoolchildren in the conditions of children's musical collective. *Scientific notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 2: 157–162 [in Ukr.]
9. Chernigovskaya, T. (2019). Confused Man – Homo Confuses and the New Digital Reality [Video report]. Retrieved 19.02.2020, from [https://www.youtube.com/watch?v=3V0J\\_rSA4Zk](https://www.youtube.com/watch?v=3V0J_rSA4Zk) [in Rus.].

#### SARKISIAN Larysa

Senior Lecturer of Musical-and-Theoretical Disciplines, Specialist of the Highest Rank,  
Smila Children's Art School № 1

### DEVELOPMENT OF NEW FORMS OF COMPETITIVE ACTIVITY IN THEORETICAL MUSIC DISCIPLINES IN REGIONAL CHILDREN'S SCHOOLS OF ARTS

(on materials of research of city music competition in the city Smila, Cherkasy region)

**Summary. Introduction.** Since the 2000s, competition-festival movement has significantly increased in Ukraine. It became a potent source for the development of art pedagogy and a powerful impetus for the implementation of innovative educational concepts. Specialized children's competitions in such theoretical musical disciplines as solfeggio and musical literature are prominent among these processes. They contribute to the growth of musical

and aesthetic culture of children and direct teaching staff of schools for aesthetic education to develop new applied learning technologies in music education.

**Purpose** – to study the educational impact of new forms of competition on the development of the professional level of students of regional schools for aesthetic education in such disciplines as “solfeggio” and “music literature” on the example of competitive events that take

place within the city music competition “And I Love Music!” in the city of Smila, Cherkasy region.

**Results.** The developed solfeggio competition tasks gave the participants the opportunity to show their knowledge of musical material, to demonstrate their quick wits and interest in studying music theoretical subjects. The competition was based on standard tasks (musical dictation, auditory analysis, solfeggio), adapted for a wide variety of middle and senior students. Tests in music literature concerned the elements of musical expression, knowledge of genres of classical and folk music, musical instruments of the folk and symphony orchestras, various groups of performers. Folk and classical music was involved in listening.

Various types of youth culture, such as pop, rock, rap were also used.

**Originality.** The results of testing a new form of competitive activity in musical theoretical disciplines were presented in the publication for the first time. Competitive activity was designed for ordinary students in grades 4-7 of schools for aesthetic education.

**Conclusion.** Urban competitions gain importance along with All-Ukrainian and regional music competitions of theoretical discipline, such as solfeggio and musical literature. Ordinary students of schools for aesthetic education have the opportunity to establish themselves in their own knowledge, to take a fresh look at the meaning of music education, to find a powerful incentive for further learning, to feel like cultural and creative personality. Children shouldn't feel embarrassed about an imperfect playing or a poorly written musical dictation or incorrectly heard chords during learning the art of singing or playing. First of all, they should feel the joy of meeting art, which will stimulate them to the further creative understanding of the world of music.

**Keywords:** solfeggio, musical literature, urban competition, innovative pedagogy.

Одержано редакцією 23.01.2020  
Прийнято до публікації 14.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-185-189

ORCID 0000-0003-0031-9487

### AGHAYEVA Huzure Fazil

Ph.D in Pedagogy,  
Azerbaijan University of Languages  
e-mail: huzura@inbox.ru

УДК 378.091.33-027.22:793.7]:811.111(045)

### TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO JUNIOR SCHOOL PUPILS

This study examines the innovations in teaching English as a foreign language to young learners at schools in Azerbaijan. The emphasis is placed on the role of language games. Specifically, they are viewed as efficacious techniques in the language course. The idea is pinpointed that since new pedagogical methods and strategies are continuously developing and elaborating globally, their implementation in the education system of Azerbaijan may significantly improve the teaching and learning process. This given, a great interest has arisen in teaching and learning foreign languages in Azerbaijan. English as a foreign language has been taught in the majority of schools since Azerbaijan gained its independence. In this study, the quantitative research method – a survey in the form of questionnaire was used to evaluate the effects of language games in teaching English. The sample of this study includes 162 English language teachers working at different schools in Azerbaijan. The potential contribution of this research is being first of its kind.

**Keywords:** innovations; teaching methods; language games; young learners; motivation; communicative skills.

**Introduction.** Innovation is the way of realizing educational improvements through implementing new and distinctive activities (Carless, 2013). D. Carless states that “new pedagogic approaches”, which include task-oriented language teaching, new teaching materials, technological advancement such as computer-assisted language learning, and alternative assessment methods are im-

portant innovations. In Cambridge dictionary, an innovation is defined as the use of a new idea or method (Cambridge dictionary, 2021). Local classroom environment and cultural aspects of the issue have an important effect on designing innovations in order to teach English as a foreign language (Carless, 2013). Relating to the English language teaching and innovations, B. Kumaravadivelu (2001) (as cited in Alemi & Parisa 2010) introduced the concept of “post-method pedagogy”, which comprises three aspects – particularity, practicality, and possibility – relating to pedagogical innovations in language teaching. Specifically, particularity indicates the approach within which definite teachers and learners' groups should be the center of any language-teaching program. Practicality is explained through the relationship between theory and practice, which the former is generalized in the West and the latter is implemented in the East. Possibility refers to power and dominance in which teachers become the source of information who convey the knowledge to learners.

According to D. Carless (2013), applying an innovation to teaching can be challenging in terms of three major reasons – teacher-related, system-related, and school-related. Teacher-related problem is connected with a teacher's existing values, beliefs, emotional condition, and skills, while system-related problems occur when there is a lack of re-



sources to finalize the innovation and support for teachers. School-related reasons reflect a lacking support for cultural changes. Based on B. Kumaravadivelu's strategic method (1994) (as cited in Alemi & Parisa 2010), the importance of 10 essential macro strategies is maintained in language teaching. Among them the following can be identified:

- increasing learning opportunities,
- reducing perceptual mismatches,
- helping negotiated interaction,
- encouraging learner autonomy,
- increasing language awareness,
- activating self-discovery,
- conceptualizing linguistic input,
- integrating language skills,
- ensuring social relevance,
- raising cultural consciousness.

Pursuant to the prominent educationalists, creativity is the crucial element of teaching languages via innovative activities (Naiman, 1998 as cited in Avila, 2015). Regarding this, creativity can be realized through the processes of thinking and producing in the classroom environment. In this case, teachers should implement their ideas in order to realize creativity; otherwise, ideas are merely the imagination, not creativity.

Furthermore, language learners can improve their English writing and speaking skills with the help of language games (Constantinescu, 2012, as cited in Gozcu & Caganaga, 2016). B. Klimova (2015) asserts that gaming is a useful tool to find out learners' weaknesses in obtaining language proficiency. According to J.F. Lee (1995) (as cited in Gozcu & Caganaga, 2016), learning foreign languages through games creates an enjoyable atmosphere and motivate language learners to successfully communicate with their classmates in the target language. L. Hong (2002) (as cited in Klimova, 2015) also maintains that besides having clear rules and final goals that are well-determined, one of the important elements of successful language games is that foreign language learners enjoy playing language games while studying.

**Literature Review.** Language is a game; it is based on certain rules as an entertaining activity (Wittgestein as cited in Reinhardt, 2019). Motivation is the basis of successful language learning. It can also enhance reaching the goal with teachers' skills (Hadfield & Dörnyei, 2013). R.C. Gardner (2001) (as cited in Bower, 2017) claims that a learner who is motivated will show "effort, desire and positive emotional outcome" through the learning process. In her study, Ş. Korkmaz (2013) emphasizes that language learners concentrate on the enjoyable content of language

games, which naturally motivates them rather than language-related aspects of games.

Regarding the nature of games, J. Reinhardt (2019) states that three important aspects of the game – format, genre, and element – should be taken into account concerning their classification. The format of a game is related to the designs of games and the ways of playing them. When it comes to a game genre, it can be grouped as certain categories in which games are classified based on similar mechanisms, player behavior, and themes. Game elements include mechanics, which are the designed steps to follow so as to reach the set goals, game dynamics that occur through the process of interaction with different games, and player's behavior, motivation, and attitude of the mind that are unpredictable before a game. In connection with the classification of games, J. Hadfield (1998) (as cited in Klimova, 2015) categorized language games into linguistic games and communicative games. Linguistic games concentrate on accuracy, while communicative games point out the successful exchange of information.

Using stories in teaching English is one of the pedagogical methods, which helps young learners improve their conversational skills through interpreting characters in stories. The approach of utilizing stories in the English language teaching within the context of role-playing facilitates the process of interaction, development of communicative skills, understanding the other learners' interpretation, and helping learn to overcome boredom (Anburaj, Christopher & Ming, 2014). Concerning foreign language teaching, another way to apply games to language teaching is screenwriting in which learners rely on their imagination while producing a story. This method helps students boost their vocabulary and learn grammar (Argentini, 1998 as cited in Avila, 2015). Moreover, S.Sh. Baw (2002) (as cited in Alemi & Parisa 2010) supports the idea of using "gossiping" method to provide opportunities for young learners who are reluctant to speak English. Through using this method, teachers aim at giving preference to oral practice for motivating shy learners. In foreign language teaching, one of the widely-used games is "Twister", which aims at contributing to EFL elementary level of language learners (as cited in Gozcu & Caganaga, 2016).

#### **Definitions of the Key Terms**

This section represents the explanations of key terms – variables of this study to assist readers throughout the study when reading and interpreting the results.

**Language games** are the methods, which are designed to integrate language-related knowledge and communicative skills.

**Motivation** is defined as enthusiasm for doing something (Cambridge dictionary, 2021).

**Creativity** is the use of skills and imagination to produce something new or to produce art (Oxford learners dictionaries, 2021).

**Communicative skills** are the ability to convey information and ideas effectively (Collins dictionary, 2021).

**Questions of the Research**

1. What effects does the use of language games have on learners' motivation?

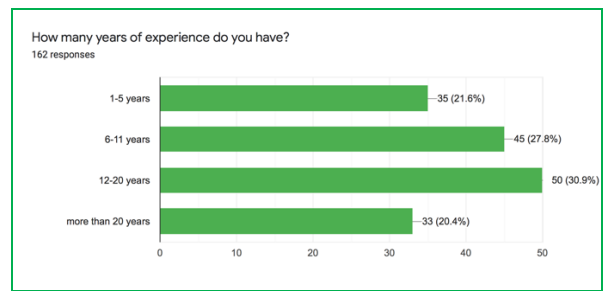
2. How effective are language games in developing learners' communicative skills?

**Methodology.** The appliance of innovations in teaching English as a foreign language in the example of language games was analyzed through the use of an online survey carried out in Google Forms. Quantitative research methods in the form of a questionnaire and non-probability sampling method were used to answer the research questions. Based on the previous study and literature review, the author designed the Likert scale questions to measure to what extent using language games in teaching English is effective.

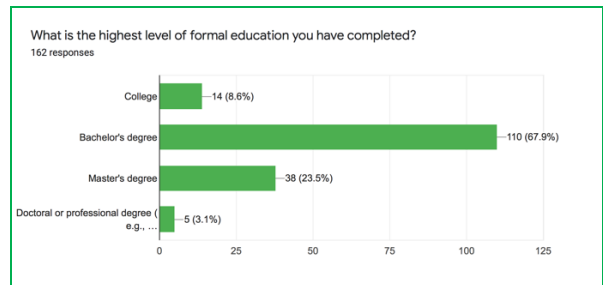
The participants of this study are all English language teachers working at schools in Azerbaijan. A total of 162 respondents took part in this research. A self-selection sampling method was utilized to select respondents. A total of 10 questions relating to various aspects of utilizing language games in English language classes was included in the questionnaire.

**Results.** This research revealed the results of the investigation of the use of language games in teaching English for young learners as a foreign language in primary schools in Azerbaijan. Based on the previous studies, the author has determined the independent and dependent variables. In this research, the independent variable is the use of language games, while the dependent variables are the young learners' motivation and communicative skills.

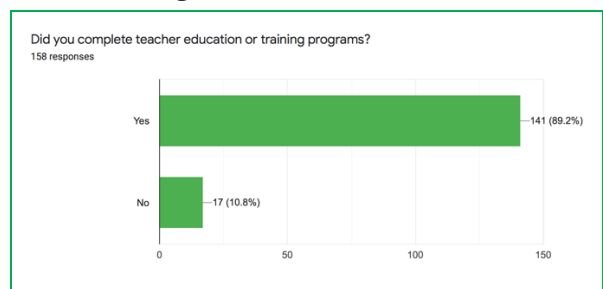
The first question item in the questionnaire is the number of years of working experience of an individual teacher. The number of teachers who have 1-5 years of experience is 35 people (21.6%) and 45 teachers (27.8%) said that they have 6-11 years of experience. A little less than a third of teachers taught at school has 12-20 years of experience, while the proportion of the teachers who have more than 20 years of experience is 20.4%.



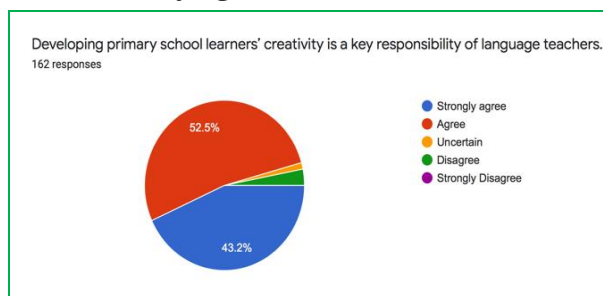
The levels of formal education – college, bachelor's degree, master's degree, doctoral or professional degree (e.g., Ph.D) are included in the second question. The majority of teachers (67.9%) said that the highest level of education they completed is the bachelor's degree. Only 38 people (23.5%) completed the master's degree and five out of 162 teachers obtained the doctoral or professional degree (e.g., Ph.D). A small proportion of teachers, which is 8.6% completed the college degree.



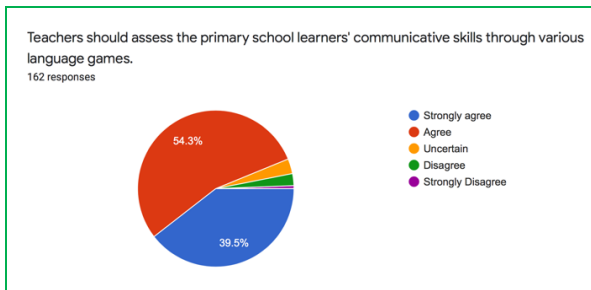
The respondents were also asked about the attendance of teacher training programs. The vast majority of participants (89%) said that they completed teacher training programs, whereas merely 10.8% did not attend these trainings.



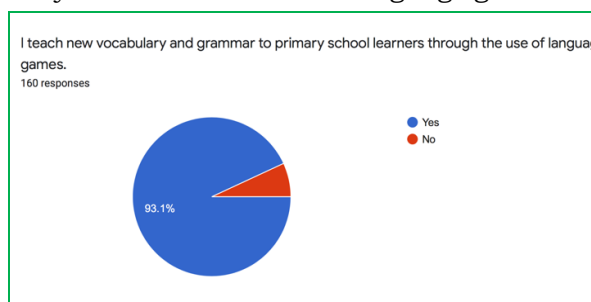
Regarding the development of creativity among young foreign language learners, 52.5% of the subjects agree that it is the language teachers' responsibility for contributing to young learners' creativity and 43.2% of them firmly agree with this statement.



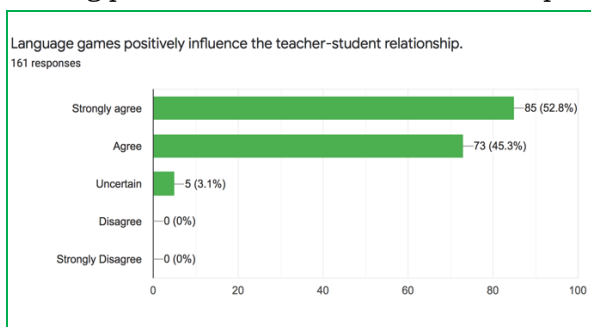
Based on the results, 54.3% of the participants agree that language teachers should use various language games in order to assess the primary school learners' communicative skills. Additionally, 39.5% of them firmly agree that teachers should evaluate communicative skills through the use of language games.



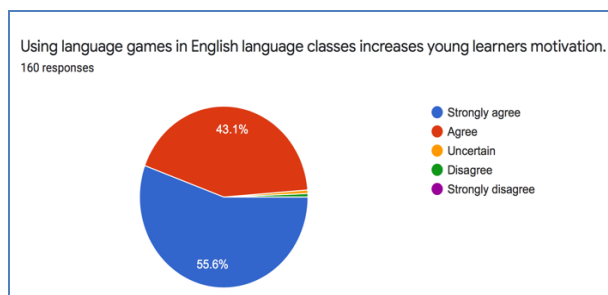
According to the survey results, 6.9% of the respondents does not utilize language games to teach new vocabulary and grammar. Unlike this, 93.1% of the participants teach new vocabulary and grammar to primary school learners with language games.



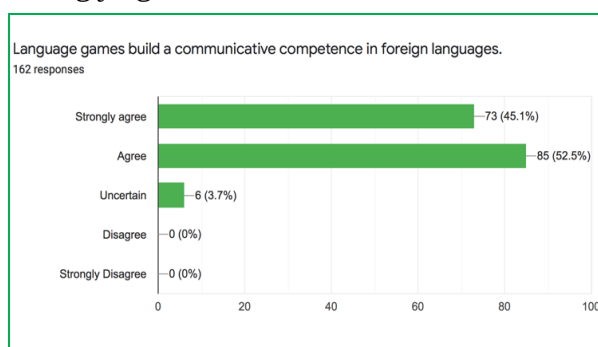
Language games also affect the teacher-student relationship and 52.8% of the participants strongly agree that language games create positive relationship between teachers and students. Less than 50% of the teachers agree with the statement shown in the questionnaire and only 3.1% of them are uncertain about the effects of language games in creating positive teacher-student relationship.



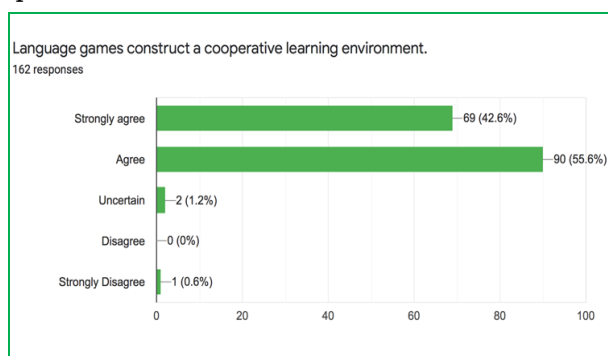
Relating to the correlation between the use of language games and the increase in motivation, 50% of the teachers strongly agree that language games play an important role in the increase of young learners' motivation. Moreover, 43.1% of them agree that there is a positive correlation between the use of language games and the improvement of motivation.



Language games also enhance a communicative competence in foreign languages and half of the teachers participated in this research (52.5%) agree and 45.1% of them strongly agree with this statement.



The following question item in the questionnaire is whether language games construct a cooperative learning environment. Just over half of the subjects agree that language games construct a cooperative learning environment, while the number of the respondents who strongly agree with this opinion is 42.6%. Only 1 respondent strongly disagrees with the statement given in the questionnaire.



**Conclusion.** From the results of the survey, it is obvious that language games boost young learners' perception of the vocabulary and grammar. The majority of the respondents who participated in this online survey consider that language games is the effective way to facilitate the learning process for young learners. In the process of foreign language acquisition, the utilization of language games also increases young learners' motivation, as well as contributes to the teacher-student relationships.

### References

1. Alemi, M. & Parisa, D. (2010) Pedagogical Innovations in Language Teaching Methodologies. *Journal of Language Teaching and Search*, 1(6): 765–770. Retrieved from doi:10.4304/jltr.1.6.765-770.
2. Anburaj, C., Christopher, C. & Ming, N. Innovative methods in teaching English language. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(8): 62–65 Retrieved from <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue8/Version-4/M019846265.pdf>
3. Avila, H., A. (2015). Creativity in the English class: Activities to promote EFL learning, *HOW*, 22(2): 91–103. Doi 10.19183/how.22.2.141
4. Cambridge dictionary. Retrieved 19 February 2021, from <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/innovation?q=innovation+>
5. Carless, D. (2013). Innovation in Language Teaching and Learning. In C.A., Chapelle (Eds.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–5). Blackwell Publishing Ltd. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/316092924\\_Innovation\\_in\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Learning/references](https://www.researchgate.net/publication/316092924_Innovation_in_Language_Teaching_and_Learning/references)
6. Collins dictionary. Retrieved 24 February 2021, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/communication-skills>
7. Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning: theory, research, and practice*. Palgrave Macmillan. Retrieved from <https://www.pdfdrive.com/gameful-second-and-foreign-language-teaching-and-learning-theory-research-and-practice-d188728289.html>
8. Hadfield, J. & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Routledge. Retrieved from <https://www.pdfdrive.com/motivating-learning-e188489575.html>
9. Klimova, B. F. (2015). Games in the teaching of English. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 1157–1160. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/282536479\\_Games\\_in\\_the\\_Teaching\\_of\\_English](https://www.researchgate.net/publication/282536479_Games_in_the_Teaching_of_English)
10. Korkmaz, Ş.Ç. (2013). Language games as a part of edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93: 1249–1253. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/275542393\\_Language\\_Games\\_as\\_a\\_Part\\_of\\_Edutainment](https://www.researchgate.net/publication/275542393_Language_Games_as_a_Part_of_Edutainment)
11. Gozcu, E. & Caganaga, C. K. (2016). The importance of using the games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*, 11(3): 126–135 Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/309963552\\_The\\_importance\\_of\\_using\\_games\\_in\\_EFL\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/309963552_The_importance_of_using_games_in_EFL_classrooms)
12. Sejdiu, S. (2014). English language teaching and assessment in blended learning. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 3(2): 67–82 Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/286880672\\_English\\_language\\_teaching\\_and\\_assessment\\_in\\_blended\\_learning/fulltext/566edaa208ae430ab5003c50/English-language-teaching-and-assessment-in-blended-learning.pdf](https://www.researchgate.net/publication/286880672_English_language_teaching_and_assessment_in_blended_learning/fulltext/566edaa208ae430ab5003c50/English-language-teaching-and-assessment-in-blended-learning.pdf)
13. Tomlinson, B. & Whittaker, C. (Ed.). (2013). *Blended learning in English language teaching: Course design and implementation (e-book)*. UK: British Council

### АГАЄВА Хузуре Фазіль гизи

кандидатка педагогічних наук,  
Азербайджанський Університет Мов

### ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ УЧНЯМ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Узагальнюється досвід вдалого застосування інновацій у вигляді ігор у навчанні англійській мові як іноземної в школах Азербайджану. Зазначається, що розвиток педагогічного інструментарію обумовив осучаснення процесу навчання з використанням нових педагогічних методів, а також посилення мотивації учнів початкової школи до вивчення англійської мови.

Акцентовано увагу на ролі мовних ігор, які, зокрема, розглядаються як ефективні інструменти в мовному курсі початкової школи.

Обґрунтовується застосування кількісного методу дослідження, заснованого на анкетному опитуванні для оцінювання впливу мовних ігор на результати навчання англійської мови, включаючи застосування засобів Google Forms.

Вибірка охоплювала (162 особи) викладачів іноземної мови, які працюють в різних школах Азербайджану і виявили бажання залучитися опитування.

Питання, що виносилися для оцінки учасниками опитування, охоплювали різні аспекти використання мовних ігор на уроках англійської мови.

Засновуючись на досвіді педагогічної діяльності, визначено залежні і незалежні дидактичні сутності, серед яких позиціоновано мовні ігри (як незалежні сутності), мотивацію учнів початкових класів та комунікативний підхід (як залежні сутності).

У сукупності цим визначається потенційний внесок описаної роботи в педагогічне забезпечення процесу навчання англійської мови як іноземної.

**Ключові слова:** інновації; методи навчання; мовні ігри; молодші учні; мотивація; комунікативні навички.

Одержано редакцією 02.02.2021  
Прийнято до публікації 14.02.2021

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА**  
**(за предметними спеціальностями)**



DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-190-193

ORCID 0000-0001-5387-1115

**МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович**

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор,  
заведующий лабораторией аксиологии математического образования,  
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,  
Республика Армения  
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

УДК 37.018:51]:165.742(045)

**О ПРОБЛЕМЕ ГУМАНИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рассматривается проблема гуманизации математического образования.*

*Предлагается, наряду с традиционными подходами, реализация формирования ценностей в процессе обучения математике в качестве одного из возможных способов решения проблемы.*

**Ключевые слова:** математическое образование; гуманизация; гуманитаризация; интерес; уязвимость; познание; ценность; ценностная ориентация; система ценностей.

**Постановка проблемы.** Гуманизм или человечность рассматривалась в качестве философского мировоззрения еще в Древней Греции и обсуждалась позже, получив разное содержание в разных философских учениях. Сегодня все еще не существует единого подхода к определению гуманизма, однако он, как правило, понимается как совокупность взглядов, направленных на оценку человека, признание его высшей ценностью со своим правом на развитие и свободное проявление способностей.

Организация образования в духе гуманистических взглядов получила название «Гуманизация образования». Соответственно, нас интересует проблема гуманизации математического образования: что может дать гуманизация математическому образованию и в какой степени процесс обучения математике может способствовать формированию духовного мира учащихся, внедрению духа гуманистического подхода в организацию обучения?

**Изложение основного материала исследования.** Проблема гуманизации математического образования, как и проблема гуманизации образования вообще, не нова. И хотя она стала проявляться в педагогических дискурсах в контексте понятия «гуманистическая математика» в начале прошлого века, однако, как отмечает Э. Уайт, она является изложением идей Платона, Бекона, Даламбера, Кантора [1].

К. Кейзер, считая целью гуманистического образования формирование личности, которая сможет достойно и с честью представляться в жизни и на работе, считал, что математика незаменима для достижения такой цели [2]. В. Эелльс отмечал, что гуманизация образования может сделать процесс обучения математике более понятным и приятным, так как она предполагает концентрирование внимания не только на научно-техническом аспекте восприятия материала, но и на его человеческом аспекте [3]. По сути, принцип гуманистического образования предлагает Б. Лихачев, усматривая всестороннее развитие личности учащегося в формировании его мировоззрения, в развитии интеллекта и эмоционально-волевой области, в восприятии осознания проявления нравственных норм и поведения, в формировании эстетического отношения к реальности, в развитии способностей и физических сил и укреплении здоровья [4, с. 90–94]. И осуществление этих функций, кроме последней, полностью укладывается в рамки гуманизации математики.

В ранних исследованиях замечается два концептуальных подхода к проблеме гуманизации математического образования – гуманистическое обучение математике и обучение гуманистической математике. Первый подход предполагает концентрацию внимания на характере процесса обучения и среде преподавания с проявлением большего интереса к эмоциональной атмосфере, опросам учащихся, поощрению любой их попытки чему-то научиться друг у друга. Второй подход основывается на выявлении математического знания, истины, полезного, других культурных феноменов, роли математики в культуре. При этом акцент делается преимущественно на перестройке учебных программ и содержания математического материала [1].

Еще один путь гуманизации образования был предложен в СССР в последние годы его существования. Продвигая гуманистическую цель духовного развития личности и роль гуманитарной учебной области в ее осуществлении, была поставлена задача увеличения доли данной области в общем образовании за счет естественно-математических предметов, что привело к заметному сокращению их часов. В случае с математикой (вместе с прямой борьбой против данного подхода) специалисты актуализировались вопросы выявления возможностей математического образования в реализации гуманистического характера обучения, что относится к гуманитарной области общего образования. Такой подход получил широкое распространение, получил название «Гуманитаризация математического образования». Хотя в данном направлении проводились различные исследования, защищались многочисленные кандидатские и докторские диссертации [5], тем не менее, до сих пор не существует единого и четкого понимания того, что же такое гуманитаризация математического образования?

Например, Г. Дорофеев видит проблему гуманитаризации математического образования следующим образом: «Обучение математике должно быть целенаправленно не прямо на математическое образование, а скорее на образование посредством математики» [6, с. 59]. Это означает, что в условиях гуманитаризации «основной проблемой математического образования становится не изучение основ математической науки, а общее интеллектуальное развитие» [7]. Г. Саранцев, не соглашаясь с подобной трактовкой гуманитаризации математики, бросает вызов в виде своей трактовки понятия «математического образования», что, согласно автору, предполагает также реализацию функций, свойственных гуманитаризации в условиях математического образования [8]. Однако точку зрения Г. Дорофеева можно воспринимать также следующим образом: процесс обучения математике должен быть сориентирован не только на обучение математики, но и на образование учащихся посредством обучения математике. В таком случае возражения Г. Саранцева утрачивают непосредственный смысл, оставляя возможность концептуального осмысления сущности понятия «математическое образование» применительно к современной школе.

Существует множество трактовок понятия гуманитаризации, отличающихся друг от друга. Однако сегодня общепринято гуманитаризацию математического образования рассматривать как цель, а гумани-

ризацию – как средство или одно из средств осуществления гуманитаризации.

Обсуждая проблему гуманитаризации математического образования, канадский математик и педагог С. Сингх [9] обращает внимание на ряд факторов, необходимых для ее реализации. В частности, он останавливается на двух психологических факторах, без преодоления которых (по его мнению) невозможно осуществить гуманитаризацию математического образования. Это заинтересованность и уязвимость. Первое является положительным качеством, но редко проявляется во время традиционного обучения математике, а второе является отрицательным качеством и часто проявляется во время традиционного обучения.

Действительно, в младших классах, когда учащиеся только начинают знакомиться с математическим языком (в основе построения которого используются различные предметы повседневной жизни), когда знание, полученное ребенком, имеет также конкретное применение в своем окружении, обнаруживается достаточный интерес к математике. Однако уже в средней школе вследствие проявления абстрактного характера данного языка и особенно отделения его от среды применения, у значительной части учащихся постепенно ослабляется и пропадает интерес к математике и начинает формироваться убеждение, что математика не для них. И поскольку в обществе укоренилось глубоко ошибочное мнение, что знание, понимание математики является основным показателем ума, способности, ученик, потерявший интерес к математике может сломаться. Вместе с каждым непонятым математическим определением, непонятой теоремой и ее доказательством, нерешенной задачей уязвляется его внутренний мир, уступая место безразличию, грусти, горю, страху и другим негативным эмоциональным переживаниям. Можно уверенно утверждать, что нет школьного класса, где более половины учеников не были бы безразличны к уроку математики, а в глубине души – также и уязвимы.

Итак, интерес и уязвимость – два важнейших качества психического мира, и, возможно, нравственности человека. Но духовный мир ребенка не ограничен только этими качествами. И главной мишенью гуманитаризации образования или гуманистического образования становится весь духовный мир учащегося. То же относится к математическому образованию, где основная проблема гуманитаризации в выявлении и реализации потенциала учебного предмета для формирования духовного мира учащегося. Как показывают разнообразные ис-

следования, математика может конкурировать с предметами гуманитарного цикла по своим возможностям формирования и развития качеств психического характера – мышления, воображения, волевых качеств, внимания и т.д. [10]. Математика может также конкурировать с предметами области искусства в вопросе возможностей формирования способностей познания прекрасного [10, 11]. Математике под силу также реализовывать важнейший процесс формирования нравственных ценностей и норм [12, 13]. Таким образом, обучение математике с точки зрения реализации гуманистических образовательных подходов не отстает от предмета обучения из гуманитарной области общего образования.

Представим еще одну точку зрения реализации гуманистического образования с помощью математики. Рассмотрим два подхода, имеющие базовое значение для человеческой жизнедеятельности – эпистемологический и аксиологический. Для организации своей жизни человек должен познавать предметы и явления и ценить их. Кажется, что данные процессы более чем человечны, и гуманистическое образование в первую очередь должно быть направлено на формирование и развитие необходимых способностей для их реализации. Что касается познания, то математическое познание в первую очередь направлено на выявление истины. Такого рода задачу математика решает теоретически в рамках своей великолепной лингвистической структуры, а на практике – в различных повседневных проблемах, связанных с жизнью человека. Ту же задачу она решает в качестве инструмента в других научных областях. То есть, в области познания математический подход со своим гуманитарным аспектом не уступает или превосходит многие подходы гуманитарных предметов. Причем математика дает учащемуся больше возможностей для полноценного формирования уровней понимания и применения, а также анализа, синтеза и оценки познания, как знания, по сравнению с другими учебными предметами и областями [14].

А каков образовательный потенциал математики с точки зрения аксиологического подхода оценки предметов и явлений, формирования ценностей, ценностных ориентаций и систем ценностей?

С одной стороны, неопределима роль математики в реализации таких базовых способностей гуманности, как удовлетворение потребностей, предпочтение, позиция, убеждение, выбор, поведение. С другой стороны, математика имеет огромный по-

тенциал формирования познавательных, эстетических, нравственных, духовных, национальных и общечеловеческих ценностей. Она также играет большую роль в формировании как личностных, так и социальных ценностных ориентаций и систем ценностей [14].

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, с точки зрения аксиологической функции математика способна полноценно проявлять свой гуманистический характер и способна идти в ногу с гуманитарной областью образования, хотя для последней данная функция считается основной.

Школьная математика не имеет возможностей представления полной прелести математического языка и речи. Здесь, исходя из учебных целей математики и учитывая возрастные особенности учащихся, представляется лишь простейшая часть математического языка, что не дает возможности строить отмеченные выше языковые конструкции, наделенные высокой культурой, демонстрировать возможности «чтения современных страниц золотой книги природы», «наведения порядка» в гуманитарной области наук. Здесь часто логическая строгость уступает место доступности, четкость – простоте, математическая логика – формальной.

Вместе со всем этим школьная математика имеет достаточный потенциал для выражения особенностей математического языка, демонстрации всех возможностей формирования как мировоззрения, так и культуры речи, соответствующей высоким стандартам [15].

#### Список библиографических ссылок

1. White A.M. Humanistic Mathematics: An Experiment. *Education*, 1974. 95(2). 128–133.
2. Keyser C.J. The Humanistic Bearings of Mathematics. In W.D. Reeve (Ed.). *Mathematics in Modern Life*, 1931. 36–52. National Council of Teachers of Mathematics, Inc., Reston.
3. Eells W.C. Humanizing the course in introduction to Education. *Education*, 1933. 53(6). 371–376.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. Москва: Владос, 2010. 647 с.
5. Иванова Т.А. Теоретические основы гуманитаризации общего математического образования: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1998. 338 с.
6. Дорофеев Г.В. Гуманитарно ориентированный курс – основа учебного предмета «Математика» в общеобразовательной школе. *Математика в школе*, 1997. №4. С. 59–66.
7. Дорофеев Г.В. Не обучение математике, а обучение математикой! *Школьное обозрение*, 2002. № 5 (сентябрь-октябрь). URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/ECCE/MATH/MATH.HTM>
8. Саранцев Г.И. Методология методики обучения математики. Саранск: Красный Октябрь, 2001. 144 с.



9. Singh S. You Really Want To Humanize Math Education? Build A New Ship. URL: <https://sunilsingh-42118.medium.com/you-really-want-to-rehumanize-math-education-build-a-new-ship-8aa6fe6b43d0>
10. Мікаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики. Ереван: Эдит-принт, 2015. (на армянском языке).
11. Мікаелян Г.С. Эстетические основы математического образования: монография / Под общ. ред. проф. Е.А. Лодатко. Черкаassy- Ереван: ФЛП Гордиенко Е.И., 2019. 220 с.
12. Мікаелян Г.С. Моральные ценности и образовательный потенциал математики. Ереван: Эдит-принт, 2011. 184 с. (на армянском языке).
13. Мікаелян Г.С. Моральные ценности и образовательный потенциал математики. *Развивающий потенциал математического образования: школа – ВУЗ*: коллективная монография. Соликамск, СГПИ, 2015.
14. Мікаелян Г.С. Аксиологические основы математического образования. Ч. 1. Ценности и ценностные отношения. Ереван: Эдит-принт, 2018 (на армянском языке).
15. Мікаелян Г.С. Язык и речь математического образования. Ереван: Эдит-принт, 2019 (на армянском языке).

#### References

1. White, A.M. (1974) Humanistic Mathematics: An Experiment. *Education*, 95(2): 128–133.
2. Keyser, C.J. (1931) The Humanistic Bearings of Mathematics. In W.D. Reeve (Ed.), *Mathematics in Modern Life*, 36-52. National Council of Teachers of Mathematics, Inc., Reston.
3. Eells, W.C. (1933) Humanizing the course in introduction to Education. *Education*, 53(6): 371–376.
4. Likhachev, B.T. (2010) Pedagogy: Lectures. Moscow: Vldos. 647 p. [in Rus.]
5. Ivanova, T.A. (1998) Theoretical foundations of the humanization of general mathematical education: Thesis of Doctor in Pedagogy Dissertation. Moscow. 338 p. [in Rus.]
6. Dorofeev, G.V. (1997) Humanities-oriented course – the basis of the subject "Mathematics" in a general education school. *Mathematics at school*, 4: 59–66 [in Rus.]
7. Dorofeev, G.V. (2002) Not teaching mathematics, but teaching mathematics! *School Review*, 5 (September-October). Retrieved from <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/ECCE/MATH/MATH.HTM> [in Rus.]
8. Sarantsev, Г.И. (2001) Methodology of teaching methods of mathematics. Saransk: Red October. 144 p. [in Rus.]
9. Singh S. You Really Want To Humanize Math Education? Build A New Ship. Retrieved from <https://sunilsingh-42118.medium.com/you-really-want-to-rehumanize-math-education-build-a-new-ship-8aa6fe6b43d0>
10. Mikaelian, H.S. (2015) Beauty and educational potential of mathematics. Yerevan: Edit print. [in Arm.]
11. Mikaelian, H.S. (2019) Aesthetic foundations of mathematical education: monograph. In prof. E.A. Lodatko (Ed.). Cherkasy-Yerevan: Entrepreneur Gordienko E.I. 220 p. [in Rus.]
12. Mikaelian, H.S (2011) Moral values and educational potential of mathematics. Yerevan: Edit print. 184 p. [in Arm.]
13. Mikaelian, H.S. (2015) Moral values and educational potential of mathematics. *Developing potential of mathematical education: school – HIGH SCHOOL*: collective monograph. Solikamsk, SSPI. 56–60 [in Rus.]
14. Mikaelian, H.S. (2018) Axiological foundations of mathematical education. Part 1. Values and value relationships. Yerevan: Edit print. [in Arm.]
15. Mikaelian, H.S. (2019) Language and speech of mathematics education. Yerevan: Edit print. [in Arm.]

#### MIKAELIAN Hamlet,

Doctor in Pedagogy, Ph.D in Physics and Mathematics, Professor,  
Chair of Axiology of Mathematical Education Laboratory,  
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia

#### ABOUT THE PROBLEM OF HUMANIZATION OF MATHEMATICAL EDUCATION

**Summary.** Humanism or humanity was considered as a philosophical worldview back in Ancient Greece and was discussed later, having received different content in different philosophical teachings. Today, there is also no single approach to defining humanism. However, it is perceived by everyone as a set of views aimed at assessing a person, recognizing him as the highest value with his right to development and free manifestation of abilities. The organization of education in the spirit of humanistic views was named "Humanization of Education".

Early research notes two conceptual approaches to the problem of humanizing mathematics education – humanistic teaching of mathematics and teaching humanistic mathematics. The first approach involves focusing on the nature of the learning process and the teaching environment, giving more space to the emotional atmosphere, questioning students, and encouraging any attempt to learn something from each other. The second approach leads to the identification of mathematical knowledge, truth, usefulness, other cultural phenomena, the peculiarities of the role of mathematics in culture. Here the emphasis is especially on the restructuring of curricula and mathematical material.

Another way to humanize education was proposed in the USSR in the last years of its existence. Promoting the humanistic goal of the spiritual development of the individual and the role of the humanitarian educational area in its implementation, the task was set to increase the weight of this area in general education. In the case of mathematics, experts put forward the issues of identifying

opportunities for the implementation of tasks of a humanistic nature with the help of mathematical education, which belongs to the humanitarian field of general education. This approach has become widespread under the name "Humanitarianization of Mathematical Education".

We put forward, as a way to humanize mathematics education, the expansion of its axiological functions, the formation of values, value orientations and value systems in the process of teaching mathematics. It turns out that mathematics is also capable of fully manifesting its humanistic character and is able to keep pace with the humanitarian field of education, although for the latter this function is considered the main one. Indeed, on the one hand, the role of mathematics in the implementation of such basic elements of humanity as satisfaction of needs, preference, position, belief, choice, behavior is invaluable. On the other hand, mathematics and mathematics education have a huge potential for the formation of cognitive, aesthetic, moral, spiritual, national and universal values. It also plays an important role in the formation of both personal and social value orientations and value systems.

**Keywords:** mathematical education; humanization; humanitarianization; interest; vulnerability; cognition; value; value orientation; system of values.

Одержано редакцію 19.01.2021  
Прийнято до публікації 03.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-194-199

ORCID 0000-0003-3056-861X

**ВОЙТОВИЧ Оксана Петрівна**

докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри екології, географії та туризму,  
Рівненський державний гуманітарний університет

e-mail: vojtovich\_o@ukr.net

УДК [378.016:331]:378.147.018.43(045)

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ДИСЦИПЛІНИ  
«ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА» В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

У статті обґрунтовано важливість створення електронних навчальних курсів дисциплін на освітньому порталі університету для реалізації процесу змішаного навчання, що передбачає ефективне поєднання аудиторного та дистанційного навчання.

Подано чинники якісного впровадження змішаного навчання в освітній процес підготовки фахівців, що ґрунтуються на ретельному проектуванні змішаного навчання; використанні різних моделей та методів для забезпечення гнучкості змішаного навчання; персоналізації навчання здобувачів вищої освіти; підвищенні мотивації здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності з використанням моделі змішаного навчання; адаптації здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності у закладі вищої освіти, що передбачає впровадження моделі змішаного навчання з II семестру навчання; наявності досвіду у викладача щодо створення дистанційного курсу та його впровадження в освітній процес; урахуванні рівня підготовки здобувачів вищої освіти при виборі моделі змішаного навчання.

Наведено вимоги до розроблення електронного навчального курсу з дисципліни «Основи технологій виробництва», що передбачають наявність наочності, тобто різних технологічних схем, відео технологічних процесів тощо; систематичне наповнення освітнього контенту з урахуванням розвитку та модернізації технологій виробництва; доступність всіх матеріалів, які входять в електронний навчальний курс, тобто можливість швидкого доступу для користувачів Інтернет-мережі при наявності комп'ютера та відповідного персоналізованого доступу; науковість матеріалів, що передбачає врахування останніх досягнень науки та техніки при структуруванні змістового наповнення курсу.

Описано формат розробленого електронного навчального курсу дисципліни «Основи технологій виробництва», який містить три складові: теоретичну, практичну та оцінювальну.

**Ключові слова:** основи технологій виробництва; змішане навчання; майбутні вчителі географії.

**Постановка проблеми.** У закладах вищої освіти спостерігається тенденція, що здобувачі вищої освіти старших курсів не завжди можуть відвідувати аудиторні заняття. Це зумовлено тим, що більшість із них працюють або мають інші причини, обумовлені певними життєвими ситуаціями, що унеможливають відвідування

закладу вищої освіти в навчальний період (наприклад, карантинні обмеження, викликані пандемією COVID-2019).

В цих умовах виникає потреба створення електронних навчальних курсів дисциплін на освітньому порталі університету для забезпечення процесу змішаного навчання, що передбачає ефективне поєднання аудиторного та дистанційного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти використання змішаного навчання в системі вищої освіти розглядаються в працях науковців: К.А. Бугайчук (визначення основних моделей змішаного навчання та особливостей їх впровадження) [1], В.М. Кухаренка (вивчення педагогічних аспектів змішаного навчання та особливостей його проектування) [2], О.В. Коротун (дослідження дидактичних принципів, засобів, методів та форм організації процесу змішаного навчання) [3], В.А. Мізюк (встановлення переваг змішаного навчання в системі освіти) [4], Г.В. Ткачук (особливості реалізації змішаного навчання в системі практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики) [5], О.В. Барни (побудова системи інформаційно-методичної підтримки майбутніх вчителів інформатики в умовах змішаного навчання) [6], Н.В. Ращевської (впровадження змішаного навчання у процес вивчення вищої математики студентів технічних закладів) [7] та інших.

Аналіз вищезазначених праць, дозволяє констатувати, що змішане навчання за своїм змістом поєднує аудиторне та дистанційне (електронні навчальні курси) навчання, яке забезпечує неперервність підготовки фахівців.

**Мета статті.** Вивчення особливостей змішаного навчання в закладах вищої освіти, на прикладі, використання електронного навчального курсу з дисципліни «Основи технологій виробництва» в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів географії.

В статті використано такі методи дослідження: теоретичні – аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження; систе-

матизація та узагальнення інформації; вивчення нормативної документації щодо організації змішаного навчання в закладах вищої освіти; емпіричні – анкетування та аналіз його результатів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нині впровадження змішаного навчання в освітній процес підготовки фахівців є перспективним способом організації навчальної діяльності у закладах вищої освіти, оскільки створюються нові можливості щодо доступу здобувачів вищої освіти до навчальних ресурсів та організації освітнього процесу з використанням дистанційних платформ.

Змішане навчання, як складова модернізації вищої освіти, передбачає процес формування загальних та фахових компетентностей здобувачів вищої освіти за відповідною освітньою програмою на основі взаємного доповнення технологій традиційного та електронного навчання, що включає елемент самоконтролю та вибору здобувачами вищої освіти часу, місця, маршруту і темпу навчальної діяльності [8].

Як відмічає Г.В. Ткачук, змішане навчання вносить зміни в традиційний освітній процес та ґрунтується на раціональному використанні навчального часу, адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти, диверсифікації джерел отримання знань, використанні гнучких засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організації зворотного зв'язку, що підвищує продуктивність навчальної діяльності учасників освітнього процесу [5].

Опитування здобувачів вищої освіти психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету показало, що більшість з них вказує на перспективність впровадження змішаного навчання, оскільки, на їхню думку, воно дозволяє організувати власну навчальну діяльність з конкретної дисципліни в будь-який зручний час і в будь-якому місці, коли потрібна інформація для навчання є постійно доступною, що розширює їхні можливості для отримання знань та формування вмінь.

Як зазначають фахівці, якість змішаного навчання залежить від врахування наступних чинників [2]:

- ретельного проектування змішаного навчання;
- використання різних моделей та методів для забезпечення гнучкості змішаного навчання;
- персоналізація навчання здобувачів вищої освіти;

- підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності з використанням моделі змішаного навчання;

- адаптація здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності у закладі вищої освіти, що передбачає впровадження моделі змішаного навчання з II семестру навчання;

- наявність досвіду у викладача щодо створення дистанційного курсу та його впровадження в освітній процес;

- врахування рівня підготовки здобувачів вищої освіти при виборі моделі змішаного навчання.

Ці чинники були враховані нами при організації змішаного навчання в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів географії.

Керуючись Положенням про змішане навчання в Рівненському державному гуманітарному університеті [8] нами розроблено електронний навчальний курс (ЕНК) з дисципліни «Основи технологій виробництва», який створений на платформі MOODLE і може бути використаний для організації, як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності щодо формування знань та вмінь здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Географія)» та інших спеціальностей. ЕНК розміщено на інформаційно-освітньому порталі дистанційної освіти університету (<https://do.rshu.edu.ua/>).

В університеті вибрано платформу MOODLE для дистанційного навчання, оскільки вона досить зрозуміла в користуванні, має зручний інтерфейс та функціонал, що передбачає різні види діяльності здобувачів вищої освіти, розміщення багатьох видів освітніх ресурсів, інтеграцію хмарних сервісів, відео сервісів, мультимедійних файлів та забезпечує широкі можливості для оцінювання знань, умінь та компетентностей майбутніх фахівців.

Мета розробленого ЕНК з дисципліни «Основи технологій виробництва» для підготовки майбутніх учителів географії полягає у підвищенні якості навчання за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій та забезпеченні вільного доступу здобувачів вищої освіти до навчально-методичних матеріалів з метою формування комплексу теоретичних знань та практичних умінь з основ технологічних процесів базових галузей промислового та сільськогосподарського виробництва для глибокого розуміння особливостей територіальної організації господарської діяльності суспільства та впливу цих процесів на навколишнє природне середовище.

The screenshot shows a web interface for an online course. At the top, there is a navigation bar with a menu icon, the text 'ДО ІКТМВІ РДГУ', the language 'УКРАЇНЬСЬКА (UK)', and the user's name 'Оксана Петрівна Войтович'. The main content area is titled 'Тема 9: Технології харчової промисловості'. It is organized into sections: 'Теоретичний матеріал' (Theoretical material) containing a 'конспект лекції' (lecture transcript) and 'Відео технологічних процесів виробництва харчових продуктів' (Videos of technological processes of food production), which includes links to various food production technologies like bread, sugar, dry milk, cheese, and olives. Below this is 'Практична робота' (Practical work) with links to 'Виробництво основних харчових продуктів' (Production of basic food products) and 'Проекти студентів за групами харчової продукції' (Student projects by food product groups). The final section is 'Контроль' (Control) with a link to 'Тестування з теми 9' (Testing on topic 9). On the left side, there is a sidebar menu with options like 'Учасники', 'Відзнаки', 'Компетентності', 'Журнал оцінок', 'Інформаційна сторінка', 'Головна сторінка', 'Календар', 'Особисті файли', 'Мої курси', and 'ОТВ'.

Рис. 1. Сторінка електронного навчального курсу «Основи технологій виробництва» (розробник: Войтович О.П.)

ЕНК з дисципліни «Основи технологій виробництва» містить навчально-методичні матеріали, які забезпечують умови для ефективної освітньої діяльності. Матеріали для наповнення курсу пройшли попередню апробацію із здобувачами вищої освіти в аудиторній роботі, що дозволило їх диференціювати з урахування індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу.

Основними вимогами до розроблення ЕНК з дисципліни «Основи технологій виробництва» були:

- структуроване представлення якісного освітнього контенту відповідно до вимог освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів географії;
- наявність статичних графічних зображень, тобто технологічних схем виробництв, а також відео фрагментів технологічних процесів з метою підвищення наочного сприйняття навчального матеріалу;
- систематичне наповнення освітнього контенту з урахуванням сучасних тенденцій розвитку та модернізації технологій виробництва;
- доступність всіх матеріалів, які входять в ЕНК, тобто можливість швидкого доступу для користувачів Інтернет-мережі при наявності комп'ютера, ноутбука, планшета чи смартфона та відповідного персоналізованого доступу;
- науковість матеріалів, що передбачає врахування останніх досягнень науки чи

техніки при структуруванні змістового наповнення курсу.

Навчальна дисципліна «Основи технологій виробництва» є обов'язковим компонентом підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Географія)» [9] та викладається на II курсі в 3 семестрі. На вивчення дисципліни виділено 4 кредити, а це 120 годин, з них: 48 годин аудиторних – 20 годин лекційних занять і 28 годин практичних занять та 72 години передбачається на самостійну роботу.

Оптимальним форматом для вивчення курсу вибрано тематичний, відповідно, кожна тема ЕНК з дисципліни «Основи технологій виробництва» містить три складові: теоретичну (лекційні матеріали), практичну (завдання для виконання практичних занять, завдання для самостійної роботи) і оцінювальну (критерії оцінювання, тести, проекти). Обов'язково подається анотація, тобто короткий опис курсу.

Перед першою темою подано дані про розробників електронного навчального курсу (прізвище, ім'я, по-батькові, посада) та розміщено робочу програму навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва», розроблену відповідно до Положення про робочу програму навчальної дисципліни Рівненського державного гуманітарного університету [10]. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» містить мету нав-



чання, перелік загальних та фахових компетентностей і очікуваних результатів навчання, зміст навчальної дисципліни, структурування навчального матеріалу, методи навчання та оцінювання, засоби діагностики, критерії оцінювання результатів навчання та рекомендовану літературу.

В теоретичній частині подано навчальний матеріал у вигляді окремих лекцій, де розглянуто загальні питання основ промислового та сільськогосподарського виробництва; описано способи видобування та переробки сировини, палива та енергії необхідних для різних галузей виробництва; проаналізовано основні технологічні процеси металургійної, хімічної, лісопромислової, будівельної, легкої та харчової промисловості; викладено основи виробництва та переробки рослинницької та тваринницької продукції. Також розміщено відеоролики, що демонструють певні технологічні процеси. Відеоконтент використовується для наочного ознайомлення здобувачів вищої освіти з умовами перебігу певних технологічних процесів. Підбираючи відео ми орієнтувалися на те, щоб воно було максимально корисним, інформативним та зрозумілим. Крім того, тривалість відео файлів не перевищує 10 хвилин, оскільки саме цей час найбільш комфортний для сприйняття навчального матеріалу.

Хочемо відмітити, що відеоролики демонстрацій технологічних процесів, які представлені на YouTube (ЕНК містить посилання на ресурс), переглянули практично всі учасники освітнього процесу, тоді як, опис технологічного процесу, що поданий в лекційному матеріалі переглянуло лише частина з них (за даними опитування), тобто, сьогодні здобувачі вищої освіти надають перевагу перегляду відео. Вони вказували, що у форматі відео інформація сприймається значно простіше, тим більше на перегляд відеоролику витрачається менше часу, ніж на читання опису технологічного процесу. Але в той же час, здобувачі вищої освіти відмічали, що текстовий матеріал використовували, коли швидкість Інтернет сполучення не дозволяла переглянути ролик; коли потрібно було швидко знайти необхідну інформацію для виконання завдань практичних занять, оскільки, лекційний матеріал поділений на певні пункти, які містять змістове спрямування, тоді, як ролик потрібно переглянути повністю, щоб виділити необхідну інформацію; коли потрібно було детально

розібратися із стадіями технологічного процесу.

У практичній частині подано зміст практичних занять, рекомендації до виконання практичних робіт та завдання для самостійної роботи. Кожне практичне заняття містить короткі теоретичні відомості, практичне завдання (інколи, декілька практичних завдань) та порядок його виконання, крім того в практичній роботі подано завдання для самопідготовки. Зміст самостійної роботи здобувачів вищої освіти з дисципліни «Основи технологій виробництва» представлений переліком завдань та очікуваними видами результатів виконання завдань для самостійної роботи. Для формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачам вищої освіти запропоновано завдання різної складності і, відповідно, оцінювання завдань є диференційованим. Більш складніше завдання, оцінюється вищим балом, і кожен учасник освітнього процесу може вибрати собі завдання.

До кожної теми передбачено різні види оцінювання (залежно від типу завдань), подано критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти та розподіл балів за виконання певних видів навчальної діяльності з дисципліни. Зазвичай, до кожної теми розроблено тестові завдання, а в окремих темах передбачено виконання дослідницьких проектів, що сприяє актуалізації отриманих знань, умінь та навиків, їх практичному впровадженню і стимулюванню у здобувачів вищої освіти бажання до самовираження та самореалізації.

Поєднання аудиторного та дистанційного навчання дозволило нам ефективніше здійснювати процес навчання, оскільки, на жаль, кількість годин виділена на теоретичне подання матеріалу навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» недостатня і глибоко вивчити всі питання визначені програмою в аудиторії неможливо, тому на лекційних заняттях тезисно пояснювався навчальний матеріал зупиняючись на найскладніших питаннях, а інші питання теми виносилися на самостійне опрацювання, звіт за якими здійснюється у формі інформаційних повідомлень на практичних заняттях за умови аудиторного навчання. За умови дистанційного навчання здобувачі вищої освіти готують матеріали і завантажують їх у MOODLE, що дозволяє здійснювати збирання та аналіз робіт з можливістю виставлення колегіальної оцінки. Здобувачі

вищої освіти можуть представити будь-який цифровий контент (файли), такий, як текстовий документ, електронна таблиця чи презентація, а також можуть вводити текст прямо в поле на сайті за допомогою вбудованого текстового редактора.

Підтримуємо думку О. Коротун [3], що організація змішаного навчання у закладах вищої освіти має певні переваги, а саме:

- створення умов для здобувачів вищої освіти щодо самостійного отримання за допомогою електронних ресурсів нових теоретичних знань у зручний для себе час;

- забезпечення гнучкості та доступності у навчанні шляхом вибору зручного для себе часу та місця отримання знань та формування вмінь;

- забезпечення процесу організації самостійної когнітивної діяльності здобувачів вищої освіти за рахунок самостійного вивчення запропонованих викладачем теоретичних матеріалів та виконання додаткових завдань;

- використання різноманітних форм організації навчання;

- розвиток навичок онлайн-спілкування шляхом організації спільної роботи над проектами, проведення дискусій, семінарів, організованих у вигляді онлайн-конференцій;

- забезпечення постійної інтерактивної взаємодії, тобто можливість отримати зворотній зв'язок в будь-який час і в будь-якому місці;

- формування навичок самоорганізації, що проявляється у плануванні навчального часу, виборі темпу засвоєння навчального матеріалу тощо;

- забезпечення індивідуального підходу до навчання шляхом самостійного вибору часу необхідного для сприймання та осмислення навчального матеріалу;

- розширює коло учасників освітнього процесу студентів, тобто можливість навчання іноземних студентів, навчання людей з обмеженими можливостями;

- підвищує ефективність навчання за рахунок використання сучасних програмних і технічних засобів;

- забезпечує можливості для використання нових методів навчання, побудови нових моделей навчання;

- дозволяє більш повно використовувати потенціал навчального матеріалу;

- забезпечує прозорість результатів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, оскільки всі етапи освітньої діяльності і її оцінювання відображені на електронних носіях і доступні всім учасникам освітнього процесу;

- скорочує витрати на організацію освітнього процесу.

Враховуючи зазначені вище переваги впровадження змішаного навчання в освітній процес підготовки фахівців слід відмітити, що така модель навчання розкриває нові дидактичні можливості процесу навчання, а саме: високий рівень гнучкості та інтерактивності в процесі отримання знань та формування вмінь, різноманітність форм подання навчального матеріалу, об'ємність теоретичного матеріалу, мультимедійне представлення освітнього контенту.

**Висновки.** Таким чином, впровадження ЕНК з дисципліни «Основи технологій виробництва» в освітній процес підготовки майбутніх учителів географії в умовах змішаного навчання забезпечує постійний доступ до навчальної інформації, створює можливості для отримання знань та формування предметних умінь в зручний час, дозволяє представляти інформацію в різному форматі (текстові документи, презентації, відео, тощо), збільшує прозорість системи оцінювання (особливо в процесі проведення тестування в онлайн-форматі і автоматичного виставлення балів).

#### Список бібліографічних посилань

1. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016. Вип. 4. С. 1–18. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2016\\_54\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3) (дата звернення: 10.01.2021).
2. В.М. Кухаренко та ін. Теорія і практика змішаного навчання: монографія. Харків: Міськдрук, НТУ «ХП». 2016. 284 с.
3. Коротун О.В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 2016. Вип. 3. С. 117–129. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2016\\_3\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2016_3_11) (дата звернення: 10.01.2021).
4. Мізюк В. Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2019. № 3(66). С. 172–177. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-31.pdf> (дата звернення: 10.01.2021).
5. Ткачук Г.В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2019. 39 с.
6. Барна О.В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2016. Вип. 2. С. 24–37. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu\\_2016\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_4) (дата звернення: 10.01.2021).
7. Рашевська Н.В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.10.

- Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2011. 24 с.
8. Положення про змішане навчання у Рівненському державному гуманітарному університеті. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol\\_pro\\_zmish\\_navch\\_2019.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol_pro_zmish_navch_2019.pdf) (дата звернення 10.01.2021).
  9. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Географія)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni\\_programi/osv\\_prog\\_bak\\_014\\_so\\_geografia\\_20202.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_014_so_geografia_20202.pdf) (дата звернення 08.01.2021).
  10. Положення про робочу програму навчальної дисципліни Рівненського державного гуманітарного університету. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol\\_rob\\_prog\\_navch\\_disc\\_2019.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol_rob_prog_navch_disc_2019.pdf) (дата звернення 08.01.2021).
- References**
1. Bugaychuk, K.L. (2016). Blended learning: theoretical analysis and strategy of introduction of higher educational institutions into the educational process. *Information technologies and teaching aids*. Retrieved 10/01/2021, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2016\\_54\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3) [in Ukr.]
  2. Kukharenko, V.M. (Ed.), Berezanska, S.M. et al. (2016) *Theory and practice of blended learning*. Kharkiv: City Printing House, NTU KhPI [in Ukr.]
  3. Korotun, O.V. (2016). Methodological principles of blended learning in higher education. *Information technology in education*. Retrieved 10/01/2021, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2016\\_3\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2016_3_11) [in Ukr.]
  4. Mizyuk, V. (2019). Blended learning as an innovative approach to the integration of the educational process in educational institutions. *Scientific Bulletin of MNU named after V.O. Sukhomlinsky. Pedagogical sciences*. Retrieved 10/01/2021, from <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-31.pdf> [in Ukr.]
  5. Tkachuk, G.V. (2019). Theoretical and methodical bases of practical and technical training of future teachers of computer science in the conditions of blended learning: Abstract of Doctor Dissertation. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University [in Ukr.]
  6. Barna, O.V. (2016) Blended learning technology in the course of computer science teaching methods. *Open educational e-environment of a modern university*. Retrieved 10/01/2021, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu\\_2016\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_4) [in Ukr.]
  7. Rashevskaya, N.V. (2011) Mobile information and communication technologies of higher mathematics teaching of students of higher technical educational institutions: Abstract of Ph.D Dissertation. Kyiv: Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the NAPS of Ukraine [in Ukr.]
  8. Regulations on blended education at Rivne State University of Humanities (2019). Retrieved 10/01/2021, from [https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol\\_pro\\_zmish\\_navch\\_2019.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol_pro_zmish_navch_2019.pdf) [in Ukr.]
  9. Educational and professional program "Secondary education (Geography)" of the first (bachelor's) level of higher education (2020). Retrieved 08/01/2021, from [https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni\\_programi/osv\\_prog\\_bak\\_014\\_so\\_geografia\\_20202.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_014_so_geografia_20202.pdf) [in Ukr.]
  10. Regulations on the working program of the discipline of Rivne State University of Humanities (2019). Retrieved 08/01/2021, from [https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol\\_rob\\_prog\\_navch\\_disc\\_2019.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol_rob_prog_navch_disc_2019.pdf) [in Ukr.]

#### VOITOVYCH Oksana

Doctor in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Ecology, Geography and Tourism,  
Rivne State University of Humanities

#### USE OF E-LEARNING COURSE IN THE SUBJECT "FUNDAMENTALS OF PRODUCTION TECHNOLOGIES" IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

**Summary.** *Introduction.* Currently there is a tendency that graduates of higher education work or have certain life reasons that make it impossible to visit a higher education institution. In these conditions, there is a need to create electronic courses of disciplines on the educational portal of the university to ensure the process of blended learning, which provides an effective combination of classroom and distance learning.

The purpose of the article is to study the features of blended learning in higher education institutions, for example, the use of e-learning course discipline "Fundamentals of Production Technologies" in the educational process of training future teachers of geography.

The following research methods are used in the article: theoretical – analysis of scientific publications on the research problem; systematization and generalization of information; study of normative documentation on the organization of blended learning in higher education institutions; empirical – questionnaires and analysis of its results.

As a result, the introduction of e-learning course "Fundamentals of Production Technologies" in the educational process training future teachers of geography creates conditions for constant access of higher education stu-

dents to educational information, knowledge and skills at a convenient time, presentation of information in different formats (text documents, presentations, video, etc.), objective evaluation of learning outcomes.

Originality. We have developed an electronic training course in the discipline "Fundamentals of Production Technologies" for the training of future teachers of geography, which can be used to organize both individual and group learning activities for the formation of subject competencies of higher education in "Secondary Education (Geography)".

**Conclusion.** Introduction of blended learning in the educational process of training future teachers of geography reveals new didactic opportunities of the learning process, namely: high level of flexibility and interactivity in the process of acquiring knowledge and skills, variety of forms of teaching material, volume of theoretical material, multimedia presentation of educational content.

**Keywords:** basics of production technologies; blended learning; future teachers of geography.

Одержано редакцією 12.01.2021  
Прийнято до публікації 02.02.2021



DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-200-205

ORCID 0000-0002-3704-8126

**НІЧУГОВСЬКА Лілія Іванівна**

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
*e-mail: lilia-nichugovska@ukr.net*

ORCID 0000-0001-8708-3117

**НІКОЛЕНКО Людмила Миколаївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
*e-mail: L.nikolenko1@gmail.com*

ORCID 0000-0002-8583-8587

**ВОВЧЕНКО Ганна Олександрівна**

асистентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
*e-mail: Vov4enko.anna@gmail.com*

УДК 316.77-053.6-056.313(045)

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ  
З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

*Досліджено теоретичні засади формування інформаційної компетентності, обумовлені реальним станом сформованості мовленево-комунікаційної та когнітивної сфер учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку. На основі визначених концептуальних засад побудовано модель формування інформаційної компетентності як раціонального поєднання структурних (мета, зміст, результати) та функціональних (принципи, підходи, засоби) компонентів. Розглянуто підходи та принципи щодо формування інформаційної компетентності, які зумовлюють стратегії підтримки учнів з порушенням інтелектуального розвитку в освітньому середовищі інклюзивного класу.*

*Обґрунтовано, що процес формування інформаційної компетентності доцільно організовувати у єдності взаємопов'язаних і взаємообумовлених складників, спрямованих на розвиток мовленево-комунікативної, когнітивної, емоційно-вольових сфер та облаштування сприятливого просторово-фізичного середовища. Встановлено, що процес розвитку інформаційної компетентності учнів з порушенням інтелектуального розвитку є наскрізним і продуктивними за умови творчого підходу до організації їхньої навчальної діяльності.*

**Ключові слова:** інформаційна компетентність; порушення інтелектуального розвитку; інклюзивний клас; стратегії підтримки учнів.

**Постановка проблеми.** Зростання ролі людського фактора в трансформації сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманізація та гуманітаризація його основ робить нагальним проблему інтеграції дітей з особливими освітніми потребами шляхом створення належних умов для якісної інклюзивної освіти. Актуальність інклюзивної освіти полягає в ому, що згідно статистичних даних МОН України станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчається 19 345 учнів з особливими освітніми потребами. Ця кількість

у 7 разів перевищує дані п'ятирічної давнини. На початок 2020 року в Україні функціонувало 13382 інклюзивних класи.

Однак, у 2019–2020 навчальному році лише 35% від заданої кількості закладів загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання [1]. Для порівняння, у Литві цей показник охоплює 90%, Польщі – 42%, Словаччині – 43%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%. Аргументи щодо наявного стану різні: далеко не кожна школа готова приймати особливих дітей в силу наявності суттєвих бар'єрів, серед яких домінує не усвідомлення в повній мірі важливості інклюзивної освіти в контексті урахування цінності людської багатоманітності й відмінностей між людьми як однієї із фундаментальних засад розвитку демократичного суспільства.

Не менш суттєвим у цьому аспекті є не-підготовленість (дидактична, психологічна, особистісна) педагогічного персоналу загальної освіти до участі в інклюзивних процесах з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Останнє потребує особливої уваги щодо формування фахових компетентностей студентів магістратури до реалізації соціального замовлення на якісну інклюзивну освіту з опануванням відповідних здатностей і умінь у контексті організації навчально-виховного, корекційно-розвивального процесів для дітей з порушенням інтелектуального розвитку та з урахуванням адапційних особливостей інклюзивного середовища.

Таке соціальне замовлення до результатів підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти зумовлює важливість та вказує на актуальність проблеми розвитку інфор-

маційної компетентності учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку.

**Мета статті:** теоретичне обґрунтування системи розвитку інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку в освітньому процесі за освітньою програмою «Спеціальна освіта».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив зростання інтересу до проблем розвитку інформаційної компетентності учнів з порушенням інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання. Зокрема, в роботах науковців представлені концептуальні засади інклюзивної освіти (В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда та ін.); основні принципи, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, А. Колупаєва, С. Миронова та ін.); процес спеціально-організованої взаємодії вчителя з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку (Н. Борисова, М. Малофеев, Т. Сак та ін.); організаційно-діяльнісного забезпечення цілісного процесу розвитку особистості дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондарь, О. Вержиховська [2–4]). Водночас, не зважаючи на значні наукові добробки у контексті теми дослідження, багато питань потребують наукових розвідок. Зокрема, нерозв'язаними залишаються питання, продуковані суперечностями:

– між вимогами Нової української школи до вчителя, здатного забезпечити якісне навчання, виховання та розвиток учнів інклюзивного класу та недооцінкою важливості підготовки студентів до цього виду професійної діяльності в сучасній системі вищої педагогічної освіти;

– між усвідомленням нової парадигми освіти, яка проголошує унікальність кожної дитини, зокрема й з порушенням інтелектуального розвитку, і відсутності її необхідного методологічного підґрунтя;

– між створенням сучасної системи розвитку інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу та недостатнім рівнем навчально-методичного супроводу, що базується на розробці стратегії підтримки учнів з порушенням інтелектуального розвитку в освітньому середовищі за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта».

Актуальність, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми, необхідність розв'язання встановлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведений аналіз літературних джерел спонукав до висновку, що вхо-

дження України до європейського освітнього простору та сучасні економічні, політичні й соціальні зміни, що відбуваються в державі, прискорюють реформування системи вищої освіти, в якій педагогічна освіта посідає особливе місце. Урахування цього знаходить відображення в низці нормативних і концептуальних документах (Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція «Нова українська школа» та ін.) та формуються з огляду на те що, сучасна вітчизняна школа потребує вчителя, здатного не лише адаптуватись до динамічних змін, що відбуваються в українському суспільстві та освіті взагалі, а й зверненням особливої уваги на розвиток інклюзивної педагогіки в контексті європейських тенденцій.

Останнє передбачає «... формування розуміння інклюзивної педагогіки як важливого компонента фахової підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, усвідомленні науковою, педагогічною, батьківською спільнотою, суспільством загалом потреби у формуванні фахової компетентності педагогів загальної і спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» [5, с. 132].

Отже мова йде про фахівців нової генерації, що є носіями гуманістичних цінностей, які зможуть підготувати кожного учня до адаптивного включення до усіх можливих видів суспільного життя. Вони повинні опанувати соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні компетентності, що визначені стандартом вищої освіти і гарантують реальне, а неформальне, включення учнів в освітній процес з урахуванням структури та особливостей порушення взагалі та з порушенням інтелектуального розвитку зокрема. Саме тому інклюзивна освіта передбачає розроблення і запровадження широкого спектру освітніх послуг для більш гнучкого реагування на розмаїття особливих потреб дітей незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей.

У цьому аспекті зростає роль педагога, який має фахову освіту із спеціальності «016 Спеціальна освіта» і здатний до:

– підтримки освітнього процесу в закладі освіти з інклюзивним навчанням;

– здійснення педагогічного супроводу дітей з ООП, що потребують додаткової підтримки у навчанні з метою досягнення повного освітнього потенціалу з урахуванням їх потреб та можливостей;

– адаптації освітніх програм, фізичного середовища, методів і форм навчання,

партнерської взаємодії з іншими членами команди міждисциплінарного супроводу.

Водночас, аналіз літературних джерел спонукав до висновку, що в підготовці студентів, здобувачів спеціальної освіти відповідно до вимог ринку праці має домінувати компетентнісний підхід як раціональне поєднання загальних компетентностей, серед яких здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, здатність вчитися і оволодівати сучасними фаховими знаннями, передбаченими стандартом вищої освіти.

Зокрема, до таких знань належать саме ті, що значною мірою обумовлюють успішну професійну діяльність в системі інклюзивного середовища і забезпечують:

- здатність працювати в команді, здійснювати комплексний корекційно-педагогічний, психологічний та соціальний супровід в різних типах освітніх закладів дітей з ООП (особливими освітніми потребами), зокрема й з інвалідністю;

- готовність до діагностико-консультативної діяльності;

- здатність до системного психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з ООП;

- здатність організовувати дитячий колектив, створювати в ньому рівноправний клімат і комфортні умови для особистісного розвитку вихованців та їхньої соціальної інтеграції;

- здатність демонструвати та застосовувати знання психофізичних особливостей та особливостей організації процесів навчання, виховання та корекції дітей з порушенням або недорозвитком мовлення [6].

При цьому в контексті досягнення мети дослідження важливим є виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між вищезазначеними компетентностями шляхом побудови педагогічної моделі, яка є сукупністю структурних (мета, зміст, результат) і функціональних (принципи, підходи, засоби) компонентів, реалізація яких забезпечує формування інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку. Доцільно зазначити, що структурно-функціональна модель є узагальненим представленням суттєвих характеристик процесу і результату і охоплює взаємопов'язані блоки, серед яких концептуально-цільовий, змістовно-процесуальний, рефлексійно-оцінний та результативний. Системоутворюючим компонентом моделі вважаємо мету, що узгоджена з соціальним замовленням суспільства та чинниками, які обумовлюють його динаміку. При цьому досягнення поставленої мети забезпечується рівним доступом до якісної освіти шля-

хом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчально-пізнавальній діяльності.

У цьому контексті особлива увага спрямовується на планування освітнього процесу із забезпеченням його змістової складової для кожного учня інклюзивного класу, що базується на індивідуальній програмі розвитку та при необхідності розробляється індивідуальний навчальний план з використанням адаптованих стратегій та методів оцінювання. Основним критерієм результативності є індивідуальні досягнення учнів з ООП, які оцінюються на основі врахування прогресу в розвитку дитини, що ґрунтуються на системі принципів як базових вимог, забезпечуючи його ефективність. До них віднесено такі:

- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби;

- усі діти мають навчатися разом у будь-яких випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

- заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджувати різні види і темпи навчання;

- заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання, вживаючи організаційних заходів;

- діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі;

- інклюзивна освіта – найефективніший засіб, що гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми [7].

Важливим є те, що процес формування інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу доцільно організувати в єдності трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексійного.

Основною метою мотиваційно-організаційного етапу є створення сприятливої атмосфери для розвитку освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожного учня, надаючи їм змогу подолати бар'єри на шляху здобуття освіти шляхом уведення механізму «індекс інклюзії», що базується на трьох ключових аспектах: інклюзивній культурі, інклюзивній політиці та інклюзивній практиці [8].

Зокрема, створення інклюзивної культури обумовлює розвиток такої ціннісної системи, що гарантує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та стимулює учнів до співпраці і взаємодопомоги.

Водночас, когнітивно-діяльнісний етап обумовлює розроблення інклюзивної політики, спрямованої на визначення чіткої структури цільових орієнтирів і принципів керування освітнім процесом, спрямованих на формування сприятливого середовища для всіх учнів, виходячи з принципу цінності кожної дитини.

Рефлексійний етап тісно пов'язаний з розвитком інклюзивної практики, окреслюючи шляхи того, чому і як навчаються на основі інклюзивних цінностей та освітньої політики, а також як інклюзивні цінності впливають на структурування і зміст освітнього процесу з урахуванням ООП. При цьому домінує ідея, що «діти, допомагають одне одному, самі стають ресурсом до навчання. Дорослі співпрацюють між собою і всі разом несуть спільну відповідальність за навчання дітей» [9, с. 132].

Саме тому в контексті нашого дослідження на рефлексійному етапі формування інформаційної компетентності особливої уваги набувають розробки стратегії підтримки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на основі урахування реального стану мовленнєво-комунікативної, когнітивної, емоційно-вольової сфер, організації просторово-фізичного середовища та методичних рекомендацій до навчальної діяльності згідно діапазону їх потенційних можливостей щодо панування необхідними знаннями.

Важливим у цьому аспекті є виявлення загальних закономірностей, вікових та специфічних особливостей розвитку дітей з різним ступенем порушень інтелекту знаходять відображення у розробці необхідних стратегій подальшого розвитку, що окреслюють особливі освітні потреби, котрі знаходять відображення у розробці необхідних стратегій корекційної підтримки.

Перш за все, це стосується усвідомлення того факту, що «порушення інтелектуального розвитку – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок органічного дифузного пошкодження кори головного мозку» [10, с. 339], яке обумовлює потреби науково-обґрунтованого корекційно-педагогічного супроводу.

Адже, внаслідок порушення взаємозв'язку між пізнавальними та емоційними процесами дитина не здатна до контролю і самоконтролю власної поведінки, вона має низький рівень активності та пізнання, а недостатній розвиток мислення негативно впливає на динаміку реального стану мовленнєво-комунікативної сфери, спричиняючи труднощі артикуляції, рухової моторики, погіршення сприймання,

пам'яті, словесного логічного спілкування, уваги та ін.

Отже, при реалізації корекційно-педагогічного супроводу дітей, що мають різну специфіку порушень доцільним є особлива увага не лише до головних напрямів цієї діяльності (розвиток когнітивної, емоційної сфери, комунікативних навичок, корекція емоційної сфери), а й виокремлення більш вузьких провідних завдань залежно від специфіки виявлених порушень: розвиток уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, дрібної моторики тощо.

Останнє потребує розробки практико-орієнтованих технологій індивідуального навчання та психолого-педагогічного супроводу процесів включення дитини з порушенням інтелектуального розвитку до усіх рівнів інклюзивної вертикалі.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Здійснений теоретичний аналіз базових понять дозволив з'ясувати, що однією із нагальних проблем українського суспільства на сучасному етапі є запит на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами шляхом створення належних умов для якісної інклюзивної освіти.

Останнє, актуалізує розвиток інклюзивної педагогіки як одного із важливих компонентів фахової підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, що передбачає розробку і впровадження широкого спектру освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, реалізація яких потребує компетентних фахівців.

Побудова педагогічної моделі, яка обумовлює виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей відповідних компетентностей з узагальненим представленням суттєвих характеристик процесу і результату, серед яких провідними є концептуально-цільовий, змістовно-процесуальний, рефлексійно-оцінний та результативний. Особлива увага в дослідженні спрямована на планування освітнього процесу, що ґрунтується на врахуванні особливостей процесу розвитку дитини з ООП. Виявлено етапи, що сприяють формуванню інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу, до яких віднесено мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексійний з розкриттям їх суттєвих ознак. При цьому особлива увага спрямована на рефлексійний етап, на якому представлена розробка стратегії підтримки учнів з порушенням інтелектуального розвитку та виявлені їх загальні закономірності вікових та специфічних особливостей, що знайшло відображення в проектуванні необхідних стратегій колекційної підтримки

ки педагогічного супроводу та шляхах їх реалізації.

Перспективою подальших розвідок має стати проблема більш предметного дослідження розвитку інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку.

#### Список бібліографічних посилань

1. Статистичні дані. URL: <https://gov.ua/statistichni-dani>.
2. Бондар В.І. Диференційоване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наук. праць*. [Кам'янець-Подільський], 2019. Вип.13. С. 5–18.
3. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання, 2008. 359 с.
4. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2014. №3. С. 7–11.
5. Мартинчук О. Сутність поняття і зміст професійної компетентності фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Збірник наукових праць*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 28. С. 130–136.
6. Ніколенко Л., Ніконенко Н. та ін. Освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) рівня. Дніпро. URL: [https://www.dnu.dp.ua/docs/osvithi\\_programy/2019/bakalavr/015\\_1\\_b.pdf](https://www.dnu.dp.ua/docs/osvithi_programy/2019/bakalavr/015_1_b.pdf)
7. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: [https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/995_001-94).
8. Both T., Black K. Developing learning and participation in Countries of the South (The role of an index for inclusion). *Hawkings*. Paris: UNESCO, 2001. URL: <https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf>.
9. Zoreman T. Essential inclusive education-related outcomes for Alberta pre-service teacher. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(20): 124–142.
10. Blandul V., Bradea A. Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education on the 21st Century*, 75(4): 335–343.

#### References

1. Statistical data. Retrieved from <https://gov.ua/statistichni-dani>.
2. Bondar, V. (2019) Differentiated education of children with intellectual disabilities in secondary education. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific works* [Kamianets-Podilskyi], 13: 5–18.
3. Sinyov, V., Matveeva, M., Khokhlina, O. (2008) Psychology of a mentally retarded child. Kyiv: Knowledge. 359 p.
4. Kolupaeva, A. (2014) Special education in Ukraine and modernization of the educational sector. *Special child: education and upbringing*, 3: 7–11.
5. Martinchuk, O. (2014) The essence of the concept and content of professional competence of a specialist in the field of inclusive education of children with severe speech disorders. *Scientific journal of NPU named after M.P. Dragomanova. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology: Collection of scientific works*, 28: 130–136.
6. Nikolenko, L., Nikonenko, N. et al. (2019) Educational and professional program "Special Education" of the first (bachelor's) level. Dnipro. Retrieved from [https://www.dnu.dp.ua/docs/osvithi\\_programy/2019/bakalavr/015\\_1\\_b.pdf](https://www.dnu.dp.ua/docs/osvithi_programy/2019/bakalavr/015_1_b.pdf)
7. Salamanca Declaration on Principles, Policies and Practices in the Field of Education of Persons with Special Educational Needs. Retrieved from [https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua./laws/show/995_001-94).
8. Both, T., Black, K. (2001) Developing learning and participation in Countries of the South /The role of an index for inclusion. *Hawkings*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf>.
9. Zoreman, T. (2010) Essential inclusive education-related outcomes for Alberta pre-service teacher. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(20): 124–142.
10. Blandul, V., Bradea, A. (2017) Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education on the 21st Century*, 75(4): 335–343.

#### NICHUGOVSKA Lilia

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

#### NIKOLENKO Lyudmila

Ph.D of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

#### VOVCHENKO Anna

Assistant of the Department of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

### FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF INCLUSIVE CLASS STUDENTS WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

**Summary.** *Introduction.* Theoretical bases of formation of information competence which are caused by a real condition of formation of speech-communication and cognitive spheres of pupils of an inclusive class with infringement of intellectual development are investigated. Based on the defined conceptual principles, a model of information competence formation as a rational combination of structural (purpose, content, result) and functional (principles, approaches, means) components is built. Scientific approaches and principles for the formation of information competence, which determine the strategies of supporting students with intellectual disabilities in the educational environment of an inclusive classroom, are considered.

It is substantiated that the process of formation of information competence should be organized in the unity of

interconnected and interdependent components aimed at the development of speech-communicative, cognitive, emotional-volitional spheres and the arrangement of a favorable spatial and physical environment. It is established that the process of development of information competence of students with intellectual disabilities is end-to-end and productive provided a creative approach to the organization of their educational activities.

The **purpose** of the article. Theoretical substantiation of systems of development of information competence of pupils of an inclusive class with disturbance of intellectual development in educational process for the educational program "Special education".

**Results.** The practical significance of the study is to build a pedagogical model that reflects the identification of relationships and interdependencies of relevant compe-



tencies and is a generalized representation of the essential characteristics of the process and result, including conceptual-targeted, substantive-procedural, reflective-evaluative and effective.

The stages that contribute to the formation of information competence of inclusive students are identified, which include motivational-organizational, cognitive-activity and reflection. It presents the development of a strategy to support students with intellectual disabilities and designed the necessary strategies for corrective support of the pedagogical process and ways to implement them.

**Originality.** The results of the study are important because they focus on developing strategies to support students with intellectual disabilities based on the real state of speech-communicative, cognitive, emotional-volitional spheres and guidelines for learning activities according to the range of their potential for mastering the necessary knowledge.

**Conclusion.** The theoretical analysis of the basic concepts revealed that one of the urgent problems of Ukrainian society at the present stage is the demand for integration of children with special educational needs by creating appropriate conditions for quality inclusive education.

The latter actualizes the development of inclusive pedagogy as one of the important components of professional training of future teachers for professional activity in an inclusive educational environment, which involves the development and implementation of a wide range of educational services for children with special educational needs.

**Keywords:** information competence; intellectual development disorders; inclusive classroom; student support strategies.

Одержано редакцією 12.02.2021  
Прийнято до публікації 16.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-205-212  
ORCID 0000-0002-7172-6007

### **АШИКЯН Арменуи Ашотовна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,  
Центр педагогики и развития образования,  
Ереванский государственный университет, Республика Армения  
e-mail: armenuhi.ashikyan@ysu.am

УДК 373.3/.5.015.31:613(045)

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ**

Во все времена благополучие и безопасность ребенка находятся в центре внимания. Общество, любящее детей, заботится об обеспечении и сохранении их здоровья, создавая условия для полноценного воспитания, развития и проявления способностей. Следовательно, для урегулирования и предотвращения этой проблемы требуется комплексный подход со стороны всех заинтересованных структур. Более того, мероприятия, направленные на укрепление здорового образа жизни, являются лучшим вкладом в общеобразовательную школу, а также в здоровье населения. Учитывая то, что «здоровый образ жизни» является самостоятельной сферой и включает в себя уникальные темы, то они должны быть изучены совершенно другими методами и способами.

С целью сохранения и укрепления здоровья подростков, рассмотрения здоровья как ценности, формирования ответственного поведения. В данной статье придаем важность осуществлению целенаправленных, последовательных и комплексных образовательно-воспитательных работ на всех уровнях системы образования.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни; валеологическая культура; валеологическое воспитание; валеологическое поведение; подвижная активность; рациональное питание; вредные привычки; валеологическое образование, гигиена.

**Постановка проблемы.** По-новому были интерпретированы и проанализированы педагогические условия формирования

культуры здорового образа жизни учащихся с точки зрения решения ряда проблем социализации ребенка – валеологического образования, валеологической культуры, валеологического поведения.

**Цель статьи.** Принимая за основу исследования различных авторов по проблеме, в статье подчеркивается важность педагогических условий формирования культуры здорового образа жизни учащихся как гарантии прогресса общества и развития государства, выявить факторы отрицательно влияющие на здоровье учащихся и разработать ряд рекомендаций.

**Изложение основного материала исследования.** Здоровье человека-это процесс развития его психических и физиологических функций, максимальной работоспособности и сохранения социальной активности. Только с хорошим самочувствием, психологической стабильностью, высокой умственной и физической работоспособностью, здоровый человек может жить активно, с успехом преодолевать профессиональные и бытовые трудности. Полноценную жизнь человека невозможно представить без здоровья. Сегодня полноценная жизнь населения определяет настоящее и будущее государства. Здоровье-главная цель жизни человека, и его невозможно купить, а

необходимо сохранить с первых же дней жизни.

Значительную роль в сохранении здоровья играют режим работы, отдых и двигательная активность. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ, 1985), «... она связана лишь на 10% с факторами здравоохранения, на 20% обусловлена генетическими факторами, на 20%-с окружающей средой, и на 50% на нее влияют условия жизни и образ жизни человека» [1, с. 24]. Академик Ю.П. Лисицин еще в годы Советского Союза (1960-е годы) отметил, что здоровье на 8–10% обусловлено медицинскими услугами, на 15–20%-генетическими факторами, на 20–25%-воздействием окружающей среды, а на 50–55%-образом жизни [2, с. 2]. По праву, здоровье человека зависит как от вышеперечисленных факторов, так и от условий жизни, жизнедеятельности.

Согласно данным международного исследования «Поведение здоровья детей школьного возраста» (HBSC) и партнерского сотрудничества Армении (ПЗДШВ) [3, с. 14]. по сравнению с детским возрастом (до 10–12 лет), В подростковом возрасте у школьников ухудшается состояние здоровья, которое сопровождается поведенческими отклонениями и нездоровым образом жизни. Таким ситуациям характерны жалобы на здоровье, низкая самооценка, падение интереса к учебе, недостаток жизни и т.д. Между тем это тот возрастной этап, который соответствует периоду бурного развития физиологических, физических и психологических особенностей.

Поэтому проблема сохранения и улучшения общего и репродуктивного здоровья во всех возрастных периодах актуальна и актуальна как во все времена, так и в наши дни.

Сегодня признание государством права на защиту здоровья детей, закрепленного как в различных международных договорах и декларациях [4, статья 6], так и в национальном законодательстве [5, статья 7] обязывает государство предоставлять подросткам информацию и образовательные услуги по охране и улучшению их здоровья. Исключительную роль в этом процессе играет педагогическая валеология, которая занимается вопросами обучения и воспитания подрастающего поколения, направленными на формирование здоровья и здорового образа жизни, что существенно направлено на удовлетворение физических

и духовных потребностей, всестороннее развитие личности в контексте социализации [6, с. 183].

Этот процесс находит отражение в образовательных учреждениях, которые обладают мощным воспитательным и здравоохранительным потенциалом, решая в результате сотрудничества /семья, общество/ две важные задачи: вопросы воспитания и укрепления здоровья всесторонне и гармонично развитого, активного и ответственного лица.

В этом контексте мы придаем важность осуществлению целенаправленных, последовательных и комплексных образовательно-воспитательных работ, осуществляемых на всех уровнях системы образования с целью сохранения и укрепления здоровья подростков, наблюдения за здоровьем в качестве ценности, формирования ответственного поведения. Цель применения вышеуказанных эффективных валеологических программ-способствовать становлению ценностной ориентации ребенка, подготовке к жизни, принятию самостоятельных решений и эффективному общению, формированию способностей и навыков противостоять трудностям жизни.

Валеологическое образование способствует важности и сохранению принципов гендерного равенства учащихся, неприемлемости любой дискриминации и насилия в отношении прав человека и семейных ценностей. Сегодня во многих странах Восточной Европы, Центральной Азии элементы валеологического образования включены в список обязательных компонентов школьной программы и содержание курсов физкультуры (Россия, Беларусь, Украина, Молдова, Армения). В некоторых странах (Казахстан, Узбекистан, Кыргызстан) школьники получают теоретические знания о здоровье во время факультативных курсов и внеклассных мероприятий.

В Армении также в рамках курса «Здоровый образ жизни» используются подходы, основанные на уважении прав человека, с учетом гендерных проблем, возрастных особенностей учащихся и национально-культурных традиций. Курс поощряет здоровый образ жизни, употребление здоровой пищи [7] пропагандирует отказ от вредных привычек, курения, алкоголя и употребления наркотиков, [8] а также предупреждает о рисках преждевременных половых отношений, половых инфекций и ВИЧ, в конечном итоге принимая здоровье в качестве ценности [9].



Российские авторы А.Т. Гончаров и А.М. Мельник выделяют семь важных компонентов здорового образа жизни:

1) эффективная физическая, умственная работа и правильная организация отдыха;

2) обеспечение нормальной психологической атмосферы в семье и рабочем коллективе;

3) постоянная реализация собственного характера;

4) отказ от вредных привычек и культивирование позитивных способностей и привычек;

5) регулярно заниматься физкультурой и спортом;

6) регулярное питание;

7) постоянное самообразование [10, с. 5].

Каждый из вышеперечисленных играет особую роль в формировании здорового образа жизни и сохранении здоровья учащихся. Приведем последствия неправильного применения некоторых из них.

Так, основой здорового образа жизни является правильная организация режима дня, рациональная смена работы и отдыха, мобильная активность. Нарушения режима дня способствуют серьезным отклонениям в здоровье, нарушениям деятельности различных органов и систем, возникновению неврозов, физическому развитию.

Требование двигаться дано человеку от природы. И, как справедливо констатирует французский писатель, публицист и философ Вольтер (Франсуа-Мари Аруэ –18 век), «Движение-это жизнь». Потребность в двигательной активности во многом зависит от наследственно-генетических признаков, а также факторов окружающей среды, природно-климатических условий и др.

Для каждого человека существует оптимальный объем подвижной активности (диапазон), необходимый для поддержания здоровья, выполнения функций организма и нормального развития.

При этом как гипокинезия (низкая подвижная активность), так и гиперкинезия (максимальная двигательная активность) оставляют на организме негативную активность. Следовательно, желательна оптимальная подвижная активность (быстрая ходьба, физические упражнения, Спорт), которая обеспечит развитие различных процессов жизнедеятельности, сохранение здоровья, способствуя эффективной жизнедеятельности мышц, сердца и дыхательных систем, позвоночника.

Двигательная активность способствует также урегулированию психических процессов, с помощью которых можно снизить нервно-психическое напряжение в различных структурах головного мозга. Движение также является мощным фактором умственной работоспособности.

XX век и XXI век характеризуются снижением подвижности, уменьшением объема и силы движений. Это обусловлено автоматизацией производства, современными особенностями быта. Исходя из вышесказанного, мало двигаются не только взрослые, но и значительно сократилось движение детей, которые большую часть своего времени предоставляют компьютеру и компьютерным играм. Недостаточная физическая активность наблюдается особенно у 50-80% учеников в возрасте от 11 до 17 лет, что тормозит нормальному психическому и физическому развитию детей. В то время как физкультура-эликсир омоложения (биоэквивалентность) [11, с.74]. Физические упражнения увеличивают запас жизненных сил, помогают противостоять хронической усталости.

Гигиена питания и культура приема пищи. Питание является важнейшим компонентом сохранения здоровья и естественного развития человека. Рациональное питание – залог здоровья и долголетия. Недостаток питания, нехватка витаминов и минеральных веществ становятся причиной ряда заболеваний у ребенка. Питание должно содержать все вещества, входящие в состав человеческого тела, то есть белки, жиры, углеводы, минеральные соли, витамины и воду. Чтобы организм получал необходимые ему вещества, еда должна быть разнообразной. Однородная пища может привести к целому ряду заболеваний, вызванных недостаточностью того или иного питательного вещества. Поэтому при рациональном питании необходимо соблюдать ряд принципов: разнообразие, чувство меры, режим.

Рациональное питание должно соответствовать следующим требованиям:

- быть питательным, способствующим спокойному мышлению,
- быть чистым, легко перевариваемым и усваиваемым,
- способствовать нормальному образу жизни, не вызывать отравления,
- иметь хороший вид и запах,
- соответствовать возрасту, особенностям организма и т.д.

Следовательно, обучение детей по использованию безопасного питания явля-

ется средством профилактики заболеваний пищевого происхождения. Валеологическое образование в этом вопросе также дает возможность детям приобрести важные жизненные знания, которые помогут им, почему бы и нет их семьям оставаться здоровыми [12, с. 33].

Вредные привычки и их профилактика. Психологические особенности подросткового периода-стремление к независимости от родителей, великая одержимость и различные увлечения, любопытство, незнание и отсутствие социального опыта приводят подростков к рискованному поведению. Они предпринимают попытки, самоутверждаются, тем самым подчеркивая свою самостоятельность и независимость. Основными рисками для здоровья и благополучия подростков являются вредные привычки, связанные с психоактивными средствами, табаком, алкоголем и наркотиками, регулярное употребление которых может привести к зависимости, формируя требование вновь принять эти вещества для получения приятного ощущения или избавления от неприятного ощущения. Например, широкая продажа алкогольных напитков, реклама, социальная, экономическая и психологическая напряженность, неправильная организация отдыха и свободного времени способствовали росту алкоголизма среди населения, особенно уязвимого слоя-подростков. Последним является социальное зло, которое изнутри разрушает человека, наносит огромный ущерб обществу. К сожалению, в последние годы широкое распространение получило употребление алкогольных напитков несовершеннолетними. При этом уменьшается разница между подростками и девочками в потреблении алкогольных напитков. Причины, по которым подросток страдает алкоголизмом, связаны как с неблагоприятными социальными, семейными условиями, так и с самовыражением, самореализацией среди сверстников. При постоянном употреблении алкоголя рано или поздно происходит деградация личности, снижение умственной способности, развивается физическое и психическое истощение, нарушается самоконтроль, Слабость, грубость, бестактность составляют основные черты характера алкоголика, которые игнорируют моральные принципы общества. Вышеуказанное явление крайне опасно, поэтому необходимо вовремя принять меры, помочь ребенку выйти из этого состояния,

почувствовать себя полноправным членом общества, коллектива. В этом деле велика роль как родителя, так и школы, где в рамках валеологического образования необходимо обеспечить соответствующий уровень осведомленности для выявления и преждевременного предупреждения проблемы.

Следующая вредная привычка, которая также часто встречается и не менее опасна, является непреодолимая склонность к использованию веществ, обладающих наркозависимыми свойствами. Наркомания является тяжелой болезнью, которая возникает при регулярном употреблении наркотиков и наиболее опасна для подростков и молодых людей. Она относится к числу психотропных веществ. Поскольку данная проблема нашла распространение среди молодежи, то актуальной становится не только медицинская, психологическая поддержка для подростков-наркоманов, но и правильная организация социально-педагогической работы.

При организации работы с наркоманами-подростками учитель должен быть знаком с рядом симптомов.

- ❖ Физиологические признаки (бледно-окрашенные или свернутые глаза, потеря аппетита или наоборот и замедленная речь).
- ❖ Знаки поведения: равнодушное или вспыльчивое состояние, потеря внимания и памяти, трудная концентрация, бессонница, быстрое и резкое изменение настроения, плохая успеваемость.
- ❖ Заметные признаки (следы иглы, порезы, обнаружение успокоительных или снотворных таблеток и т.д.) [13, с. 39-41].

В вышеупомянутой работе осторожность и такт являются обязательным условием, так как необоснованные подозрения могут вызвать у подростка психические травмы, что, в свою очередь, может подтолкнуть подростка к реальному употреблению наркотиков. Следовательно, роль педагога-специалиста заключается не в том, чтобы запугать подростка "ужасными" фактами из жизни наркомана, а в том, чтобы научить принимать самостоятельное решение, самостоятельно добиться того, что наркотики вредят здоровью и нарушают поведение

Поэтому для защиты от вредных привычек и предотвращения их применения недостаточно только осведомлен-

ности (например, люди курят, хотя и осведомлены о вреде, нанесенном курением здоровью). Информированность в этом вопросе и гармония жизненных навыков могут дать наилучшие результаты в предотвращении использования психотропных веществ, а также в сохранении здоровья. Если учащийся обладает знаниями и усвоил жизненные навыки, то он лучше подготовлен к сохранению здоровья и принятию умных решений.

Стресс и здоровье. Стресс нарушает физиологический и психический баланс организма. Стресс может вызвать как приятные, так и неприятные ситуации, как положительные, так и отрицательные эмоции. Биологическая реакция организма в обоих случаях почти одинакова. Если воздействие стресса на организм длительное и сильное, то реакция стресса может стать болезненной, вызывая различные функциональные /неврозы, диабет и т.д./ нарушения. Вследствие непреодолимого стресса может возникнуть ряд патологических явлений.

Одним из источников стресса в жизни школьника является жесткая, агрессивная среда, конфликтные ситуации с учителями и сверстниками, столкновения семьи и школы. Согласно исследованиям исследователями Академии Наук Института Физиологии Российской Федерации микро-стрессы действуют каждую минуту. Например, в начальных классах часто встречаются комментарии: «Ты не успеешь выполнить задание снова (медленному ребенку)», «Какой это почерк?», «Вы не пытаетесь», «Я больше не проверю такие работы» замечания обычные и часто встречающиеся.

Причиной стресса может стать также несоответствие, перегруженность индивидуальных возможностей и современных методов обучения ребенка в процессе обучения. Действующие в школах учебные планы и строгие сроки их реализации очень часто не учитывают индивидуальные особенности учащихся, биологические ритмы и традиции. Это может привести к снижению качества образования, регрессу, способствуя возникновению негативных переживаний. Увеличение нагрузки неизбежно подрывает режим, приводя к резкому сокращению сна и отдыха. Большинство детей имеют нервно-психические расстройства, усталость и низкую сопротивляемость организма. Истощение создает предпосылки для развития острых и хронических заболе-

ваний, развития нервных, психосоматических и других заболеваний [14, с. 47].

В профилактике этой проблемы также огромную роль играют школьные валеологические курсы, которые помогут ребенку осознать последствия стресса, важность их преодоления, выдвигая различные способы преодоления стрессовых состояний.

Рациональная организация жизнедеятельности – также является важнейшим компонентом охраны здоровья и профилактики вредных явлений. Учет культурного уровня человека предполагает, что организация его деятельности определяется собственным отношением человека к проблеме здоровья.

Поэтому задача рациональной организации его жизне-деятельности – это формирование валео-логической культуры, формирование и развитие навыков здорового образа жизни и способностей их применения. Научно и на практике доказано, что здоровой, полноценной жизнью живут и работают те люди, жизнедеятельность которых определенным образом жизненно регламентирована, с приоритетами и точными временными рамками осуществления. Регламентация жизнедеятельности предусматривает четкое планирование с точным использованием времени, с биопроектами, индивидуальными особенностями, спецификой и режимом профессиональной деятельности, семейным статусом.

Для решения проблемы необходимо планирование, отсутствие которого может вновь стать причиной неэффективной деятельности и, в результате, нарушения здоровья.

Планирование может носить также единовременный характер, то есть деятельность планируется на один день или неделю. Однако периодизация этого явления также неэффективна, поскольку в подобных ситуациях теряется перспективная цель, и повседневные цели могут негативно повлиять на важные цели жизни. Следовательно, желательно, чтобы у человека были жизненно важные стратегические цели, которые тактически будут реализованы в определенном отрезке времени.

Валеологическое образование также своими современными педагогическими технологиями будет способствовать планированию жизнедеятельности обучающегося, решая следующие задачи:

– рациональное распределение времени для полноценного выполнения учебно-воспитательного процесса и удовлетворения индивидуальных потребностей,

– обеспечение и поддержание определенного уровня умственной работоспособности в процессе обучения,

– необходимость обеспечения очередных условий в сферах деятельности, которые предотвращают преждевременную усталость учащихся и способствуют быстрому и эффективному восстановлению трудоспособности,

– создание благоприятных условий для поддержания индивидуального здоровья.

При планировании любого режима в процессе обучения каждый ученик должен осознавать, что приоритетом является здоровье и его сохранение, поэтому должен четко соблюдать график дня и мероприятия, способствующие обеспечению и укреплению здоровья (физические упражнения, гигиенические процедуры, режим питания и отдыха и т.д.). В этом вопросе также валеологическое школьное образование дает возможность быть последовательным, постоянно анализировать ситуацию, предотвращать возможные упущения и негативные явления, внося соответствующие коррективы в свой образ жизни.

Безусловно, все это может дать свой положительный результат в деле жизнедеятельности обучающегося, повышения эффективности процесса обучения и сохранения и укрепления здоровья, если будет обеспечено соответствующее педагогико-методическое содействие.

Таким образом, у каждого человека есть возможность быть здоровым. Цель школьных валеологических курсов-привлечь внимание учащихся к средствам и методам, которые могут помочь укрепить и сохранить здоровье, обеспечить профилактику многих заболеваний. Это отказ от вредных привычек, здоровый образ жизни, использование экологически чистой пищи, снижение влияния социальных факторов, осторожность использования лекарственных препаратов и т.д. Поэтому вполне реалистичны и логичны те положения, которые определяют проблемы "здорового образа жизни" в общеобразовательной школе.

А) Развивать научное мировоззрение учащихся, обучая необходимым знаниям и способностям по следующим вопросам:

– способы, методы и основные мероприятия охраны здоровья,

– профилактика заболеваний, вызванных вредными привычками, неправильным поведением,

– формирование негативного отношения к вредным привычкам,

– формирование ответственного, безопасного поведения, направленного на охрану здоровья,

– оценка качества окружающей среды,

– предотвращение болезней, угрожающих жизни и здоровью человека (ВИЧ/СПИД, ИППП), наркомании.

Б) Сформировать навыки здорового образа жизни, а также развивать способность учащихся пользоваться, анализировать и сопоставлять с информационными источниками.

В) Содействовать планированию и организации внеклассных, воспитательных работ, проводимых с учащимися в рамках темы «здоровый образ жизни», организации и проведению отдельных межшкольных, общешкольных, межклассных мероприятий (олимпиад, смотров-конкурсов знаний и т.д.).

Г) В систему подготовки и переподготовки учителей в обязательном порядке включить курсы по валеологии (педагогической валеологии), основам школьной гигиены и др.

Д) Упорядочить учебную нагрузку школьников.

Е) Привлекать учащихся и их родителей к решению задач пропаганды и обеспечения «здорового образа жизни» [15, с. 31–40].

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Для эффективного решения задач педагогической валеологии по укреплению, сохранению здоровья необходимы интегрированные знания о человеке из различных областей науки, в частности антропологические знания. Они станут прочной теоретической основой педагогической валеологии, усилят осмысленность человеком ценности жизни, здоровья.

#### Список библиографических ссылок

1. Кураев Г.А., Войнов В.Б., Валеология: словарь терминов, Ростов-на-Дону, 2002, 90 с.
2. Ивановский Н.Н., Шамаль А.И., Здоровый образ жизни-необходимое условие успешной медицинской деятельности, *Отсут+3* [Санкт-Петербург], 2012. № 3. С. 1–6
3. Health behaviour in school-aged children of Armenia 2017/2018. National study results. Yerevan: Arabkir Medical Centre – Institute of Child and Adolescent Health, 2019. 42 с. Retrieved from <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/01/Armenian-HBSC-2018-English.pdf>.
4. Конвенция о правах ребенка: Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml) [in Rus]

5. О правах ребенка: Закон Республики Армения от 31 мая 1996 года №3P-59. URL: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=3037](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=3037) [in Rus]
6. Ашикян А.А. Роль педагогической валеологии в повышении трудоспособности учащихся и предотвращении их утомления. *Образование в 21-м веке: научно-методический международный рецензируемый журнал*, 2020. N2(4). С. 181–190 [на армянском языке]
7. Ալեքսանյան Լ., Մուրադյան Ա. Եվ այլն: Կյանքի հմտություններ. 7-րդ դասարանի ուսուցչի ուղեցույց: Երևան, 2002. 112 էջ. [на армянском языке]
8. Ալեքսանյան Լ., Քերոսյան Ն., Մուրադյան Ա. Առողջ ապրելակերպ: Ուսուցչի ձեռնարկ (Դասընթաց 8–9-րդ դասարանների համար). Երևան: ԿՄԻ, 2009. 136 էջ. [на армянском языке]
9. Առողջ ապրելակերպ : Ուսուցչի ձեռնարկ: (Դասընթաց 10-11-րդ դասարանների համար). 3-րդ, լրամշակ. հրատ. / Կազմ. Լ. Ալեքսանյան. Երևան: Աստղիկ, 2018. 158 էջ. [на армянском языке]
10. Гончаров А.Т., Мельников А.М. Здоровье – смолоду. Казань: Татарское книжное изд-во, 1987. 144 с.
11. Минасян С.М., Адамян Ц.И., Здравоохранение: учебник для вузов. Ереван, 2008. 156 с. [на армянском языке]
12. Дубровский В.И. Валеология: Здоровый образ жизни: учебник для вузов. Изд. 2-е., доп. серия. М.: RETORIKA-A:Флинта, 2001. 560 с.
13. Тулегенова А.Г. К вопросу о профессиональных рисках в педагогической деятельности. *Научовий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*, 2013. Вип. 22(32). С. 46–50. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14646/1/Tulehenova.pdf> (дата обращения 28.01.2021)
14. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк В.С., Глушков В.А. Наркомании у подростков. Киев: Здоровье, 1989. 216 с.
15. Учебно-методический учебный комплекс в общеобразовательной школе: Ч. 1. Ереван, 2015. 80 с. [на армянском языке]
3. Health behaviour in school-aged children of Armenia 2017/2018. National study results. Yerevan: Arabkir Medical Centre – Institute of Child and Adolescent Health, 2019. 42 с. Retrieved from <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/01/Armenian-HBSC-2018-English.pdf>.
4. Convention on the Rights of the Child: Adopted by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. Retrieved from [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml) [in Rus]
5. On the rights of the child: Law of the Republic of Armenia dated May 31, 1996, No. 3P-59. Retrieved from [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=3037](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=3037) [in Rus]
6. Ashikyan, A.A. (2020) The role of pedagogical valeology in improving students' working capacity and preventing fatigue. *Education in the 21st century: a scientific and methodological international peer-reviewed journal*, 2(4): 181–190 [in Arm.]
7. Alexanyan L., Muradyan A. etc. (2002). Life skills. 7th grade teacher guide. Yerevan. 112 p. [in Arm.]
8. Alexanyan, L., Torosyan, N., Muradyan, A. (2009) Healthy lifestyle: Teacher's manual (Course for 8–9 grades). Yerevan: KAI. 136 p. [in Arm.]
9. Healthy lifestyle (2018). Teacher's manual. (Course for grades 10-11). 3rd, revised. Հրատ In L. Alexanyan (Comp.). Yerevan. Asoghik. 158 p. [in Arm.]
10. Goncharov, A.T., Melnikov, A.M. (1987) Health – from a young age. Kazan: Tatar Book Publishing House. 144 p. [in Rus]
11. Minasyan, S.M., Adamyan, Ts. I. (2008) Healthcare: textbook for universities. Yerevan. 156 p. [in Arm.]
12. Dubrovsky, V.I. (2001) Valeology: A healthy lifestyle: a textbook for universities. 2nd. edition, additional series. Moscow: RETORIKA-A: Flinta. 560 p. [in Rus]
13. Тулегенова, А.Г. (2013) On the issue of professional risks in teaching. *Scientific journal of NPU named after M.P. Dragomanov. Series 16. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice: a collection of scientific works*, 22(32): 46–50. Retrieved 28.01.2021, from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14646/1/Tulehenova.pdf> [in Rus]
14. Bitensky, V.S., Kherson, B.G, Dvoryak, V.S., Glushkov, V.A. (1989) Addictions in adolescents. Kiev: Health. 216 p. [in Rus]
15. Educational-methodical educational complex in a secondary school (2015). Yerevan. Part 1. 80 p. [in Arm.]

#### References

#### ASHYKIAN Armenui

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy Department, Pedagogy and Education Development Center, Yerevan State University, Republic of Armenia

#### SOCIAL-AND-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CULTURE OF STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE

**Summary. Introduction.** Today's scientific, technical, industrial, and economic achievements, the unprecedented development of IT and an integral part of public life, seem to have contributed to the development of civilization and a sharp improvement in the standard of living of mankind. Meanwhile, in reality, on the path of these unprecedented rises, rapid developments, a person has faced a number of problems and challenges that violate his life, health, and normal life activity, which deserve attention and require appropriate treatment and solutions.

The transfer of health knowledge to people does not yet mean that they will lead a healthy lifestyle by following it. To do this, it is necessary to create a stable motivation for the formation of a culture of health

and wellness.

At all times, the well-being and safety of the child are in the spotlight. In general, respect for each person begins with the attitude of society to the child. A society that loves children takes care of ensuring and preserving their health, creating conditions for full-fledged education, development and manifestation of abilities. Consequently, a comprehensive approach on the part of all concerned structures is required to resolve and prevent this problem.

Today, the State's recognition of the right to protect children's health, which is enshrined in various international treaties and declarations, as well as in national legislation, obliges the State to provide information and educational services to adolescents to protect and improve their health. An exceptional role in

this process is played by pedagogical valeology, which deals with the issues of education and upbringing of the younger generation, aimed at forming a culture of health and a healthy lifestyle, the problems of applying the pedagogical and methodological arsenal, which are essentially aimed at meeting the physical and spiritual needs of the child, maintaining health, comprehensive personal development in the context of socialization.

Moreover, activities aimed at promoting a healthy lifestyle are the best contribution to general education schools, as well as to the health of the population, and, as a result, have a positive impact on the economic well-being of the country. Given that "healthy lifestyle" is an independent field and includes unique topics, they should be studied in completely different methods and ways.

In order to preserve and strengthen the health of adolescents, to consider health as a value, to form responsible behavior, we attach importance to the implementation of targeted, consistent and comprehensive educational and educational work at all levels of the education system.

The use of the above-mentioned effective valeological programs in the formation of a healthy lifestyle culture of students is aimed at promoting the formation of a child's value orientation, preparation for life, making independent decisions and effective communication, and the formation of abilities and abilities to withstand the difficulties of life. To ensure the readiness of students to lead a healthy lifestyle in each age group should be focused to form requirements and motives that encourage knowledge, abilities and skills which will enable them to use technology in a healthy lifestyle, worthy to play the role of health in the development and socialization.

**Purpose.** Taking as a basis the research of various authors on the problem, the article emphasizes the importance of pedagogical conditions for the formation of a healthy lifestyle culture of students as a guarantee of the progress of society and the development of the state.

**Methods:** Observation, interviews, analysis of results

**Results.** Deep and comprehensive studies on the problem (Minasyan S.M., Tumanyan G.S., Brekhman I., Vayner E.N., Vasileva Z.A., Dubrovsky V.I., etc.) state that this problem has been considered at all times. Today, it also has an actual sound and requires a new approach inherent in the time, applying situational approaches and effective ways to solve them.

**Originality.** In a new way, the pedagogical conditions for the formation of a healthy lifestyle culture of students were interpreted and analyzed from the point of view of solving a number of problems of socialization of the child-valeological education, valeological culture, valeological behavior.

**Conclusion.** To effectively solve the problems of pedagogical valeology for the strengthening and preservation of health, it is necessary to have integrated knowledge about a person from various fields of science, in particular anthropological knowledge. They will become a solid theoretical basis for pedagogical valeology, will strengthen the meaningfulness of the value of life and health by a person.

**Keywords:** healthy lifestyle; valeological culture; valeological education; valeological behavior; mobile activity; rational nutrition; bad habits; valeological education, hygiene.

Одержано редакцією 01.02.2021  
Прийнято до публікації 13.02.2021

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (за спеціалізаціями)



DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-213-223  
ORCID 0000-0002-6504-1554

**ДУТКА Ганна Яківна**

докторка педагогічних наук, професорка, проректорка з навчально-методичної та виховної роботи,  
Львівський інститут економіки і туризму  
e-mail: dutkaanna@ukr.net

УДК 378.147:373.61(045)

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано важливу роль підприємця у розвитку ринкової економіки, який повинен володіти певними характеристиками, які сприятимуть ефективній та раціональній організації підприємницької діяльності – підприємницькою компетентністю.

Проаналізовано літературні джерела та виокремлено основні риси та якості, якими повинен володіти успішний підприємець. У статті проаналізовано підходи до трактування понять «підприємництво» та «підприємливість».

Підприємництво розглянуто у статті з таких підходів, як сукупність відносин між суб'єктами господарювання; як особливий вид господарської діяльності; як середовище функціонування підприємців та інших суб'єктів господарської діяльності та як особистість підприємця, його стиль та тип його мислення, тип господарської поведінки підприємця. Беручи до уваги те, що у трактуванні поняття «підприємницька компетентність» відсутній єдиний підхід, автором проведено порівняльний аналіз підходів науковців до трактування цього поняття.

На основі критичного аналізу наукових публікацій подано авторське бачення на трактування поняття «підприємницька компетентність». Розглянуто особливості формування підприємницької компетентності на прикладі підготовки фахівців закладів вищої освіти спеціальності «Туризм». Перелік підприємницької компетентності у сфері туризму запропоновано умовно поділяти на три підгрупи: базові, галузеві та предметні компетентності.

На прикладі освітньо-професійної програми магістерського рівня вищої освіти спеціальності 242 «Туризм» наведено перелік відповідностей компонент підприємницькій компетентності, на розвиток якої може бути спрямоване вивчення того чи іншого компоненту.

Обґрунтовано використання інноваційних методів та форм організації освітнього процесу задля покращення рівня сформованості підприємницької компетентності фахівців у сфері туризму та готельно-ресторанного бізнесу, зокрема таких, як кейс-технології, інформаційні системи та проектні технології, практико-орієнтований підхід, технології про-

блемно-імітаційного навчання, ігрові методи, відео-практикуми, веб-квести та тренінги, бізнес-симуляції.

**Ключові слова:** підприємництво; підприємець; підприємницька компетентність; туризм; компоненти освітньої програми; інноваційні технології навчання.

**Постановка проблеми.** Розвиток ринкової економіки України в умовах залучення до світової економічної спільноти вимагає нових підходів до ведення підприємництва, що, у свою чергу, ставить нові виклики для підприємців. Практика показує, що успіху досягають ті учасники підприємницької діяльності, які у своїй діяльності використовують інноваційні моделі поведінки, застосовують креативні підходи до вирішення бізнес-завдань, впроваджують новаторські бізнес-ідеї тощо.

Сучасна стрімка глобалізація усіх сфер суспільно-економічного життя ставить нові вимоги до компетентностей фахівців. У таких умовах заклади вищої освіти зустрічаються з потребою у професійній підготовці майбутніх фахівців, які б володіли актуальними професійними компетентностями, яких вимагає ринок. Особливо актуальним це питання постає при підготовці фахівців сфери послуг, оскільки сфера послуг, зокрема туризм, є більш чутливою, ніж сфера виробництва, до змін зовнішнього середовища, потреб споживачів, соціально-економічного розвитку держави тощо. Враховуючи динамічність розвитку сфери послуг, особливо сфери туризму як однієї з найбільш пріоритетних галузей економіки України, вищі заклади освіти повинні працювати на випередження, – використовувати інноваційні методи та форми організації освітнього процесу задля покращення рівня сформованості підприємницької компетентності фахівців.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Критичний аналіз наукових публікацій вітчизняних авторів дозволив виявити низку робіт, які присвячені дослідженню проблематики формування та набуттю підприємницької компетентності у школярів загальноосвітніх закладів освіти (В. Сліпенко [1], С. Прищепа [2], Н. Ковчин [3]), учнів закладів професійно-технічної освіти (А. Булах [4], О. Проценко [5], О. Попова та С. Золотухіна [6]), студентів закладів вищої освіти (Ю. Баніт [7], І. Середіна [8]), майбутніх вчителів та фахівців педагогічного профілю (О. Земка [9], І. Гуменюк [10]).

Професоркою О. Вартановою [11] досліджено особливості формування компетенцій суб'єктів підприємницької діяльності, визначено їх склад та структуру, встановлено перелік та рейтинг компетенцій суб'єктів підприємницької діяльності, запропоновано структуру моделі компетенцій суб'єктів підприємницької діяльності. Науковець І. Труніна [12] розглянула особливості формування моделей компетенцій персоналу суб'єктів підприємницької діяльності.

Досить активно досліджується проблематика формування підприємницької компетентності за допомогою впровадження інноваційних технологій у навчальній діяльності. Науковець Ю. Баніт [7; 13] у своїх працях висвітлив теоретичні аспекти формування підприємницької компетентності студентів – майбутніх економістів засобами інноваційних дидактичних технологій у процесі практико-орієнтованого навчання, теоретичні аспекти застосування особистісно-діяльнісного підходу в процесі професійного навчання для формування підприємницької компетентності у синергії з розвитком професійної креативності студентів. У працях вчених В. Майковської та І. Юрко [14; 15] розглянуто теоретичні та практичні аспекти використання такого інструменту практико-орієнтованого навчання як *workshop* як дієвого засобу формування підприємницької компетентності в процесі професійної підготовки; наголошено на значущості PBL-моделі навчання, CDIO-освіти і методу проектів для формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців; обґрунтовано доцільність використання позааудиторних форм організації квазіпрофесійної та квазіпідприємницької діяльності студентів як засобу реалізації моделі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців і представлено досвід їх застосування. М. Стрельников [16] пропонує застосовувати для формування підприємницької компетент-

ності у навчанні технології четвертого покоління, які мають назву технологій проєктивної освіти, що поширені у країнах Європи і США.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Як показав аналіз останніх досліджень та публікацій, проблематика формування підприємницької компетентності досить широко досліджена. Разом з тим, варто наголосити на тому, що науковці мало уваги звертають на особливості формування підприємницької компетентності у певних галузях економіки, сфери обслуговування (зокрема у туризмі та готельно-ресторанному бізнесі), відсутнє чітке розуміння сутності та складових підприємницької компетентності, ведуться дискусії про ефективність використання різноманітних технологій у освітньому процесі, які б якнайкраще могли б сприяти формуванню підприємницької компетентності у випускників закладів вищої освіти. Недостатність та неповнота дослідження вище зазначених аспектів спонукало до проведення даного дослідження.

**Метою статті** є критичний огляд наукових джерел та аналіз підходів до трактування понять «підприємництво», «підприємливість» та «підприємницька компетентність»; розгляд особливостей формування підприємницької компетентності на прикладі підготовки фахівців закладів вищої освіти спеціальності «Туризм»; обґрунтування використання інноваційних методів та форм організації освітнього процесу для покращення підприємницької компетентності фахівців у сфері туризму та готельно-ресторанного бізнесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У економічних джерелах «підприємництво» розглядається як багатозначне та багатовимірне поняття. Уперше в науковий обіг категорію «підприємництво» введено англійським вченим Річардом Кантільоном, який характеризував підприємця як людину з невизначеними фіксованими доходами. У подальшому зміст поняття розширили американські вчені К. Макконнелл і С. Брю, шотландський економіст Адам Сміт трактував підприємця як власника капіталу, американський економіст австрійського походження Йозеф Шумпетер заклав у поняття характеристику інноваційності.

У економічній енциклопедії за редакцією українського вченого-економіста С. Мочерного наводиться таке трактування «підприємництво – самостійне організаційно-господарське новаторство на основі використання різних можливостей для випуску нових або старих товарів но-

вими методами, відкриття нових джерел сировини, ринків збуту тощо з метою отримання прибутків і самореалізації власної мети» [17, с. 723].

В економічній теорії підприємницької здібності (підприємливість) часто вважають четвертим фактором виробництва [18] на рівні з такими класичними, як праця, капітал і природні ресурси. Проте не всі науковці з цим твердженням погоджуються (наприклад, американські вчені Е. Дж. Долан, Д.Е. Ліндсей [19]) наголошуючи, що визначити підприємництво як четвертий фактор виробництва не зовсім правомірно і вважають його процесом пошуку найкращого поєднання трьох основних класичних факторів виробництва.

В Україні офіційно термін «підприємництво» прийнято в обіг 7 лютого 1991 року із підписанням Закону України «Про підприємництво», у якому подавалося таке трактування (ст. 1): «підприємництво – це безпосередня самостійна, систематична, на власний ризик діяльність по виробництву продукції, виконанню робіт, наданню послуг з метою отримання прибутку, яка здійснюється фізичними та юридичними особами, зареєстрованими як суб'єкти підприємницької діяльності у порядку, встановленому законодавством» [20]. Дещо подібне трактування наводиться у Господарському Кодексі України: «підприємництво – це самостійна, ініціативна, систематична, на власний ризик господарська діяльність, що здійснюється суб'єктами господарювання (підприємцями) з метою досягнення економічних і соціальних результатів та одержання прибутку» [21].

Із соціально-організаційної точки зору, у підприємницькій діяльності більший акцент спрямовується на особистість підприємця, який повинен володіти відповідним рівнем професійних компетентностей енергійної та ініціативної людини, володіти повністю або частково будь-якими матеріальними цінностями і використовувати їх для організації бізнесу та управління ним [22, с. 110].

Загалом, аналізуючи наукові джерела, підприємництво можна розглядати з таких підходів, як:

- сукупність господарських, економічних, юридичних, соціальних та інших відносин між суб'єктами господарювання;
- особливий вид господарської діяльності;
- середовище функціонування підприємців та інших суб'єктів господарської діяльності;
- особистість підприємця, його стиль та тип його мислення, тип господарської поведінки підприємця.

Поряд з поняттям «підприємництво» досить часто уживають синонімічне поняття «бізнес», яке походить від англ. «busy» – зайнятий, активний і трактується у літературних джерелах як підприємницька, комерційна чи будь-яка інша діяльність, яка спрямована на отримання прибутку та не може суперечити закону. В Економічній енциклопедії бізнес трактується як ініціативна економічна (виробнича, підприємницька, посередницька і та ін.) діяльність в умовах ринкової економіки, спрямована на створення власної справи для одержання прибутку шляхом використання своєї праці, власних або запозичених коштів [23]. Разом із тим, зазначає О. Романовський [24], це поняття за значенням є значно ширшим за поняття «підприємництво», оскільки синтезує й інші види економіко-господарської діяльності – виробництво, торгівлю, фінанси, надання послуг тощо, а також охоплює новітні різновиди економічної інтелектуально-господарської діяльності (менеджмент, маркетинг, реклама, «паблік рілейшнз», ділові комунікації, розвиток інформаційних систем, сприяння підприємству, сервісному обслуговуванню тощо). Інші науковці наділяють підприємництво такою властивістю як новаторство, а бізнес вважають успішною формою підприємницької діяльності [25].

Практично підприємництво є складовою ринкової економіки і має безпосередній вплив на розвиток продуктивних сил, а продуктивні сили через системи управління виробничими процесами і працею роблять прямий вплив на розвиток підприємства. У свою чергу підприємництво, як економічна категорія, є певним типом господарювання де головним суб'єктом господарювання є підприємець, який раціонально комбінує чинники виробництва, на інноваційній основі та на власний ризик організовує і управляє виробництвом з метою отримання підприємницького доходу [26].

Часто поняття «підприємництво» отожднюється з поняттям «підприємливість». Варто розрізняти, що підприємництво – це вид господарської діяльності, а підприємливість – здатність, рішучість, ініціативність, готовність до організації господарської діяльності, що спрямована на отримання прибутку, модель інноваційної поведінки особи, здатність мислити та діяти творчо і креативно в умовах невизначеності та обмеженості ресурсів.

Підприємливість найчастіше трактується як якість особистих можливостей та ідей, що проявляються у здатності втілювати їх у цінність для інших. Створена таким чином цінність може бути фінансовою,

культурною або соціальною, незалежно від типу чи контексту в будь-якій сфері життєдіяльності та у можливому вартісному ланцюжку, що означає її створення у приватному, публічному та інших секторах, а також у будь-якому поєднанні цих секторів [27]. Таким чином, враховуючи важливу роль підприємця у розвитку ринкової економіки, йому необхідно володіти певними характеристиками, які сприятимуть ефективній та раціональній організації підприємницької діяльності – підприємницькою компетентністю. Беручи до уваги трактування підприємництва у законодавчих актах України, основними рисами підприємця мають бути: самостійність, ініціативність, систематичність, ризикованість. Також цей перелік можна доповнити й іншими необхідними якостями, якими повинен володіти успішний підприємець – відповідальність, комунікабельність, творчість, здатність придумувати креативні ідеї, вміння розв'язувати конфліктні ситуації, вирішувати виробничі проблеми, швидко адаптуватися до змін навколишнього середовища, вміння оптимально комбінувати наявні ресурси, ефективно діяти в умовах обмеженості, невизначеності, конкуренції тощо. У джерелі [25] автором наводяться такі риси підприємливості особистості, як цілеспрямованість (передбачає послідовність, наполегливість, рішучість у досягненні поставленої мети, дотримання обраного шляху і з прийнятими рішеннями); ініціативність, рішучість (здатність людини самостійно приймати відповідальні рішення й неухильно реалізовувати їх у діяльності); наполегливість, вміння вчитися на помилках, прагнення до успіху, готовність до труднощів, здатність до лідерства, готовність до ризику, креативність, вміння слухати, здатність переконувати людей.

Зростання відкритості українського суспільства неминуче приводить до дедалі більшого входження України в міжнародний обмін робочою силою [28]. Це сприяє

обміну досвідом із зарубіжними країнами, адаптація підприємців до умов організації та ведення бізнесу із світовими контрагентами, врахування вимог глобалізаційних процесів, які нестримно поширюються та формують нові вимоги щодо якостей, навичок, здібностей та умінь, якими повинен володіти підприємець у сучасних умовах.

Проблема розвитку підприємницької компетентності відображена в таких основних нормативних документах, як Закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про підприємництво» (2015); Стратегія сталого розвитку «Україна – 2030» (2017), Концепція розвитку економічної освіти в Україні (2007), оновлена редакція ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради ЄС). Саме підприємницька діяльність в «Рекомендації...» вважається однією із найважливіших [29]. Також підприємницька компетентність визначена одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти у Законі України «Про професійну освіту».

Поняття «підприємницька компетентність» в українському освітньому середовищі вперше офіційно використане в переліку ключових компетентностей, визначених українськими педагогами за матеріалами дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» (уміння вчитися, громадянська й загальнокультурна компетентності, компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча) [8, с. 96].

У трактуванні поняття «підприємницька компетентність» відсутній єдиний підхід, що робить актуальним проведення порівняльного аналізу підходів науковців до трактування цього поняття (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи вчених до трактування поняття «підприємницька компетентність»

Автор, джерело	Трактування поняття «підприємницькі компетентності»
Європейська довідкова система [30]	Здатність особистості втілювати ідеї у сферу економічного життя, як інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організувати підприємницьку діяльність
Баніт Ю. [7]	Система особистісних якостей, здібностей, моделей поведінки, необхідних для успішного вирішення бізнес-завдань та досягнення високих результатів у професійній та підприємницькій діяльності.
Білова Ю. [31]	Інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті»

Автор, джерело	Трактування поняття «підприємницькі компетентності»
Брижань І.А., Міняйленко І.В., Ушакова Ю.С. [32]	Прагнення та готовність людини до вирішення реальних завдань у сфері підприємницької діяльності на основі фахових знань та досвіду
Ковальчук Г. [33]	Являє собою систему характеристик (рис, якостей, умінь, навичок) суб'єкта навчання – майбутнього фахівця, що визначає його здатність ефективно й ініціативно діяти у професійній діяльності, виражати й само реалізувати свої професійні й життєві економічні цілі, створюючи користь для інших економічних суб'єктів
Ляшенко М. [34]	Відповідна здатність людини, що об'єднує в собі знання, уміння й навички з основ підприємництва в професійній діяльності, готовність до створення власного бізнесу, здатність довести свої наукові здобутки до комерціалізації та впровадити їх у певній галузі економіки; уміння критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію; творчий підхід до справи, наявність певних лідерських якостей
Морзе Н.В., Балик Н.Р. [35]	Інтегрована якість особистості, яка проявляється у мотивованій здатності до творчого пошуку, реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми у повсякденному, професійному, соціальному житті
Прищеп С.М. [2]	Інтегративне особистісне утворення, що забезпечує спроможність людини правильно співвідносити власні можливості, економічні інтереси й потреби з потребами інших людей, наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, готовність здійснювати успішну підприємницьку діяльність, спрямовану на отримання різних матеріальних та соціальних вигід для себе та суспільства
Стрельников М.В. [36]	Сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати різні бізнес-завдання і досягати високих результатів діяльності

*Джерело: систематизовано автором*

На основі критичного аналізу наукових публікацій, можемо систематизувати, що підприємницька компетентність – це система професійних та особистих якостей фахівця, сукупність навичок, знань, умінь, здібностей з основ підприємництва у професійній діяльності, наявність певної моделі поведінки та здатності до креативного та ефективного вирішення бізнес-завдань і реалізації нових бізнес-ідей.

Досліджуючи підприємницьку компетентність, М. Стрельников [36] та В. Морозова [37] у її структурі виокремлюють особистісний, організаційний (організаторський), комерційний, інноваційний та комунікаційний аспекти. Г. Матукова [38] представляє структуру підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю комплексом із трьох блоків – функціонально-діяльнісного, комунікативно-продуктивного особистісно-поведінкового. Ю. Білова [31, с. 17] у структурі підприємницької компетентності виокремлює: мотиваційно-ціннісний, когнітивний (або знаннєво-змістовий) та діяльнісний (або практико-технологічний) компоненти.

Протягом 2018–2020 рр. Міністерством освіти і науки України були затверджені стандарти вищої освіти із спеціальностей для бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти на виконання частини 6 статті 10, підпункту 16 частини 1 статті 13 Закону України «Про вищу освіту», підпункту 12 пункту 4 Положення про Міністерство освіти і науки України, за-

твердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 р. № 630 з урахуванням Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 1.06.2016 р. № 600. У всіх стандартах вищої освіти перелік компетентностей випускників поділений на три групи: інтегральна компетентність, загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Розглянута у нашій статті підприємницька компетентність випускника закладу вищої освіти вважаємо складовою його фахової компетентності.

Розглянемо особливості формування підприємницької компетентності на прикладі підготовки фахівців закладів вищої освіти спеціальності «Туризм». Перелік підприємницької компетентності у сфері туризму пропонуємо умовно поділяти на три підгрупи:

1. *Базові компетентності* – компетентності, які є базовими у підприємницькій діяльності і спільними для роботи у різних напрямках туристичної сфери (наприклад, здатність аналізувати сучасні тенденції туристичного ринку; здатність здійснювати моніторинг інновацій на ринку туристичних послуг);

2. *Галузеві компетентності* – компетентності, які стосуються певної галузі для роботи у якій готуються фахівці (наприклад, знання особливостей роботи ринку ділового туризму; здатність ефективної організації маркетингової кампанії туристичного підприємства);

3. *Предметні компетентності* – складові галузевих компетентностей, які стосуються конкретної предметної області у сфері туризму (наприклад, здатність формувати стратегію інноваційного розвитку туристичного підприємства; знання у сфері організації медичного туризму на внутрішньому ринку; здатність планувати та організовувати заходи ділового характеру).

Заклади вищої освіти самостійно визначають перелік дисциплін, практик та інших видів навчальної діяльності, які необхідні для набуття підприємницької компетентності. Подамо у табл. 2 умовний перелік відповідностей компонент освітньо-професійної програми магістерського рівня вищої освіти підприємницької компетентності, на розвиток якої може бути спрямоване вивчення того чи іншого компоненту.

Таблиця 2

Умовна таблиця відповідностей компонентів освітньої програми магістерського рівня вищої освіти спеціальності 242 «Туризм» підприємницької компетентності

№ з/п	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти / роботи)	Підприємницька компетентність
1	Міжнародне економічне право	Здатність діяти в міжнародному правовому полі, застосовувати норми міжнародного права для здійснення професійної діяльності та врегулювання відносин з іноземними партнерами
2	Корпоративне управління	Здатність до використання основних принципів та механізмів управління корпораціями в сфері туризму на основі міжнародного та вітчизняного досвіду
3	Міжнародний туризм та туристичні регіони	Здатність аналізувати сучасні тенденції ринку міжнародного туризму, прогнозувати перспективи його розвитку, вивчати та впроваджувати в практику міжнародний досвід туристичної діяльності
4	Управління інвестиційними проектами в туризмі	Здатність створювати, обґрунтовувати та реалізовувати інвестиційні проекти в галузі туризму, здійснювати оцінку їх економічної ефективності, застосувати методи та інструменти управління проектами
5	Туристичний консалтинг	Здатність проводити комплексний аналіз діяльності туристичного підприємства, його макро- і мікросередовища
6	Інноваційний маркетинг туристичних та відпочинкових послуг	Здатність здійснювати моніторинг інновацій та формувати стратегію інноваційного розвитку туристичного підприємства
7	Управління туристичним бізнесом	Спроможність вирішувати комплексні задачі щодо планування і стратегічного управління розвитком туристичного бізнесу
8	Економіка та фінанси готельного і ресторанного бізнесу	Здатність аналізувати та планувати показники господарської діяльності підприємств туристичного та готельно-ресторанного бізнесу, оцінювати їх ефективність та конкурентоспроможність на ринку
9	Івентивний менеджмент	Здатність планувати та організовувати заходи різного типу з використанням сучасних івент-технологій, володіння інструментами їх просування і продажу на ринку та методами оцінки ефективності їх проведення
10	Інформаційні системи і технології в міжнародному туризмі	Здатність використовувати в роботі туристичних підприємств інформаційні системи та технології
11	Безпека туризму	Спроможність забезпечувати безпеку туристів під час подорожі у звичайних та складних форс-мажорних обставинах
12	Туризмологія	Здатність до узагальнення теоретичних і професійних знань та створення цілісної уяви про туризм як соціальний інститут, який формує природно-суспільне буття та життєдіяльність людини, яка подорожує
13	Сучасні тренди в туризмі та готельній справі	Здатність аналізувати та оцінювати ресурсний потенціал регіонів та дестинацій для розвитку різних видів туризму
14	Стратегічний менеджмент в туризмі	Здатність обґрунтовувати стратегічні цілі діяльності підприємств туризму на основі системного аналізу та розробляти стратегію розвитку підприємства
15	Управління та конкурентність в туризмі	Здатність оцінювати та оптимізувати процес управління конкурентоспроможністю туристичних послуг
16	Управління ризиками підприємства	Здатність до обґрунтування і прийняття ефективних управлінських рішень в трансформаційних умовах невизначеності та ризику

Джерело: складено автором

Поряд з такими традиційними технологіями навчання, як проведення лекційних, практичних, лабораторних та семінарських занять, написання та захист курсових та дипломних робіт, для формування підприємницької компетентності у студентів закладів вищої освіти, зокрема при підготовці за спеціальністю «Туризм», необхідно використовувати інноваційні методи та форми організації освітнього процесу, які дозволять покращити якість освітніх послуг та підготувати висококваліфікованих фахівців для роботи у підприємницькій діяльності, зокрема у сфері туризму та готельно-ресторанного бізнесу:

- застосування у навчальному процесі кейс-технологій [39], зокрема: методу ситуаційного аналізу, інциденту, проектування, дискусії тощо, що дозволяє створити умови для формування нових та більш ефективних компонент підприємницької компетентності у сфері туризму та готельно-ресторанної справи;

- застосування проектної технології для навчання, ефективність якої пояснюється можливістю: по-перше, організувати дослідно-пошукову роботу; по-друге, створювати умови для контекстного навчання. Технологія проектів дає змогу застосовувати різні дидактичні підходи: навчання в роботі, незалежні знання, спільне навчання (командне навчання), дискусії, навчання на власному досвіді та на досвіді інших, урешті все це дає задоволення студентам, оскільки вони бачать результати своєї праці [40, с. 198];

- упровадження новітніх інформаційних систем і технологій – дозволяє сформувати здатність у студентів використовувати у роботі організацій туристичної індустрії сучасні інформаційні системи та технології, вміння користуватися сучасною технікою, актуальним програмним забезпеченням, вміння організувати «безконтактну» взаємодію туристичних підприємств з клієнтами за допомогою онлайн-форм комунікацій та цифрових технологій (наприклад, оплата за послуги банківськими картками, замовлення чи бронювання на інтернет-сайтах, відвідини віртуальних турів тощо);

- реалізація практико-орієнтованого підходу у процесі підготовки фахівців з туризму, готельної і ресторанної справи. Під час проходження практики на реальних організаціях індустрії туризму, студенти мають можливість апробувати отримані під час навчання свої теоретичні знання, відчутти себе справжніми підприємцями, проаналізувати та оцінити у реальному підприємницькому середовищі свої про-

фесійні якості, уміння, здібності організувати власну підприємницьку діяльність і роботу колективу, здатності до креативного та ефективного вирішення бізнес-завдань і реалізації нових бізнес-ідей, а також отримати ті практичні навички та компетентності, з якими вони будуть за-  
 требуваними на ринку праці;

- використання технологій проблемно-імітаційного навчання, впровадження ігрових методів, відео практикумів, методу «Мозкової атаки», створення віртуальної компанії, проведення веб-квестів та тренінгів, організація бізнес-симуляції з вибором бізнес-стратегії у сфері туризму та готельно-ресторанного бізнесу [41-42] – дозволить студентам вирішувати навчальні завдання з урахуванням колективних та індивідуальних думок, набути знань та навичок складати плани підприємницької діяльності, розробляти та обґрунтовувати особисті бізнес-проекти, прогнозувати ситуацію та приймати ефективні управлінські рішення у трансформаційних умовах невизначеності та ризику.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Формування підприємницьких компетентностей у студентів дозволяє їм стати більш впевненішими у собі, ініціативнішими, здобути навички роботи у бізнес-середовищі, сформувати власне бачення на розвиток тих чи інших бізнес-процесів, набути вміння планувати та передбачати в умовах невизначеності та ризику та орієнтуватись в умовах ринкових відносин. Аналіз наукових праць та результати власних досліджень дозволяють зробити висновок, що формування підприємницької компетентності у закладах вищої освіти передбачає набуття відповідних професійних та особистих якостей фахівця, відпрацювання навичок, знань, умінь та здібностей з основ підприємництва у професійній діяльності, формування певної моделі поведінки та здатності до креативного та ефективного вирішення бізнес-завдань і реалізації нових бізнес-ідей.

Вважаємо за доцільне використання інноваційних методів та форм організації освітнього процесу, які дозволять покращити якість освітніх послуг, розвинути у студентів підприємливість, виявити потенціал до організації підприємницької ідеї, сформувати власне бачення на вирішення проблем економічного характеру та підготувати висококваліфікованих фахівців для роботи у підприємницькій діяльності, зокрема у сфері туризму та готельно-ресторанного бізнесу.

Впровадження описаних у статті інноваційних методів та форм організації

освітнього процесу потребує подальшого удосконалення, теоретичного дослідження та наукового обґрунтування, особливо у частині вивчення та впровадження в освітньому процесі вітчизняних закладів вищої освіти кращих практик зарубіжних країн, зокрема Європейського Союзу та США.

#### Список бібліографічних посилань

- Сліпенко В. Особливості розвитку підприємницької компетентності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах: американський досвід. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 2017. Вип. 5. С. 197–205. DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102642
- Прищеп С.М. До проблеми формування підприємницької компетентності учнів: сучасні підходи. *Молодий вчений*, 2019. № 1(2). С. 383–385. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-1-65-88>
- Ковчин Н. Роль шкільної економічної освіти у формуванні підприємницької компетентності старшокласників. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2019. Вип. 26(1). С. 112–117. DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.112-117
- Булах А.В. Модель формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 9. С. 157–165.
- Проценко О.С. Підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2013. Вип. 30. С. 298–301.
- Попова О.В., Золотухіна С.Т. Формування підприємницької компетентності студентів у процесі професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*, 2020. Вип. 63. С. 111–121. <http://doi.org/10.34142/2312-2471.2020.63.12>
- Баніт Ю. Формування підприємницької компетентності у процесі практико-орієнтованої підготовки студентів: особистісно-діяльнісний аспект. *Молодь і ринок*, 2019. № 8. С. 129–135. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.179476>
- Середіна І. Підприємницька компетентність майбутніх бакалаврів з економіки підприємства як науково-педагогічна проблема. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 2018. № 16. С. 94–100. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.94-100>
- Земка О.В. Модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 2017. Вип. 29. С. 110–114.
- Гуменюк І. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2019. Вип. 26(1). С. 52–57. DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.52-57
- Вартанова О.В. Аналіз компетенцій суб'єктів підприємницької діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Економічні науки*, 2014. Вип. 9(1). С. 82–86.
- Труніна І.М. Формування моделей компетенцій персоналу суб'єктів підприємницької діяльності. *Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Серія: Технічний прогрес та ефективність виробництва*, 2014. № 65. С. 111–124.
- Баніт Ю. Інноваційні технології формування підприємницької компетентності у фахівців підготовці студентів – майбутніх економістів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2019. № 4. С. 4–16.
- Майковська В., Юрко І. Workshop як інструмент практико-орієнтованого навчання і методико-технологічний засіб формування підприємницької компетентності. *Молодь і ринок*, 2019. № 2. С. 116–122. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.162832>
- Майковська В.І. Конструювання засобів реалізації моделі формування підприємницької компетентності фахівців. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 2018. № 1. С. 99–106.
- Стрельников М. Розвиток підприємницької компетентності магістрантів з бізнес-адміністрування засобами проективної освіти. *Педагогічні науки*, 2016. Вип. 66–67. С. 104–110.
- Економічна енциклопедія. У трьох томах. Т. 2. / Редкол.: С.В. Мочерний (відп. ред.) та ін. Київ: Видавничий центр «Академія», 2001. 848 с.
- Тоффлер Э. Новая технологическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. 451 с.
- Долан Э.Дж., Линдсей Д. Микроэкономика. С-Пб., 1994. 448 с.
- Про підприємництво: Закон України. Документ 698-XII, редакція від 29.01.2020, підстава 143-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/698-12#Text>
- Господарський кодекс України від 16 січня 2003 року, № 436-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-15#Text>
- Мадзігон В. Дидактичні основи формування знань професійної компетентності з основ підприємництва та вибір підприємницької ідеї і реєстрації підприємства. *Молодь і ринок*, 2011. № 1. С. 106–111.
- Економічна енциклопедія. У трьох томах. Т. 1 / Редкол.: С.В. Мочерний (відп. ред.) та ін. Київ: Видавничий центр «Академія», 2000. 863 с.
- Романовський О.О. Вища освіта на зламі тисячоліть: Книга 1. Ефективна підприємницька освіта як фундамент економічного розвитку демократичного суспільства. Київ: Деміур, 2000. 256 с.
- Семенов О. Концепт «підприємницька компетентність» у вимірах лінгвопраксеології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018. № 6. С. 262–272. DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/262-272
- Лендел М.А., Волощук Н.Ю., Жуканіч Н.М. Теоретичні засади підприємництва: аналітичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету: серія: Економіка*, 2012. Вип. 35 № 1. С. 13–17.
- Vacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884.
- Савіцька О.П., Цоньо В.В. Особливості міграційних процесів населення в умовах глобалізації. *Науковий вісник НАТУ України*, 2014. Вип. 24.01. С. 295–303.
- Шеліган О.Н. Підприємницька компетентність у наукових рецепціях вчених. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2019. № 31. С. 86–90.
- Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program OECD (Draft).
- Білова Ю. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного



- профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 2013. Вип. 7(50). С. 15–17.
32. Брижань І.А., Міняйленко І.В., Ушакова Ю.С. Сучасні підходи до оцінювання моделі формування підприємницької компетентності персоналу за методом «360 градусів». *Ефективна економіка*, 2018. № 11. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6649>. DOI: 10.32702/2307-2105-2018.11.9
  33. Ковальчук Г.О., Баніт Ю.С. Використання цифрових навчальних наративів для формування адаптивної компетентності студентів – майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. № 2. С. 152–169.
  34. Ляшенко М. Формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. *Наукові записки: зб. наук. пр. Кіровоград. держ. пед. ун-т імені В. Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, Кіровоград, 2016. Вип. 9. Ч. 3. С. 51–54.
  35. Морзе Н.В., Балик Н.Р. Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 2015. № (1). С. 8–17.
  36. Стральніков М.В. Структура підприємницької компетентності магістрів спеціальності “Бізнес-адміністрування”. *Наукові записки КДПУ (Серія: Педагогічні науки)*, 2015. Вип. 141. Ч. 2. С. 148–151.
  37. Морозова В.С. Поняття и структура предпринимательской компетентности менеджера. *Ярославский педагогический вестник. (Серія: Психолого-педагогические науки)*, 2012. № 2. Том II. С. 199–204.
  38. Магукова Г.І. Теоретико-методологічні засади розвитку підприємницької компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец.13.00.04 теорія та методика професійної освіти. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2016. 40 с.
  39. Маковецька Н.В. Використання інноваційних технологій в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців галузі туризму. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2014. Вип. 36. С. 303–308.
  40. Мартинюк І.А. Технології проектного навчання у підготовці агента з організації туризму. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(2). С. 196–204.
  41. Дутка Г.Я. Напрями активізації науково-дослідної та тренінгової роботи студентів (на прикладі Львівського інституту економіки і туризму). *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 2020. № 1. С. 5–13.
  42. Дутка Г.Я. Конкурентоспроможність закладів вищої освіти Львівської області у підготовці майбутніх фахівців туристичного та готельно-ресторанного бізнесу. *Науковий вісник НАТУ України*, 2018. Т. 28, № 4. С. 56–62.
- References**
1. Slipenko, V. (2017). Features of the entrepreneurial competence development of schoolchildren in secondary schools: the American experience. *Anthropological studies. Pedagogy*, 5: 197–205. DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102642 [in Ukr.].
  2. Prischepa, S.M. (2019). To the problem of the entrepreneurial competence formation of students: modern approaches. *Young scientist*, 1(2): 383–385. DOI: 10.32839/2304-5809/2019-1-65-88 [in Ukr.].
  3. Kovchyn, N. (2019). The role of school economic education in the formation of entrepreneurial competence of high school students. *Pedagogical education: theory and practice*, 26(1): 112–117. DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.112-117 [in Ukr.].
  4. Bulakh, A.V. (2015). Model of the entrepreneurial competence formation of students of vocational schools of sewing profile. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9: 157–165 [in Ukr.].
  5. Protsenko, O.S. (2013). Entrepreneurial skills as a component of life competence of students of vocational schools. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 30: 298–301 [in Ukr.].
  6. Popova, O.V., & Zolotukhina, S.T. (2020). Formation of entrepreneurial competence of students in the process of professional training. *Pedagogy and psychology*, 63: 111–121. DOI 10.34142/2312-2471.2020.63.12. [in Ukr.].
  7. Banit, Y. (2019). Formation of entrepreneurial competence in the process of practice-oriented training of students: personal-activity aspect. *Youth and market*, 8: 129–135. DOI: 10.24919/2308-4634.2019.179476 [in Ukr.].
  8. Seredina, I. (2018). Entrepreneurial competence of future bachelors in business economics as a scientific and pedagogical problem. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy*, 16: 94–100. DOI: 10.32835/2223-5752.2018.16.94-100 [in Ukr.].
  9. Zemka, O.V. (2017). Model of the entrepreneurial competence formation in future teachers of technology. *Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 16: Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, 29: 110–114 [in Ukr.].
  10. Humeniuk, I. (2019). Formation of entrepreneurial competence of future specialists of pedagogical profile. *Pedagogical education: theory and practice*, 26(1): 52–57. DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.52-57 [in Ukr.].
  11. Vartanova, O.V. (2014). Analysis of business entities competencies. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Economic Sciences*, 9(1): 82–86 [in Ukr.].
  12. Trunin, I.M. (2014). Formation of personnel competencies models of business entities. *Bulletin of the National Technical University "KhPI". Series: Technical progress and production efficiency*, 65: 111–124 [in Ukr.].
  13. Banit, Yu. (2019). Innovative technologies for the entrepreneurial competence formation in the professional training of students – future economists. *Humanization of the educational process*, 4: 4–16 [in Ukr.].
  14. Mayakovska, V., & Yurko, I. (2019). Workshop as a tool for practice-oriented learning and methodological and technological means of forming entrepreneurial competence. *Youth and market*, 2: 116–122. DOI: 10.24919/2308-4634.2019.162832 [in Ukr.].
  15. Maykovska, V.I. (2018). Construction of realization means of business competence formation model of experts. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. Pedagogical sciences*, 1: 99–106 [in Ukr.].
  16. Strelnykov, M. (2016). Development of entrepreneurial competence of undergraduates in business administration by means of projective education. *Pedagogical sciences*, 66–67: 104–110 [in Ukr.].
  17. Economic Encyclopedia (2001). In three volumes. Vol. 2. In S. Mocherny (ed.) and others. Kyiv: Publishing Center "Academy". 848 p. [in Ukr.].
  18. Toffler, E. (1986). A new technocratic wave in the West. Moscow: Progress. 451 p. [in Rus.].
  19. Dolan, E.J., & Lindsay, D. (1994). Microeconomics. S-Pb. 448 p. [in Rus.].

20. On Entrepreneurship: Law of Ukraine. Document 698-XII, edition dated 29.01.2020, basis – 143-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/698-12#Text> (Accessed 10 Febr. 2021) [in Ukr.].
21. Commercial Code of Ukraine, January 16, 2003, № 436-IV. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-15#Text> (Accessed 10 Febr. 2021) [in Ukr.].
22. Madzihon, V. (2011). Didactic bases of formation of professional competence knowledge on bases of business and a choice of business idea and registration of the enterprise. *Youth and market*, 1: 106–111 [in Ukr.].
23. Economic Encyclopedia (2000). In three volumes. Vol. 1. In S. Mocherny (ed.) and others. Kyiv: Publishing Center "Academy". 863 p. [in Ukr.].
24. Romanovskii, O.O. (2000). Higher education at the turn of the millennium: Book 1. Effective entrepreneurial education as the foundation of economic development of a democratic society. Kyiv: Demiuir. 256 p. [in Ukr.].
25. Semenoh, O. (2018). The concept of "entrepreneurial competence" in the dimensions of linguopraxeology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6: 262–272. DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/262-272 [in Ukr.].
26. Lendul, M.A., Voloschuk, N.Yu., & Zhulkanich, N.M. (2012). Theoretical principles of entrepreneurship: analytical aspect. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University: series: Economics*, 35(1): 13–17 [in Ukr.].
27. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884.
28. Savitska, O.P., & Tsonio, V.V. (2014). Features of migration processes of the population in the conditions of globalization. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine*, 24(01): 295–303 [in Ukr.].
29. Shelihan, O.N. (2019). Entrepreneurial competence in scientific receptions of scientists. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 31: 86–90 [in Ukr.].
30. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program OECD (Draft).
31. Bilova, Yu. (2013). The concept and structure of entrepreneurial competence of future economic professionals. *Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*, 7(50): 15–17 [in Ukr.].
32. Brizhan, I.A., Miniailenko, I.V., & Ushakova, Yu.S. (2018). Modern approaches to the evaluation of the model of entrepreneurial competence formation of staff by the method of "360 degrees". *Efficient economy*, 11. Retrieved from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6649>. DOI: 10.32702/2307-2105-2018.11.9 (Accessed 10 Febr. 2021) [in Ukr.].
33. Kovalchuk, H.O., & Banit, Yu.S. (2018). The use of digital learning narratives for the formation of adaptive competence of students – future economists. *Information technologies and teaching aids*, 2: 152–169. [in Ukr.].
34. Liashenko, M. (2016). Formation of entrepreneurial competence in future teachers of technology. Scientific notes collection of Kirovograd State Pedagogic University named after V. Vynnychenko. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education, 9(3): 51–54 [in Ukr.].
35. Morse, N.V., & Balik, N.R. (2015). Ways of formation of entrepreneurial competence of future computer scientists. *Informatics and information technologies in educational institutions*, 1: 8–17 [in Ukr.].
36. Strelnykov, M.V. (2015). The structure of entrepreneurial competence of masters in "Business Administration". *Scientific notes of KSPU (Ser.: Pedagogical sciences)*, 141(2): 148–151 [in Ukr.].
37. Morozova, V.S. (2012). The concept and structure of entrepreneurial competence of the manager. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin. (Ser.: Psychological and pedagogical sciences)*, 2(2): 199–204 [in Rus.].
38. Matukova, H.I. (2016). Theoretical and methodological principles of entrepreneurial competence development in future specialists of economic profile: Abstract of Doctor in Pedagogy Dissertation. Kyiv [in Ukr.].
39. Makovetska, N.V. (2014). The use of innovative technologies in the educational process of training future professionals in the field of tourism. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 36: 303–308 [in Ukr.].
40. Martyniuk, I.A. (2014). Technologies of project training in the preparation of an agent for the organization of tourism. Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy, 199(2): 196–204 [in Ukr.].
41. Dutka, H.Ya. (2018). Directions of scientific research and training students activation (on the example of Lviv Institute of Economics and Tourism). *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 1: 5–13 [in Ukr.].
42. Dutka, H.Ya. (2018). Competitiveness of Higher Education Institutions of Lviv Region in Training of Future Professionals of Tourism and Hotel and Restaurant Business. Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine, 28(4): 56–62 [in Ukr.].

**DUTKA Hanna,**

Doctor in Pedagogy, Professor, Vice-Rector of Teaching and Educational Work,  
Lviv Institute of Economy and Tourism

#### **FEATURES OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION**

**Summary.** The article substantiates the important role of the entrepreneur in the development of a market economy, which must have certain characteristics that will contribute to the effective and rational organization of entrepreneurial activity – entrepreneurial competence. Literary sources are analyzed and the main features and qualities that a successful entrepreneur should possess are singled out.

The article analyzes the approaches to the interpretation of the concepts of "entrepreneurship" and "entrepreneurship". Entrepreneurship is considered in the article on such approaches as the set of relations between business entities; as a special type of economic activity; as the

environment of functioning of entrepreneurs and other subjects of economic activity and as the personality of the entrepreneur, his style and type of his thinking, the type of economic behavior of the entrepreneur. Taking into account the fact that there is no single approach in the interpretation of the concept of "entrepreneurial competence", the author conducted a comparative analysis of the approaches of scientists to the interpretation of this concept. Based on a critical analysis of scientific publications, the author's vision for the interpretation of the concept of "entrepreneurial competence" is presented. Peculiarities of formation of entrepreneurial competence on the

*example of training specialists of higher education institutions in the specialty "Tourism" are considered.*

*The list of entrepreneurial competence in the field of tourism is proposed to be divided into three subgroups: basic, sectoral and subject competencies. On the example of the educational-professional program of the master's level of higher education of the specialty 242 "Tourism" the list of correspondences of entrepreneurial competence components which development can be directed to studying of this or that component is resulted.*

*In the article there is justified the use of innovative methods and forms of the educational process organization to improve the level of entrepreneurial competence of*

*specialists in the field of tourism and hotel and restaurant business, including such as case technologies, information systems and design technologies, practice-oriented approach, problem-based learning technologies, game methods, video workshops, web quests and trainings, business simulations.*

**Keywords:** *entrepreneurship; entrepreneur; entrepreneurial competence; tourism; components of the educational program; innovative learning technologies.*

*Одержано редакцією 02.02.2021  
Прийнято до публікації 15.02.2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-223-229

ORCID: 0000-0003-1050-8193

### **ДОЦЕНКО Наталія Андріївна**

докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри загальнотехнічних дисциплін,  
Миколаївський національний аграрний університет  
e-mail: dotsenkona@outlook.com

УДК 378.016:6]::[378.046-021.64:631.3](045)

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН БАКАЛАВРАМИ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

*Схарактеризовано методологічні підходи щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін бакалаврами з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.*

*Визначено, вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища має певні особливості, на які необхідно орієнтуватися під час формування методологічних підходів щодо їх вивчення.*

*Розглянуто поняття методології та методологічного підходу.*

*Виділено професіографічний, діяльнісний, компетентнісний, технологічний та системний підходи під час вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища. Професіографічний підхід під час вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища враховує потреби сучасного роботодавця; результати професійної діяльності фахівців інженерної галузі. Діяльнісний підхід у вивченні загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища реалізується за допомогою діяльності здобувачів вищої освіти в рамках широкого спектру інструментів та завдань. Переорієнтація на компетентнісний підхід під час вивчення загальнотехнічних дисциплін означає, що слід формувати у здобувачів вищої освіти передовсім ті знання, які є необхідними для використання практичних, ситуативних, особистісно-орієнтованих завдань професійного спрямування. Технологічний підхід пов'язаний з розвитком особистості, готової до оволодіння різними видами професійної майстерності, до самовдосконалення, систематичного самооновлення, спрямованого на успіх, у будь-якій ситуації професійного спрямування. Системний підхід щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища визначає необхідність створення цілісної системи освіти, орієнтованої на всебічне розкриття творчих здібностей в області інженерії.*

**Ключові слова:** *методологічний підхід; загальнотехнічні дисципліни; інформаційно-освітнє середовище; інженерна освіта.*

**Постановка проблеми.** В сучасному світі відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки майбутнього інженера. Реформування систем вищої освіти в Україні та Європі, підштовхують до переосмислення ролі майбутнього інженера в умовах технологічного розвитку, інженерна підготовки та вивчення загальнотехнічних дисциплін набувають все більшого значення. Виникає потреба щодо аналізу сучасних методологічних підходів, які передбачають наявність загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку та адаптації цих підходів до умов інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. Вважаємо, що професійна підготовка майбутнього інженера має ґрунтуватися на загальних принципах методології. Навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища потребує дослідження сучасних методологічних підходів для вивчення загальнотехнічних дисциплін майбутніми інженерами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідники М.Д. Ярмаченко [1], В.Г. Кремень, В.В. Ільїн [2], В.В. Ягупов [3], Ю.П. Сурмін [4], А.Я. Баскаков, Н.В. Туленков [5], О.В. Васюк, С.В. Виговська [6], Є.О. Лодатко [7] у своїх працях описували методологічні підходи до моделювання систем і процесів.

Вчені А.О. Стогній [8], Г.К. Селевко, А.Г. Селевко [9], С.П. Семенець [10] студіювали сутність поняття методологічного під-

ходу. Професіографічний підхід досліджували І.М. Смирнова [11], О.В. Вознюк [12]. Діяльнісний підхід став предметом наукових досліджень П.П. Микитюк, Б.Г. Сенів [13], О.О. Пасічник [14], С.Е. Генкал [15], І.В. Бацуровська [16]. Компетентнісний підхід аналізували Д. Равен [17], А.В. Хуторської [18], Ю.Г. Татур [19], В.В. Олійник, О.М. Самойленко, І.В. Бацуровська, Н.А. Доценко [21–22]. Технологічний і системний підхід стали предметом досліджень Г. Майбороди [23] та О.В. Кустовської [24]. Але важливою і недостатньо дослідженою проблемою на рівні теорії та методики професійної освіти постає питання аналізу методологічних підходів щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища.

**Метою статті** є аналіз методологічних підходів щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо більш детально сутність поняття «методологія». У довідкових джерелах методологія пояснюється як система засобів, прийомів, методів і принципів побудови діяльності [1]. Дослідники В.Г. Кремень та В.В. Ільїн [2] визначають методологію як «... сукупність експериментальних прийомів, що використовуються в науці; вчення про методи пізнання та перетворення практики». Основу методології складає мислення та світогляд, як операційне середовище самодисципліни та роботи з інформацією, моделями, алгоритмами [3]. У своїх працях Ю.П. Сурмін [4] визначає методологію як «... вчення про метод діяльності як такий, включає принципи, методи діяльності і знання, що відображає їх, та складається з методології пізнання, методології практичної цільності та методології оцінки». На думку А.Я. Баскакова та Н.В. Туленкова [5] методологія представляє собою «... систематизовану сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети». Автори підкреслюють, що такою метою в науковому пізнанні є «... отримання істинного знання або побудова наукової теорії та її логічного обґрунтування». Дослідники зазначають, що «... в основу методології покладено метод навчання, що представляє собою певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення поставленої мети» [6]. Основним об'єктом вивчення методології є метод, його сутність і сфера функціонування, структура. Взаємодія методів між собою та з елементами пізнавального інструментарію, відповід-

ність характеру досліджуваного об'єкта і його зв'язок з пізнавальною метою чи цілями практичної діяльності надає можливості здобувачам вищої освіти інженерних спеціальностей аналізувати, поповнювати набуті знання [7].

В основу організації педагогічного процесу може бути покладено методологічно різні підходи. Як концептуальна категорія підхід визначається як методологічний засіб; методологічна основа дослідження; методологічне підґрунтя для вирішення поставленої проблеми. На практиці від правильного розуміння сутності підходу залежить адекватне визначення його місця і ролі серед інших феноменів педагогічної діяльності, таких, як мета, принцип, форма, метод, прийом [8]. Методологічний підхід визначає провідні принципи організації педагогічного процесу і діяльності його учасників [9]. Для різноманітних аспектів технології це можуть бути різні принципи [10].

В нашому дослідженні будемо вважати методологічний підхід як підхід, у якому на базі емпіричних і теоретичних досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, побудови теорії.

Розглянемо методологічні підходи щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища. Виділимо наступні: професіографічний, діяльнісний, компетентнісний, технологічний, системний та розглянемо більш детально кожен з них.

Професіографічний підхід у педагогіці бере в основу підготовку майбутнього фахівця до професії через детальне її дослідження та ознайомлення з професіограмою. Професіограма – «... всебічний опис професії, що дає уявлення про те, що і як повинно виконуватися фахівцем, за допомогою яких ресурсів та у яких виробничих умовах» [11]. Зміст вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища має відображати сучасні наукові, техніко-технологічні, інформаційні знання. Професіограма як система вимог до спеціаліста надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Професіографічний підхід орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, що, зокрема, орієнтується на освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціаліста, інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини [12].

Професіографічний підхід у вивченні загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища має враховувати: потреби сучасного роботодавця на основі технологічного прогресу; досвід та результати професійної діяльності фахівців інженерної галузі; професійну цілісність та можливість безперервного оновлення знань в умовах сучасних освітніх середовищ; мати спрямованість на вирішення практичних завдань в області інженерії.

В основі діяльнісного підходу покладено діяльність як процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби, досягає мети [13]. Діяльнісний підхід ґрунтується на врахуванні єдності підсистем викладання й навчання, які функціонують у нероздільній цілісності, взаємозв'язках і взаємовпливах. Діяльність особистості слугує активним стимулом подальшого кар'єрного зростання. Як на основі напрацювань науковців, так і власного педагогічного досвіду, можна стверджувати, що чим різноманітніша та значуща для особистості є певна діяльність, тим ефективніше відбувається процес засвоєння нею професійних знань, формування відповідних умінь і навичок [14]. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей, «... застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища» [15].

В результаті діяльнісного підходу в системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти здатен обирати, оцінювати, програмувати і конструювати ті види діяльності, які адекватні його природі, та задовольняють потребам саморозвитку та самореалізації [16]. Діяльнісний підхід щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища реалізується за допомогою діяльності здобувачів вищої освіти в рамках широкого спектру інструментів та завдань: тести, відеоролики, індивідуальні завдання, які оцінюються окремо і здобувач вищої освіти може набрати необхідну кількість балів саме за той тип завдань що відповідає його схильностям. Після кожного відеофрагменту в умовах інформаційно-освітнього середовища є питання для рефлексії здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей, що дає змогу осмислити викладений матеріал. Зазначені аспекти в контексті діяльнісного підходу надають можливість впливати на здобувачів вищої освіти, здійснюючи результативне навчання та паралельно

розвиваючи ті навички, до яких вони мають схильність.

Компетентнісний підхід бере в основу набуття професійних компетентностей та відповідних компетенцій. Поняття компетенції є похідною від терміну компетентність. Дж. Равен [17] також звертав увагу на те, що «... компетенції – це мотивовані здатності». А.В. Хуторський [18] зазначав, що компетенція – це «... готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації». Отже, компетенція – здатність майбутнього фахівця професійно вирішувати поставлені задачі, які набуті під час навчання. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Також компетентність можна розглядати як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [17].

Ю.Г. Татур [19] підкреслює, що компетентність спеціаліста з вищою освітою – це «... проявлені ним на практиці прагнення і здатності реалізувати свій потенціал для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сфері». Відповідно, компетентність – здатність якісно здійснювати професійні обов'язки, яка характеризується ступенем набутих знань та вмінь.

В Україні у зв'язку із розбудовою системи вищої освіти європейського зразка згідно компетентнісного підходу необхідним визначення складових компетентностей майбутніх фахівців на кожному рівні вищої освіти [20]. З використанням комп'ютерних технологій та в умовах навчання в інформаційно-освітньому середовищі компетенції здобувачів вищої освіти дещо видозмінюються і доповнюються [21].

Головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам вищої школи. В основі компетентнісного підходу лежить набуття професійних компетенцій. Компетентнісний підхід бере в основу здатність спеціаліста вирішувати певний клас професійних задач [16]. В основу такого підходу покладено діагностику, для здійснення якої використовується кваліметричний інструментарій, що дозволяє ранжувати ступінь їхнього досягнення у вигляді балів. Набір компетенцій визначається ознаками досягнення інтегральної

мети освіти й завдань професійної діяльності, які окреслені стандартом.

Компетентнісний підхід щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в межах інформаційно-освітнього середовища означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до функціонування в сучасному інженерному просторі [22].

Технологічний підхід пов'язаний з розвитком особистості, готової до оволодіння різними видами професійної майстерності, до самовдосконалення, систематичного самооновлення, спрямованого на успіх, у будь-якій ситуації професійного спрямування. Формування такого фахівця відповідає викликам часу [23]. Технологія – це визначення системи цілей, способів життя колективу, методів, прийомів і форм роботи, які приведуть до реалізації мети, на основі діагностики, творчості і наукового пошуку. Ефективність підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей перевіряється моніторингом, який забезпечує об'єктивність отримання інформації. В ході освітнього процесу в межах інформаційно-освітнього середовища здобувачі вищої освіти мають можливість своєчасно виявляти свої проблеми у навчанні, коригувати інтенсивність освітнього процесу і, відповідно, впливати на якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей. Інформаційно-освітнє середовище представляє собою сукупність технологічних засобів, які здатні формувати у здобувачів вищої освіти професійні компетенції.

Технологічний підхід щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища є основою для концептуального і проектувального оволодіння різноманітними аспектами соціальної та педагогічної діяльності. Він дає змогу на науковій основі аналізувати і систематизувати практичний досвід в області інженерії і його використання, комплексно вирішувати інженерні проблеми, мінімізувати вплив несприятливих обставин та оптимально використовувати ресурси, в тому числі і електронні, створювати сприятливі умови для розвитку майбутнього фахівця.

У своїх дослідженнях О.В. Кустовська [24] зазначає, що системний підхід є «... одним із головних напрямків методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженнях певних об'єктів як складних систем. Дослідниця підкреслює, що системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання

суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення». Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи [25].

Системний підхід щодо вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища визначає необхідність проектування цілісної освітньої системи, орієнтованої на розвиток творчих здібностей в області інженерії. Практичні форми застосування системного підходу набувають особливої актуальності. Системний підхід робить можливим здійснення вивчення загальнотехнічних дисциплін в нерозривному зв'язку з фаховими дисциплінами, визначення пріоритетних напрямків викладання, структурування навчальних завдань в електронному вигляді.

Стосовно питання створення та систематизації процесу вивчення загальнотехнічних дисциплін, системний підхід в своїй основі спирається на дослідження факторів, які беруться до уваги під час розробки курсів та створення навчальної програми. Послідовність проведення системного аналізу щодо організації вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища наступна: формулювання кінцевої мети підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей, визначення вихідного рівня знань із загальнотехнічних дисциплін в рамках інформаційно-освітнього середовища здобувачів вищої освіти; відбір змісту навчального контенту для інформаційно-освітнього середовища; розробка технології організації навчального процесу; реалізація освітнього процесу; проведення контрольних замірів, аналіз та оцінка результатів за допомогою інтерактивних лекцій, інтерактивних навчальних комп'ютерних тренажерів, тестів тощо.

Системний підхід описує кількісне та якісне зростання інженерної освіти, такий підхід спрямований на аналіз та прогнозування освітніх процесів відповідно до освітніх вимог суспільства, прогресу у науці, у змісті та методах освіти. З точки зору інформаційно-освітнього середовища системний підхід передбачає: дослідження вихідних умов, а саме: мети навчання, змісту курсу загальнотехнічної дисципліни, впровадження системи навчальних матеріалів та освітньої технології, їх перевірку і корекцію в рамках системи.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, методологічний підхід це підхід, у якому на базі емпіричних і теоретичних досліджень формуються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, побудови теорії. Виділено професіографічний, діяльнісний, компетентнісний, технологічний, системний підходи щодо підготовки вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Професіографічний підхід під час вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища враховує потреби сучасного роботодавця; діяльнісний підхід реалізується за допомогою діяльності здобувачів вищої освіти в рамках широкого спектру інструментів та завдань, компетентнісний підхід означає, що слід формувати у здобувачів вищої освіти передовсім ті знання, які є необхідними для використання практичних, ситуативних, особистісно-орієнтованих завдань професійного спрямування, технологічний підхід пов'язаний з розвитком особистості, готової до оволодіння різними видами професійної майстерності, системний підхід визначає необхідність створення цілісної системи освіти, орієнтованої на всебічне розкриття творчих здібностей в області інженерії.

#### Список бібліографічних посилань

1. Ярмаченко М.Д. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
2. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
3. Ягупов В.В. Поняття метод, методика і методологія в педагогіці. Київ, 2002. 560 с. URL: [https://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=67](https://eduknigi.com/ped_view.php?id=67)
4. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.
5. Баскаков А.Я., Туленков Н.В. *Методология научного исследования*. Киев, 2004. 212 с.
6. Васюк О., Виговська С. Методологічні підходи до професійної підготовки соціальних педагогів в системі вищої освіти України. *Науковий вісник НУ-БіП України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, 2014. С. 60–67. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2014\\_199%281%29\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199%281%29_10)
7. Лодатко Е.А. Методологические основы моделирования социокультурных процессов. *RELGA: научно-культурологический сетевой журнал*, 2007. №15(160). URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2080&level1=main&level2=articles>
8. Стогній А. Методологічні підходи до навчальної дисципліни «Загальні технології харчових виробництв» в процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, 2016. Вип. 9(3). С. 110–114. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-pedahohiky-doshkilnoi-ta-pochatkovoi-osvity/376-naukovi-konferentsii-tdspu/problemy-ta-innovatsii-v-prirodnychii-tekhnologichnii-ta-profesiinii-osviti/sektsiia-3/4761-metodolohichni-pidkholdy-donavchalnoyi-dystsypliny-z>
9. Селевко Г.К., Селевко А.Г. *Социально-воспитательные технологии*. М.: Народное образование, 2002. 556 с.
10. Семенець С.П. *Методология і теорія розвивального навчання математики: монографія*. Житомир: Видавець О.О.Євенок, 2015. 236 с.
11. Смирнова І.М. Професіографічний підхід до вивчення професії сучасного вчителя технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: реалії та перспективи: зб. наук. праць, 2017, 57. С.179–186.
12. Вознюк О. Формування професійної культури майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти. *Молодь і ринок*, 2014. 8(115). С. 29–33.
13. Микитюк П.П., Сенів Б.Г. *Інноваційна діяльність: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Центр учбової літератури, 2009. 392 с. URL: [http://dSPACE.tneu.edu.ua/bitstream/316497/496/1/inovaciyna\\_diyalnist-mikituk\\_a5.pdf](http://dSPACE.tneu.edu.ua/bitstream/316497/496/1/inovaciyna_diyalnist-mikituk_a5.pdf)
14. Пасічник О.О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. 2017. URL: [https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-Пасічник\\_тези.pdf](https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-Пасічник_тези.pdf)
15. Генкал С.Е. Методологічні підходи до реалізації змісту біологічної освіти у профільних класах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2010. Вип. 26. С. 20–25. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2010\\_26\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2010_26_6)
16. Бацуровська І.В. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, 2015. Частина 3(7). С. 7–13.
17. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 400 с.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2003. С. 58–64.
19. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки. *Высшее образование сегодня*, 2004. №3. С. 20–26.
20. Association for Computing Machinery. *Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Engineering*. New York: Computer Engineering Curricula, 2016
21. Олійник В.В., Самойленко О.М., Бацуровська І.В., Доценко Н.А. Формування професійних компетенцій майбутніх агроінженерів у комп'ютерно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. 68 (6). С. 140–154. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2525>
22. Доценко Н.А. Визначення рівня набуття фахових компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища згідно самооцінювання. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*, 2018. 7. С. 181–186.
23. Майборода Г. Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів: теоретичний аспект. *Технологічний підхід у професійній підготовці*, 2009. С. 75–82.
24. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с. URL: <https://uchebnik-online.net/book/602-metodologiya-sistemnogo-pidxodu-ta-naukovix-doslidzhen-kurs-lekcij-kustovska-o-v/30-62-ponyattya-pro-metodologiyu-i-metodiku-naukovix-doslidzhen.html>



## References

1. Yarmachenko, M.D. (2001) Pedagogical dictionary. Kyiv: Pedagogical thought. 516 p. [in Ukr.]
2. Kremen, V.H., Ilin, V.V. (2012) Synergetics in education: context of anthropocentrism. Kyiv: Pedagogical thought. 368 p. [in Ukr.]
3. Yahupov, V.V. (2002) The concept of method, methodology and methodology in pedagogy. Kyiv. 560 p. Retrieved from [https://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=67](https://eduknigi.com/ped_view.php?id=67) [in Ukr.]
4. Surmin, Yu.P. (2006) Scientist's workshop. Kyiv: Training and Methodological Center "Consortium for Improving Management Education in Ukraine". 302 p. [in Ukr.]
5. Baskakov, A.Ya., Tulenkov, N.V. (2004) Methodology of scientific research. Kyev. 212 p. [in Rus.]
6. Vasiuk, O., Vyhovska, S. (2014) Methodological approaches to professional training of social teachers in the system of higher education of Ukraine. *Scientific Bulletin of NULES of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy*, 60–67. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped\\_2014\\_199%281%29\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped_2014_199%281%29_10) [in Ukr.]
7. Lodatko, E.A. (2007) Methodological bases of modeling of sociocultural processes. *RELGA: scientific-culturological network magazine*, 15(160). Retrieved from <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2080&level1=main&level2=articles> [in Rus.]
8. Stohnii, A. (2016) Methodological approaches to the discipline "General technologies of food production" in the process of training future teachers of vocational training. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education*, 9(3): 110–114. Retrieved from <https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-pedahohiky-doshkilnoi-ta-pochatkovoi-osvity/376-naukovi-konferentsii-tdspu/problemy-ta-innovatsii-v-pryrodnychii-tekhnohichnii-ta-profesiinii-osviti/seksiia-3/4761-metodolohichni-pidkhody-do-navchalnoyi-dystypliny-z> [in Ukr.]
9. Selevko, H.K., Selevko, A.H. (2002) Social and educational technologies. Moscow: Public education. 556 p. [in Rus.]
10. Semenets, S.P. (2015) Methodology and theory of developmental teaching of mathematics: monograph. Zhytomyr: Publisher O.O. Evenok. 236 p. [in Ukr.]
11. Smyrnova, I.M. (2017) Professional approach to the study of the profession of modern technology teacher. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*, 57: 179–186. [in Ukr.]
12. Vozniuk, O. (2014) Formation of professional culture of future specialists of railway transport in the conditions of continuous education. *Youth and the market*, 8(115): 29–33. [in Ukr.]
13. Mykytiuk, P.P., Seniv, B.H. (2009) Innovative activity: tutorial for higher education applicants. Kyiv: Center for Educational Literature. 392 s. Retrieved from [http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/496/1/inovaciyna\\_diyalnist-mikituk\\_a5.pdf](http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/496/1/inovaciyna_diyalnist-mikituk_a5.pdf) [in Ukr.]
14. Pasichnyk, O.O. (2017) Activity approach – the essence and features of implementation in the learning process of university students. Retrieved from [https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-Пасічник\\_тези.pdf](https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-Пасічник_тези.pdf) [in Ukr.]
15. Henkal, S.E. (2010) Methodological approaches to the implementation of the content of biological education in specialized classes. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 26: 20–25. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2010\\_26\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2010_26_6) [in Ukr.]
16. Batsurovska, I.V. (2015) Methodological approaches to the development of professional competence of masters in terms of mass open distance courses. *Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education*, 3(7): 7–13 [in Ukr.]
17. Raven, D. (2002) Competence in modern society: identification, development and implementation. Moscow: Cogito Center. 400 p. [in Rus.]
18. Khutorskoi, A.V. (2003) Key competencies as a component of personality-oriented paradigm of education. *Public education*, 58–64. [in Rus.]
19. Tatur, Yu.H. (2004) Competence in the structure of the training quality model. *Higher education today*, 3: 20–26. [in Rus.]
20. Association for Computing Machinery (2016). Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Engineering. New York: Computer Engineering Curricula.
21. Oliinyk, V.V., Samoilenko, O.M., Batsurovska, I.V., Dotsenko, N.A. (2018) Formation of professional competencies of future agricultural engineers in a computer-oriented environment of higher education. *Information technologies and teaching tools*, 68(6): 140–154. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2525> [in Ukr.]
22. Dotsenko, N.A. (2018) Determining the level of acquisition of professional competencies by applicants for higher education in the specialty "Agroengineering" in the informational and educational environment according to self-assessment. *Scientific journal "Innovative pedagogy"*, 7: 181–186 [in Ukr.]
23. Maiboroda, H. (2009) Technological approach in the training of social educators: a theoretical aspect. *Technological approach in professional training*, 75–82 [in Ukr.]
24. Kustovska, O.V. (2005) Methodology of system approach and scientific research: Course of lectures. Ternopil: Economic Thought. 124 p. Retrieved from <https://uchebnik-online.net/book/602-metodologiya-sistemnogo-pidxodu-ta-naukovix-doslidzen-kurs-lekcij-kustovska-o-v/30-62-ponyattya-pro-metodologiyu-i-metodiku-naukovix-doslidzen.html> [in Ukr.]

## DOTSENKO Nataliia

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of General Technical Disciplines Department, Mykolaiv National Agrarian University

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES BY BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL-AND-EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Summary. Introduction.** There is a need for analysis of modern methodological approaches, which provide for the studying general technical disciplines as a basis for scientific research and adaptation of these approaches to the informational and educational environment of higher education applicants. The professional training of future engineers should be based on the general principles of methodology. Learning in an informational and educational environment requires the study of modern methodo-

logical approaches to the study of general technical disciplines by future engineers.

The **purpose** of the article is to analyse the methodological approaches to the study of general technical disciplines for bachelors in agricultural engineering in the informational and educational environment.

**Results.** The professional approach in the study of general technical disciplines in the information and educational environment takes into account the needs of the

modern employer; results of professional activity of specialists in the field of engineering. The activity approach in the study of general technical disciplines in the informational and educational environment is realized through the activities of higher education applicants within a wide range of tools and tasks. Reorientation to the competence approach in the study of general technical disciplines means that higher education applicants should be formed primarily knowledge that are necessary for the use of practical, situational, personality-oriented professional tasks. The technological approach is associated with the development of a person ready to master various types of professional skills, to self-improvement, systematic self-renewal, aimed at success, in any situation of professional orientation. A systematic approach to the study of general technical disciplines in the informational and educational environment determines the need to create a holistic education system focused on the comprehensive disclosure of creative abilities in the field of engineering.

**Originality.** The concept of methodology and methodological approach is considered. The professional, activity, competence, technological and system approaches during the study of general technical disciplines in the informational and educational environment are singled out.

**Conclusions.** Thus, the methodological approach is an approach in which on the basis of empirical and theoretical research the general principles and methods of research of the pedagogical phenomena and construction of the theory are formulated. The professional, activity, competence, technological, system approaches of studying of general technical disciplines in the conditions of the informational and educational environment are allocated.

**Keywords:** methodological approach; general technical disciplines; informational and educational environment; engineering education.

Одержано редакцією 27.01.2021  
Прийнято до публікації 14.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-229-234  
ORCID 0000-0002-3457-6003

### ОРЛОВА Наталія Дмитрівна

кандидатка технічних наук, доцентка кафедри вищої математики,  
Національний університет «Одеська морська академія»  
e-mail: nator12969@gmail.com

ORCID 0000-0002-9128-1324

### КОРНОДУДОВА Наталія Миколаївна

старша викладачка кафедри українознавства,  
Національний університет «Одеська морська академія»  
e-mail: marina7@te.net.ua

УДК 378.4.018.43-027.22:51(477.74-25)НУОМА(045)

## ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ОДЕСЬКІЙ МОРСЬКІЙ АКАДЕМІЇ (ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті обґрунтовано екстрений перехід навчання в дистанційний формат в умовах карантину; звернено увагу на сплановані дії в онлайн-навчанні із застосуванням дистанційних освітніх технологій; зауважено на перевагах та недоліках, що виникають протягом дистанційного навчання.

**Ключові слова:** дистанційне навчання; Інтернет ресурси; онлайн-формат; комунікаційні платформи; адаптація; вища математика.

**Постановка проблеми.** Згідно з постановою Кабінету міністрів про заборону відвідування навчальних закладів на період карантину, керівництвом Національного університету «Одеська морська академія» (НУ «ОМА») було затверджено рішення про коригування графіка навчального процесу: вдалося адаптувати всі дисципліни до онлайн-формату. Найпоширенішою програмою став Zoom. Лекції, практичні та лабораторні заняття курсанти та іноземні студенти опанували дистанційно [1], тим паче, що курсанти всіх курсів, як правило, достатньо володіють телекомунікаційними технологіями і добре вміють користуватися Інтернет ресурсами.

**Мета статті.** Проаналізувати вагомість дистанційного навчання математики в НУ «ОМА» на період карантину, що реалізу-

ється за допомогою впровадження телекомунікаційних технологій та ресурсів Інтернет мережі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах пандемії дистанційне навчання довело свою вагомість і потребу, суспільство усвідомило, що впровадження дистанційного навчання є перспективним, оскільки ґрунтується на освітній взаємодії віддалених один від одного викладачів і курсантів.

Незважаючи на те, що різні автори [2–4] (В.І. Овсянников, Н.В. Монахов, С.В. Агапонова, Е.С. Полат, А.В. Хуторський та ін.) по-різному визначають термін *дистанційне навчання* (далі – ДН), процес навчання в цьому випадку має спільні риси – реалізацію за допомогою телекомунікаційних технологій та ресурсів Інтернет мережі. Слід зазначити, що екстрений перехід навчання і всіх форм контролю в дистанційний формат в умовах пандемії суттєво різниться від правильно спланованих дій онлайн-навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій. В нових умовах викладачі НУ «ОМА» змушені організувати весь навчальний процес за допомогою впровадження дистанційних технологій навчання на ґрунті наявних про-

грам комунікації курсантів і викладачів. Слід зазначити, що успішність застосування ДН у даних умовах залежить від багатьох факторів. Розглянемо деякі з них.

Практично всі викладачі та курсанти швидко опанували роботу в різних навчальних та комунікаційних платформах (Zoom, Webclass.urau.ua, Skype, Telegram та ін.). Цьому сприяла діюча й добре розроблена система дистанційного доступу (СДД) до навчальних матеріалів НУ «ОМА» (<http://moodle.onma.edu.ua/>).

Екстрене переведення на дистанційне навчання курсантів усіх видів навчання всередині семестру (без попередніх організаційних заходів і належного супроводу) створило певні труднощі і викладачам. Підготовка [5] лекції та практичного заняття з вищої математики в електронному варіанті вимагає серйозної підготовчої роботи, великих додаткових витрат часу (в півтора годинному форматі підготовка займає від 3-х до 5-ти годин). Педагогічний дизайн лекції або практичного заняття, як один з інструментів проектування онлайн-курсу вищої математики, у більшості випадків практично відсутній.

Електронна модель навчання має деякі переваги завдяки темпу викладу матеріалу з можливістю самостійного опанування найпростішої частини курсу. В цьому випадку можливе одночасне використання різних педагогічних технологій (пояснююча лекція з елементами дослідницької та практично-орієнтованої) в одній лекції. Практика свідчить, що в такому форматі доцільно розглядати об'ємні по математичним викладкам теми (теорія функцій комплексної змінної, операційне числення, ряди Фур'є) на які, згідно з навчальним планом, відведено невиправдано мало лекційних годин. Пояснюючи складний теоретичний матеріал у форматі відео конференції, викладач (тьютор) має змогу найповніше розкрити тему, використовуючи моделі [6] – кейс-технології, кореспондентського навчання (навчання за листуванням), а курсант – вивчати її в індивідуальному темпі, опрацюючи складні моменти повторно. Якщо заняття проводяться на платформі Zoom, то у викладача (тьютора) є можливість:

- наочного перетворення матеріалу, що пояснюється, з використанням математичних редакторів типу Math Type Equatin;

- використовуючи звук і зображення, залучити до дискусії будь-якого курсанта й вислухати думку інших курсантів у даному питанні.

Велике значення відіграє вік курсантів [7; 8] (мотивація до самостійного навчан-

ня). Так, наприклад, курсанти першого курсу очного навчання ставляться до дистанційних лекцій і практичних занять як до необов'язкових відвідувань і, в більшості випадків, просять надіслати зміст лекції по *e-mail*. Протягом заняття на прохання викладача увімкнути відео знаходять причини (не працює камера або погане Інтернет з'єднання тощо) не авторизуватися; на питання, які порушуються під час лекції, або відмовляються відповідати, або відповідають не за темою. Практичні заняття, як би вони не були добре підготовлені й оформлені у вигляді презентацій, у найкращому разі будуть прослухані; на прохання викладача опрацювати самостійно аналогічні приклади та надіслати їхнє рішення для перевірки мало хто з курсантів відгукнеться.

Курсанти другого курсу вже усвідомленіше ставляться до самостійного навчання через Інтернет ресурси. Лекції та практичні заняття відвідує переважна частина курсантів, під час заняття задають питання по даній темі. В курсі математики порушуються в основному питання стосовно перетворення виразів, методів обчислення різних інтегралів, розв'язання диференціальних рівнянь та ін. Відповіді на такі питання, як правило, вимагають використання математичних редакторів типу Math Type Equation. Самостійні завдання курсанти виконують і надсилають для перевірки викладачеві (тьютору).

Найактивнішими слухачами Інтернет-лекцій і практичних занять є курсанти заочного відділення та магістранти [7–9].

У специфічних умовах роботи НУ«ОМА» частина курсантів-заочників та магістрантів знаходяться на судах и не мають можливості у відведену за розкладом занять годину бути присутніми на занятті (судно знаходиться поза зоною досягнення дії зв'язку AIS). Завдяки засобам ДН [4; 9], курсанти заочного факультету і магістранти, перебуваючи в рейсі, мають змогу отримати консультації та виконати індивідуальні розрахунково-графічні роботи (РГР). При заході суден у зону зв'язку час консультацій (тьюторіалів) повідомляється викладачеві (тьютору), а виконані завдання надсилаються для перевірки по *e-mail*.

Всі методичні матеріали та індивідуальні завданнями з курсів «Вища математика» для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «Математичні методи наукових досліджень» для освітньо-кваліфікаційного рівня магістр можна, у зручний для курса-

нтів час, знайти на сайті системи дистанційного доступу (СДД).

Як свідчить досвід, організація самостійної роботи курсантів у вищезгаданому форматі дозволяє залучити до активного навчально-пізнавального процесу практично всіх курсантів. Найактивніші курсанти очного навчання іноді забувають про часові обмеження, тому треба чітко встановлювати час спілкування у відео форматі «питання – відповідь – питання». Слід також взяти до уваги [10], що контакт «тьютор – курсант» необхідний не тільки для пояснення незрозумілих навчальних тем, а й для підтримки співпраці як «тьютор – курсант», так і «курсант – курсант». Одним із способів організації самостійної роботи з теоретичним матеріалом (група курсантів понад 25) є робота за типом тріад [11; 5, с. 119–127].

Контроль у дистанційному навчанні, як і в очному, призначений для перевірки результатів теоретичного і практичного засвоєння навчального матеріалу. На тему віддаленого контролю знань виникає багато питань, що обумовлено наявними недоліками дистанційного контролю знань. Перш за все, це цілком технічні складнощі, наприклад, повільне інтернет-з'єднання або недостатня потужність комп'ютера курсанта, які не дають змогу вчасно надіслати на перевірку виконане завдання і не сприятимуть якісній оцінці отриманих знань. Неможливість відстежити використання допоміжних ресурсів (курсант проходить контроль знань чесно, чи ні) навіть із застосуванням відео спостереження. Виникають ситуації, коли курсант показує правильно виконане завдання (рішення прикладу), але не може пояснити перетворень, що їх виконував при вирішенні. При відповіді на теоретичні питання спочатку відповідь не відповідає темі, а по закінченні невеликого часового проміжку відповідь дослівно повторює зміст методичної вказівки або рекомендованого підручника.

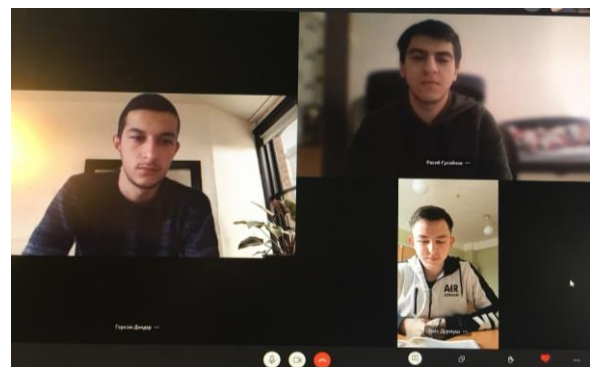
Таким чином, традиційні методи контролю якості навчання при дистанційному контролі слід коригувати, доповнювати і видозмінювати. Одним із методів дистанційного контролю [6] є моніторинг – як постійні дії контролю в системі «тьютор – курсант». Такий моніторинг вимагає створення індивідуальних завдань з кожної теми курсу вищої математики, а не однієї РГР з вищої математики в семестрі, як це має місце в НУ«ОМА». При виконанні індивідуальних завдань з вищої математики рекомендовано використовувати методич-

ні вказівки, що розроблені кафедрою для заочних факультетів НУ «ОМА».

Для автоматизованого тестування знань курсантів треба створити базу тестових завдань, що вимагає спеціальної підготовки і певної кількості часу [5].

В умовах екстреного перенесення форм контролю навчання в дистанційний формат використання такого методу контролю неможливе. Оцінюючи дистанційно результати навчання курсантів, слід враховувати не тільки усну відповідь на квиток іспиту, але й звертати увагу на роботу протягом семестру (вчасно виконані та надіслані по *e-mail* індивідуальні завдання, РГР). Перевірка індивідуальних завдань і РГР тьютором має здійснюватися оперативно з поясненням помилок, описок і виставленої оцінки. Слід зазначити, що курсанти всіх форм навчання, при можливості, вважають за краще очну форму здачі іспиту чи заліку.

В НУ«ОМА» навчається багато іноземних студентів. Усі дисципліни в академії викладають українською мовою. У зв'язку з тим, що не всі іноземці першого і другого курсу вивчали на підготовчому відділенні українську мову, опанування мови вищої математики має свої особливості й складається з 2-х частин: 1) введення та практичне засвоєння головних правил вимови та читання українською мовою і 2) оволодіння мовними засобами дисциплін, які викладають українською мовою, серед яких вища математика.



Так, на заняттях з української мови іноземні студенти вивчають фонетику, лексику, граматику та інший матеріал, а паралельно з вивченням мови опановують лексику вищої математики. З цією метою створюють навчально-методичні матеріали, де відбито нові підходи до роботи з текстами вищої математики, які передбачають певні етапи подання матеріалу, що сприятиме подоланню труднощів.

Продемонструємо приклад подання теми з вищої математики, яку опрацьовано в режимі online у форматі «тьютор – курсант».

## Тема: ЕЛЕМЕНТИ ЛІНІЙНОЇ АЛГЕБРИ (Elements of linear algebra)

## Основні поняття теми

Українська мова	Російська мова	Англійська мова
<i>Матриця</i>	<i>Матрица</i>	<i>Matrix</i>
– розмір матриці	– размер матрицы	– <i>matrix size</i>
– ранг матриці	– ранг матрицы	– <i>matrix rank</i>
– обернена матриця	– обратная матрица	– <i>inverse matrix</i>

## Передтекстові завдання

**Завдання 1.** Прочитайте за викладачем основні поняття теми, а потім прочитайте ці слова і словосполучення самостійно, запишіть їх у зошит.

**Завдання 2.** Визначте рід (жіночий, чоловічий, середній), заповніть таблицю. Слова: *матриця, розмір, ранг, обернена матриця, число, рядок ...*

ВІН (чоловічий рід) (masculine)	ВОНА (жіночий рід) (feminine)	ВОНО (середній рід) (neuter)
<i>ранг</i>	<i>матриця</i>	<i>число</i>

**Завдання 3.** Заповніть таблицю. Слова: *курсант, ранг, матриця ...*

<b>ХТО?</b> (істота)	<b>ЩО?</b> (неістота)
<i>курсант</i>	<i>матриця</i>

**Завдання 4.** Запишіть у дві колонки слова залежно від частини мови, до якої вони відносяться (іменник чи прикметник). Слова: *таблиця, розмір, ранг, матриця, число, рядок, нульова, довільний, обернена ...*

ІМЕННИК (Хто? Що?) (Noun)	ПРИКМЕТНИК (Який? Яка? Яке?) (Adjective)
<i>матриця</i>	<i>обернена</i>

**Завдання 5.** Напишіть іменники у множині. Слова: *матриця, ранг, рядок, набір, величина ...*

**Завдання 6.** Напишіть прикметники у множині. Слова: *обернена, нульова, прямокутна, складений, довільний ...*

**Завдання 7.** Прочитайте текст «Елементи лінійної алгебри» (Elements of linear algebra). Виконайте післятекстові завдання.

Текст: ЕЛЕМЕНТИ ЛІНІЙНОЇ АЛГЕБРИ  
(Definition of a matrix)

Означення матриці	Определение матрицы
1. Прямокутна таблиця, складена з довільного набору величин, називається прямокутною матрицею (matrix). 2.... 3....	1. Прямоугольная таблица, составленная из произвольного набора величин, называется прямоугольной матрицей (matrix). 2.... 3....

## Післятекстові завдання

**Завдання 1.** Перекласти українською мовою слова: *набор, таблиця, величина, определение, матрица, прямоугольный, произвольный ...*

**Завдання 2.** Знайдіть відповідність:

Російська мова	Українська мова
<i>А. матриця</i>	<i>1. матриці</i>
<i>Б. розмір</i>	<i>2. обернена</i>

**Завдання 3.** Перекласти українською мовою словосполучення: *обратная матрица, ранг матрицы, размер матрицы...*

**Завдання 4.** Перекласти українською мовою дієслова: *переходит, называется, имеет название, пересекает, функционирует, составляет ...*

**Завдання 5.** Знайдіть у тексті речення з нижчеподаними конструкціями. Запишіть їх.

Що складена з чого?	Прямокутна таблиця складена з довільного набору величин

**Завдання 6.** Складіть словосполучення зі словами: *набір, таблиця, матриця...*

**Завдання 7.** Доповніть речення, використовуючи інформацію, наведену в тексті «Елементи лінійної алгебри».

1. Прямокутна таблиця, що складена з довільного набору величин, називається ...
2. ... ..

**Завдання 8.** Спираючись на текст «Елементи лінійної алгебри», дайте відповіді на запитання. Запишіть відповіді у зошит.

1. Що ми називаємо прямокутною матрицею?
2. ...?

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Використання дистанційного навчання вищої математики в екстремальних умовах доводить, що впровадження різних технологій в освітній процес сприятиме формуванню творчої активності не тільки курсантів, а й формує активність викладачів. Процес навчання стає інтенсивнішим, діяльність курсантів набуває евристичного характеру, розвиваються здібності опрацювати різні проблеми й вирішувати їх, з'являються навички роботи з

інформацією, простежується взаємозв'язок навчання з практичною діяльністю. В таких умовах успішнішою стає форма змішаного навчання, коли лекції, консультації та перевірка РГР впроваджені в режимі online, а практичні заняття та іспити – в звичайному режимі.

#### Список бібліографічних посилань

1. Как завершилось дистанционное обучение в Одесской морской академии. *The maritime telegraph / Морська правда*, 2020. № 6(0623). С. 4–5.
2. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». *Дистанционное образование*, 1997. № 4. С. 16–19. URL: [http://www.ejoe.ru/sod/97/4\\_97/st096.html](http://www.ejoe.ru/sod/97/4_97/st096.html)
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.
4. Павлуцкая Н.М., Дубицкая Л.В. Применение дистанционного обучения в современном Вузе (из опыта работы). *International Research Journal*, 2016. №3(45). Ч. 4. С. 31–34.
5. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстремне дистанційне навчання в Україні: монографія / За ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Миська друкарня, 2020. 409 с.
6. Филиппова И.Я., Кокцинская Е.М. Обзор современных методик дистанционного образования. *Видеонаука: сетевой журнал*, 2016. №3(3). Т.1. URL: <https://videonauka.ru/stati/30-pedagogicheskije-nauki/metodika-prepodavaniya-tehnicheskikh-distitsiplin/50-obzor-sovremennykh-metodik-distantsionnogo-obrazovaniya>
7. Орлова Н.Д. Применение дистанционных технологий при изучение высшей математики на заочном факультете ОНМА. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*, 2004. Вип. 4. Том 2. С. 234–240.
8. Караваева К.В. Влияние возрастных особенностей обучающихся на их отношение к дистанционному образованию. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 2015. № 3–2. С. 67–70.
9. Орлова Н.Д. Деякі прийоми викладання дисципліни «Математичні методи наукових досліджень». *Математика у технічному університеті XXI сторіччя: Збірник наукових праць*. Краматорськ: Донбаська державна машинобудівна академія, 2017. С. 146–148.
10. Кузник Н.Б., Гаген Е.Ю. Современное дистанционное обучение. Преимущества и недостатки. *Молодой ученый*, 2017. № 11(145). С. 466–469. URL: <https://moluch.ru/archive/145/40765/> (дата обращения: 04.01.2021).
11. Jarvis, R., Dempsey, K., Gutierrez, G., Lewis, D., Rouleau, K., & Stone, B. (2017). Peer coaching that works: The power of reflection and feedback in teacher triad teams. Denver, CO: McREL International. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588635.pdf>.

#### References

1. How distance learning ended at the Odessa Maritime Academy (2020). *The maritime telegraph / Sea truth*, No. 6(0623): 4–5 [in Rus.]
2. Andreev, A.A. (1997) On the question of defining the concept of "distance learning". *Distance education*, 4: 16–19 [in Rus.]
3. Polat, E.S., Bukharkina, M.Y., Moiseeva, M.V. (2004) Theory and practice of distance learning: textbook for students of higher pedagogical educational institutions. In E.S. Polat (Ed.). Moscow: Academy, 2004. 416 p. [in Rus.]
4. Pavlutsckaya, N.M., Dubitsckaya, L.V. (2016) Application of distance learning in a modern university (from work experience) / *International Research Journal*, 3(45), 4: 31–34 [in Rus.]
5. Kukhareno, V.M, Bondarenko ,V.V. (2020) Extreme distance learning in Ukraine: monograph. In V.M. Kukhareno, V. Bondarenka (Ed.). Kharkiv: City printing house. 409 p. [in Ukr.]
6. Filippova, I.Y., Koktsinskaya, E.M. (2016) Review of modern methods of distance education. *Video science: network journal*, 3(3), 1. Retrieved from <https://videonauka.ru/stati/30-pedagogicheskije-nauki/metodika-prepodavaniya-tehnicheskikh-distitsiplin/50-obzor-sovremennykh-metodik-distantsionnogo-obrazovaniya> [in Rus.]
7. Orlova, N.D. (2004) The use of distance technologies in the study of higher mathematics at the correspondence faculty of ONMA. *Theory and methodology of new mathematics, physics, computer science: Collection of articles*, 4(2): 234–240 [in Rus.]
8. Karavaeva, K.V. (2015) Influence of age characteristics of students on their attitude to distance education. *Bulletin of the Udmurt University. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy*, 3–2: 67–70 [in Rus.]
9. Orlova, N.D. (2017) Deyaki Priyomy and Victory of the Discipline "Mathematical Methods of Science Doslidzhen". *Mathematics at the Technical University of the XXI century: Collection of Science Works*. Kramatorsk: Donbas State Machine-Building Academy, 146–148 [in Ukr.]
10. Kuznyak, N.B., Gagen E.Yu. (2017) Modern distance learning. Advantages and disadvantages. *Young scientist*, 11(145): 466–469. Retrieved 04.01.2021, from <https://moluch.ru/archive/145/40765/> [in Rus.]
11. Jarvis, R., Dempsey, K., Gutierrez, G., Lewis, D., Rouleau, K., & Stone, B. (2017). Peer coaching that works: The power of reflection and feedback in teacher triad teams. Denver, CO: McREL International. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588635.pdf>.

#### ORLOVA Natalia

Ph.D., Associate Professor, Assistant Professor of Higher Mathematics Department,  
National University "Odessa Maritime Academy"

#### KORNODOVA Natalia

Senior Lecturer of Ukrainian Studies Department,  
National University "Odessa Maritime Academy"

### SOME SPECIFIC FEATURES OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER MATHEMATICS AT NATIONAL UNIVERSITY "ODESA MARITIME ACADEMY" (PRACTICAL ASPECT)

**Summary.** *Introduction.* In a pandemic, distance learning has proven its importance and relevance. The urgent transition of learning and all forms of control to distance learning has significant differences from properly planned elements of online education using distance learning technologies.

**Purpose.** Analyze the importance of distance learning of mathematics in OU "OMA" for the period of quarantine, which is implemented through the introduction of telecommunications technologies and Internet resources.

*Methods.* The success of the use of distance learning depends on many factors, consider the impact of these factors on the learning process. The urgent transition of cadets to distance learning has created some difficulties for teachers.

Preparation of lectures and practical classes in higher mathematics in electronic form requires serious preparatory work. The e-learning model provides some advantages in the pace of presentation of the material – you can use different pedagogical technologies at the same time. In

these conditions, it is convenient to consider topics that are voluminous in terms of mathematical transformations. If classes are held on the Zoom platform, the teacher has the opportunity to visually convert mathematical expressions using mathematical editors such as Math Type Equation.

**Results.** The use of distance learning of higher mathematics in extreme conditions proves that the introduction of various technologies in the educational process will contribute to the formation of creative activity not only of cadets, but also forms the activity of teachers.

**Originality.** The learning process becomes more intensive, the ability of cadets to work on various problems and solve them, skills of working with information appear,

the relationship of learning with practical activities is traced.

**Conclusion.** In such conditions, the form of blended learning becomes more successful, when lectures, consultations and testing of RGR are implemented online, and practical classes and exams – in the usual mode.

**Keywords:** distance learning; Internet resources; online format; communication platforms; adaptation; higher mathematics.

Одержано редакцією 24.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-234-240

ORCID 0000-0003-3957-0257

### **БАБЕНКО Катерина Павлівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та практики перекладу,

Класичний приватний університет

e-mail: babenkoekaterina47@gmail.com

УДК 378.016:811.111'272:338.48(045)

## **ЗАСТОСУВАННЯ ТЕКСТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ**

У статті висвітлено особливості використання різних видів профільних текстів у процесі викладання дисципліни «Ділова іноземна мова». Тексти застосовуються в підготовці студентів за напрямом «Туризм».

Розглянуто погляди вітчизняних та зарубіжних педагогів на формування читацької іншомовної діяльності студентів. Простежено використання ділових документів на практичних заняттях. Розглянуто відзнаки професійно спрямованих, автентичних та екскурсійних текстів.

Виділено критерії добору текстів, призначених для опрацювання. Визначено ефективні засоби використання текстів на практичних заняттях. Протягом навчання предмету «Ділова іноземна мова» студентам пропонується самостійне прочитання й аналіз текстів, колективний розбір документів, програвання професійно спрямованих ситуацій із використанням спеціальної документації.

Обґрунтовано результативність самостійного вибору студентами вправ для закріплення навичок іншомовної мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** автентичний текст; ділова іноземна мова; діловий документ; екскурсійний текст; зміст тексту; професійно спрямований текст; процес читання; термін; туризм.

**Постановка проблеми.** Важливим завданням підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі є навчання студентів професійній комунікації іноземною мовою. Комунікація передбачає комплексну сформованість у студентів усіх видів мовленнєвої діяльності. Читання як вид мовленнєвої діяльності має тісний зв'язок із розвитком усного та письмового мовлення студентів.

**Актуальність** вказаної проблеми: читання сприяє збагаченню словникового запасу студентів, підвищує соціокультурну компетенцію. Розуміння змісту прочитаного допомагає студентам висловлюватися на професійну тематику, формує професійну компетенцію.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Вітчизняні та зарубіжні вчені погоджуються на думці, що читання текстів професійного спрямування є складною мовленнєвою діяльністю. Водночас читання є досить поширеним засобом комунікації [1, с. 27]. І.П. Павлова [2, с. 75] та А.Е. Черенда [3, с. 171] навчають студентів паралельному читанню та прослуховуванню тексту. Педагоги вказують на обтяженість текстів професійного спрямування великою кількістю термінологічної лексики. Тому вони наполягають на уведенні в процес навчання підготовчих вправ, пов'язаних зі змістом пропонованого тексту. Н.М. Гриняєва, І.В. Зуєва [1, с. 30], І.П. Павлова [2, с. 75], З.М. Шадже [4, с. 141] особливу увагу приділяють вправам на завоювання ініціалів слів. На думку вчених, ініціалі слова допомагають студентам швидше зрозуміти та запам'ятати зміст тексту. Ю.О. Воробйов також радить звертати увагу на фразеологізми, фонові слова та слова-реалії, характерні для ділового мовлення [5, с. 73].

Н.М. Гриняєва та І.В. Зуєва наполягають на необхідності пропонувати студентам вправи на словотвір. Педагоги вважають, словотворення формує у студентів мовну здогадку. Викладачі також приділяють увагу роботі студентів зі спеціалізованими



словниками. Знання вузькоспеціалізованої термінології сприяє запам'ятовуванню нових слів, вдумливого прочитанню тесту, вмінню спиратися на контекст у процесі перекладу [1, с. 30].

І.П. Павлова [2, с. 75], Т.В. Ситникова, А.Е. Черенда [3, с. 162, 173], З.М. Шадже [4, с. 143] звертають увагу на інформативність професійного тексту. Текстова інформація має бути цікавою, корисною для студентів, збагачувати їхнє світосприйняття [1, с. 28; 5, с. 72]. Отримана інформація використовується для підготовки до контролю знань, для написання студентської наукової роботи [2, с. 75].

Інтерес до професійної інформації у студентів викликає ознайомлення з автентичними текстами. А.Е. Черенда [3, с. 173], Ю.О. Воробйов [5, с. 72], Н.В. Зінукова [6, с. 33] відзначають, що автентичні тексти, на відміну від навчальних текстів професійного спрямування, досить складні за змістом. Тому у навчальних цілях педагоги радять адаптувати подібні тексти з урахуванням рівня знань студентів. Ю. О. Воробйов пропонує при читанні автентичних текстів використовувати сучасні інформаційні технології, сайти Інтернет за спеціальністю [5, с. 74]. На думку вченого, сучасні технології дозволяють студентам самостійно ознайомлюватися з різними типами автентичних текстів, аналізувати їх. Звертання до сучасних технологій підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови як професійної. А.Е. Черенда [3, с. 175], Ю.О. Воробйов [5, с. 73], Н.М. Гаврилюк [7, с. 79] також пропонують студентам виконувати різнорівневі завдання, спрямовані на свідоме й глибоке розуміння оригінальних текстів. В процесі читання і перекладу професійних текстів необхідно звертати увагу на особливості фахової підготовки студентів. Студенти, які навчаються за спеціальністю «Туризм», часто звертаються саме до автентичних текстів.

С.В. Артюшевська [8, с. 155], Т.Г. Нікітіна [9, с. 2, 3] формують у майбутніх фахівців комплексне вміння спілкуватися та працювати з діловими паперами. На думку Т.Г. Нікітіної, фахівець у галузі туризму має добре знати структуру ділової документації [9, с. 3]. Викладачі ознайомлюють студентів із путівниками, рекламними буклетами, навчають порівнювати тексти оригіналу й перекладу. Педагоги вважають, що систематичне звертання до іншомовних текстів привчає студентів уважніше відноситися до вживання термінології, граматичних конструкцій іноземної мови [1, с. 28; 10, с. 134]. Для збереження змісту автентичного тексту викладачі рекомендують звертати увагу на образотворчі засоби мов

оригіналу та перекладу. Педагоги застерігають від автоматизації перекладної інформації, радять уважно ставитися до машинного перекладу [11, с. 532; 12, с. 82].

**Невирішеною частиною виділеної проблеми** є розгалуженість критеріїв відбору професійно спрямованих текстів, невизначеність понять «екскурсійний текст», «текст за професійним спрямуванням», «автентичний текст».

**Мета статті** – схарактеризувати методичні особливості застосування текстів професійного спрямування для галузі туристичного напрямку, також розкрити значення основних термінів, які вживаються при використанні іншомовних профільних текстів; визначити критерії відбору текстів для туристичної сфери; встановити ефективність вправ із професійними текстами; виявити сутність автентичних текстів для профільної підготовки студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В процесі викладання дисципліни «Ділова іноземна мова» для напрямку «Туризм» виявлено, що для більшості студентів поняття «текст» – це певна інформація, викладена в підручнику, буклеті, рекламній листівці. Пояснюємо студентам, що текст може бути виражений в звуковій формі. Текстом називається також документ ділового напрямку: лист, резюме, автобіографія тощо.

Необхідно роз'яснити студентам, що *документ* – це діловий папір, в якому підтверджується юридичний факт. При опрацюванні ділових паперів студенти ознайомлюються зі структурою документів. Зазвичай ділові листи невеликі за об'ємом [13]. При читанні та перекладі ділових паперів необхідно звертати увагу на усталені вирази, кліше, характерні для писемного ділового мовлення. Зразки виразів:

To obtain a full-time position as waiter... I am writing in reply to your advertisement in... I would like to apply for the position... Yours faithfully... [13, с. 108, 109]. Good evening sir, good evening madam. Could you sign here, please? Here's your key. Everything you need is included in the room. Can I help you with your luggage, madam? Thank you very much, madam, I hope you enjoy your stay. [14, с. 14, 18]

Радимо студентам вивчати фрази напам'ять. Зразки ділових паперів обов'язково аналізуються. За зразками письмово складаються власні різновиди ділової документації. Студентам не дуже подобається розглядати ділові листи, тому інформація, яка вимагає письмового й усного викладення в діловому стилі, обіграється в мікроситуаціях. Ролі призначає викладач або обирають самі студенти, в залежності

від сформованості іншомовної компетенції: менеджер готелю – гість, начальник – підлеглий, керівник – претендент на посаду. «Документи» подаються на розгляд «босу», коментуються англійською мовою, відбиваються найкращі.

*Тексти професійного спрямування, зміщені в підручниках, – це навчальні тексти, спрямовані на вивчення специфічної термінології. Такі тексти інформативні, але доступність ускладнюється насиченою професійною лексикою. Для полегшення опанування термінологією перед текстами часто розташовані попередні вправи. Але студенти нерідко їх пропускають і намагаються швидше прочитати та перекласти текст [13, с. 6, 7].* Обов'язково звертається увага на специфічну лексику: the hospitality industry, the peak holiday season, staff, the hotel manager, the housekeeper, registration, live-in accommodation, to deal with people. Зі вказаними словами студенти складають словосполучення або речення. Засвоєні лексеми використовуються у мікродіалогах. Такі вправи сприяють підвищенню ефективності засвоєння професійних термінів.

Студентам можна дати пораду вибрати для виконання ті вправи, які вони вважають корисними для розуміння змісту тексту. Нецікавими студенти вважають запис нових слів та виразів до зошиту [14, с. 15], вправи на коригування порядку слів у реченнях [14, с. 11]:

*Task:* Put the words in the sentences in the correct order.

- A. I'm Hello Anita I'm Italy from \_\_\_\_\_  
 B. part Hey too me which \_\_\_\_\_  
 A. The Naples south \_\_\_\_\_  
 B. I'm from Oh Rome \_\_\_\_\_

Корисними студенти визнають вправи з недостатньою інформацією [14, с. 21, 37], вправи на зіставлення, пошук відповідностей [13, с. 16].

*Task 1. Complete these sentences using the following words: mirror, tap, extra tissues, shaver socket, bathrobe, bin, shower, soap, washbasin, towels.*

- 1). We keep \_\_\_\_\_ and toilet paper here in the cupboard.
- 2) The \_\_\_\_\_ is on the wall next to the \_\_\_\_\_.
- 3) The \_\_\_\_\_ is here under the \_\_\_\_\_.
- 4) There's hot and cold mixer \_\_\_\_\_ for the \_\_\_\_\_.
- 5) The \_\_\_\_\_ is here behind the door and the \_\_\_\_\_ are on the rack over the bath.
- 6) Always put plenty of \_\_\_\_\_ and shampoo here, near the taps.

*Task 2. Look at these problems. What would you say? Write your answer.*

- 1) Guest: We need some more towels in the bathroom. Employee: \_\_\_\_\_

- 2) Guest: I need to sew some more buttons on to a shirt. Employee: \_\_\_\_\_

- 3) Guest: There's too much noise next door. Employee: \_\_\_\_\_

*Task 3. Match the phrases with their definition.*

- 1 seven-day rental
  - a) place where you collect the car
- 2 air conditioning
  - b) car hire for one week only
- 3 collision damage waiver (CDW)
  - c) in-car temperature control
- 4 an additional charge
  - d) insurance cover for the driver
- 5 third-party liability
  - e) an extra cost
- 6 a pick-up location
  - f) insurance cover for other road users

На думку студентів, такі вправи примушують зосереджуватися на поставленому питанні. Якщо потрібно доповнювати діалог, можна скористатися фразою або клішованим виразом, які були вивчені напередодні. Отже, подібні вправи спонукують до повторення, а значить, до глибшого засвоєння необхідної лексики.

Студентів також приваблюють вправи, в яких нова лексика проілюстрована малюнками [13, с. 11; 14, с. 16]. Інтерес пояснюється тим, що менше потрібно звертатися до словника, з опорою на малюнок слова краще запам'ятовуються. За малюнками легше скласти словосполучення, речення, задати питання, придумати та програти ситуацію.

Зацікавлюють студентів завдання творчого характеру. Але вони визнають, що з опорою на ілюстрацію завдання виконувати легше:

1. Describe the room [14, с. 18].
2. Look at three hotel bedrooms. Which is most like a bedroom in the hotel where you won't to check-in? [14, с. 18].
3. Ask your partner questions in order to find all the differences between your drawings of the same hotel room [14, с. 84].
4. Design your ideal hotel bedroom [14, с. 85].

Якщо треба зробити письмовий переклад тексту, необхідно нагадати студентам про розбіжність структур англійської та рідної мови, про насиченість професійного тексту кліше, граматичними конструкціями. За умови засвоєння граматичних особливостей ділової англійської мови текст перекласти значно легше. Варто застерігати студентів від надмірного звертання до електронного перекладу, бути уважними при користуванні машинним перекладом.

Інше завдання: переказати прочитаний текст. Можна підказати студентам допов-

нити завдання власними задачами. Студенти вирішують, що необхідно зробити для якісного переказу. Зазвичай пропонують складання плану до тексту. Найчастіше студенти надають пункти плану до кожного абзацу. Деякі студенти складають план у вигляді питань. Часто студенти пропонують завдання на складання таблиці відповістей або хронологічної таблиці, якщо в тексті є дати. Необхідно нагадати студентам, що *переказ* – це передача змісту прочитаного своїми словами. Оскільки текст профільний, в переказі необхідно використовувати терміни, наявні в тексті. Отже, студенти мають вивчити специфічні слова і словосполучення. Наприклад, текст про розважальні місця в Барселоні [13, с. 25] містить ще й дати, власні імена. На ці особливості теж необхідно звернути увагу при переказі.

Завдання реферувати текст (to render) не завжди зрозуміле студентам. Вони часто плутають реферування з переказом. *Реферування* – це представлення прочитаної інформації. Представлення значно коротше за переказ. Пропонований для реферування текст про футбольний клуб Барселони [13, с. 27] спочатку треба прочитати, відкоригувати у відповідності з граматичними правилами. Для реферування з тексту обираються два-три найважливіші факти і презентуються своїми словами. Представлення доповнюється одним-двома достовірними фактами, не зазначеними в тексті. Мета реферування – надати максимально стиснуту, найважливішу інформацію, використовуючи профільну лексику.

Протягом вивчення дисципліни «Ділова іноземна мова» студентів необхідно інформувати про *автентичні тексти – тексти, написані мовою оригіналу для професійного використання*. З текстами виробничого характеру можна ознайомлюються в туристичних агенціях, фірмах. Тексти містять правила розміщення гостей в готелях, інструкції для працівників. У підручниках вміщено дидактично оброблені автентичні тексти, тобто адаптовані для учбових ситуацій. Знайомство з адаптованим текстом допоможе студентам зрозуміти сутність професійного викладу певної інформації.

Оригінальні тексти розміщені в спеціальних журналах для професіоналів та на сайтах зарубіжних готелів. Пропонуємо студентами самостійно знайти подібні тексти, скласти три-п'ять запитань до змісту, зробити письмовий переклад. Зразок тексту [15]:

*A range of hotels.* Offering a choice of hotel collections to suit your personal taste, your holiday will be exactly how you want it.

That means no matter what you like to do on holiday or who you like to holiday with, there's carefully selected hotels out there, just waiting to make your escape unforgettable.

So if you and your friends like to be close to all the action, pick one of TUI's Scene hotels in some of the hottest destinations in the world. Get away from it all in one of the Small & Friendly hotels, where seclusion isn't hard to find.

And if these haven't tickled your fancy, you can choose from the opulence of an A La Carte resort, the never-ending possibilities of TUI Magic Life and the top-of-the-range Platinum hotels. Not forgetting everyone's favourite Riu, where luxury is second nature.

Although TUI has a huge range of collections, here are a few of our favourites.

На занятті студенти обмінюються інформацією про прочитане, порівнюють переклади. Звертаємо увагу студентів на підкреслені автором тексту слова та словосполучення.

Найбільший інтерес у студентів викликають *екскурсійні тексти – інформація, спрямована на клієнтів*. Такі тексти можна знайти як на сайтах готелів, туристичних фірм, так і у брошурах, листівках, буклетах. Можна запропонувати студентам перекласти оригінали екскурсійних текстів рідною мовою. Звертаємо увагу студентів, що такі тексти часто важче перекладати, ніж тексти ділового та професійного спрямування. Необхідною умовою перекладу є збереження змісту тексту-оригіналу. В екскурсійних текстах часто застосовуються художні засоби вираження. В рідній мові не завжди можна знайти відповідні вирази. Тому завдання досить складне: необхідно перекласти текст, зберегти зміст, зробити його цікавим для потенційного клієнта. Зразок тексту [16]:

*The Standard.* Twenty years after launching its trademark take on quirky hedonism in a former retirement home on LA'S Sunset Strip, Standard Hotels has opened its first European outpost at the epicentre of London's international rail hub, opposite Kings Cross and St Pancras International. Housed in a former annex of Camden Council (oh, the glamour), the Seventies brutalist building has undergone a complete renovation, decanting all but a playful reference to a former public library on its ground floor and adding a further three storeys in order to accommodate large, light-filled suites, some of which come complete with their own terraces and outdoor tubs. As befits a burgeoning foodie quarter (Coal Drops Yard opened in neighbouring Granary Square last year), on the tenth floor there's

signature dining spot Decimo, offering Michelin-starred Bristolian chef Peter Sanchez-Iglesias' take on fine Spanish/Mexican fusion food, while at ground level there's all-day dining (complete with DJ booth) in two further outlets offering a seafood-led sharing menu and American/British comfort food at Isla and Double Standard respectively. Both have outside dining areas and are looked after by Nuno Mendes protégé Adam Rawson. Throughout, the design (by Shawn Hausman Design) is clever, confident and decidedly plush, with a strong Seventies vibe detectable in its swirling carpets, brightly tiled bathrooms and brazenly huggable Craig Green bathrobes. 10 Argyle Street, London WC1. 020 3981 8888. [standardhotels.com/london](http://standardhotels.com/london)

Зауважимо, що саме автентичні тексти виявилися найпривабливішими для студентів. По-перше, тексти супроводжуються якісними фотографіями. По-друге, тексти реальні, на сайті вказується конкретна адреса та посилання, за якими можна дізнатися більше про певний готель. По-третє, інформація на сайтах постійно оновлюється, тобто пропонується інформація є актуальною.

**Отримані наукові результати.** Використання текстів професійного спрямування при вивченні дисципліни «Ділова іноземна мова» сприяє подальшому формуванню навичок читання іноземною мовою. Ефективність навчальних занять досягається внаслідок читання та аналізу різних видів текстів – ділової документації, адаптованих текстів профільного напрямку, автентичних, екскурсійних текстів рідною та англійською мовою. З урахуванням сформованості іншомовної компетенції студенти отримують різнорівневі вправи для поліпшення мовленнєвих навичок. Можливість вибору завдання зацікавлює студентів, налаштовує на успіх у виконанні задач. В процесі читання специфічних текстів студенти схильні до самостійної та парної роботи. Необхідність висловлювати думки щодо прочитаного, обмінюватися інформацією примушує вивчати термінологічну лексику, клішовані вирази. Таким чином, студенти паралельно закріплюють навички усного монологічного й діалогічного мовлення.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Ознайомлення студентів із різними видами професійних текстів розширює їхні фонові знання. Читання несхожих за стилем текстів англійською мовою привчає студентів уважно ставитись до змісту. В процесі практичного застосування текстів для туристичної сфери ви-

никає питання щодо критеріїв відбору професійно спрямованих текстів. У залежності від рівня сформованості іншомовної компетенції студентів добираються доступні, інформативні тексти. Оскільки напрям «Туризм» постійно розвивається, тексти, розміщені в підручниках, не завжди є актуальними. Вони використовуються для ознайомлювального читання, для тренування в засвоєнні термінологічних одиниць. Професійно значуща інформація найчастіше міститься в автентичних текстах. Використання малюнків при вивченні нової лексики активізує сприймання інформації, заохочує студентів до розмови. Парна робота, програвання ситуацій підсилює мотивацію до навчання.

**Подальших розвідок** потребує можливість обговорення професійних ситуацій та розгляд фахових текстів у малих групах по три-чотири особи. Більша кількість співрозмовників розширює можливості студентів спілкуватися іноземною мовою. Залучення студентів до самостійного унаочнення прочитаних профільних текстів стимулює творчий підхід до читання й аналізу спеціальних текстів. Інтеграція з профільними дисциплінами допомагає вникати в сутність майбутньої професійної діяльності.

#### Список бібліографічних посилань

1. Гриняєва Н.М., Зуєва І.В. Читання як засіб формування мовленнєвої компетенції при вивченні дисципліни «Іноземна мова за проф. спрямуванням». *Science Review*, 2018. Vol. 5. No. 2(9). February. С. 27–33. URL: <https://ws-conference.com> (дата звернення: 01.12.2020).
2. Павлова І.П. Проблемы обучения студентов-нефилологов чтению и аудированию иноязычных текстов с профессиональной направленностью. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*, 2017. № 4 (775). С.73–87.
3. Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы III Республиканской научно-практической конференции (с международным участием) (г. Минск, 31 января 2019 г.). Минск: Белорусский гос. пед. ун-т им. Максима Танка, 2019. 176 с.
4. Шадже З.М. Психолого-педагогические основы обучения чтению иноязычных профессиональных текстов. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, 2019. № 1/40. С. 133–144.
5. Воробьев Ю.А. Использование аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых вузов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология. Педагогические науки*, 2019. Т. 8. № 3(28). С. 72–74.
6. Зінукова Н.В. Типологія вправ для формування фахової компетентності в усному послідовному професійно орієнтованому перекладі. *Іноземні мови*, 2018. №4 (96). С. 26–36.
7. Гаврилюк Н.М. Сучасні підходи до виконання перекладу фахових текстів для студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*, 2016. Том 2. Вип. № LXXI. С. 78–82.

8. Артюшевская С.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам будущих специалистов сферы туризма. *Психология и педагогика: методика и проблемы. Современные методы и модели в преподавании иностранных языков*, 2016. № 54. С. 151–157.
9. Никитина Т.Г. Трудности перевода туристического текста. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 2019. № 4. Апрель. С. 1–7. URL: <http://e-koncept.ru/2019/195009.htm> (дата звернення: 01.12.2020).
10. Абсалъмова Р.А., Латфуллина И.Д., Фомина Е.В. Виды переводческих трансформаций в экскурсионных текстах. *Балтийский гуманитарный журнал. Педагогические науки*, 2018. Т. 7. № 3(24). С. 133–136.
11. Нецаева Н.В., Кириллова Ю.Н. Перевод метафор в текстах туристической сферы: человек VS машина. *Мир науки, культуры, образования*, 2018. Вып. № 5(72). С. 53–57.
12. Королькова С.А., Новожилова А. А., Шейко А. М. Туристический дискурс: стратегии и проблемы перевода сайтов отелей. *Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание* [Волгоградский государственный университет], 2017. Т. 16. № 3. С. 80–89.
13. Dubicka I. & O'Keeffe M. English for International Tourism. Pre-Intermediate Students' Book. Pearson Education Ltd, 2004. – 146 p.
14. O'Hara F. Be My Guest. English for the Hotel Industry. Student's Book. Cambridge University Press, 2004. 114 p.
15. Holidays Hypermarket. Retrieved 01.12.2020, from <https://www.holidayhypermarket.co.uk/operators/tui>.
16. GQ. Retrieved 01.12.2020, from <https://www.gq-magazine.co.uk/gallery/best-hotels-uk>.
4. Shadzhe, Z.M. (2019) Psychological and pedagogical foundations of teaching the reading of foreign language professional texts. *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 1/40: 133–144 [in Rus.]
5. Vorobiev, Yu.A. (2019) The use of authentic texts of a professional orientation in the process of formation of linguistic and cultural competence among students of non-linguistic universities. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 3(28), 8: 72–74 [in Rus.]
6. Zinukova, N.V. (2018) Typology of exercises for the formation of professional competence in consecutive professionally oriented translation. *Foreign languages*, 4(96): 26–36 [in Ukr.]
7. Gavrilyuk, N.M. (2016) Modern approaches to the translation of professional texts for students of higher educational institutions. *Pedagogical sciences: Collection of scientific works*. LXXI(2): 78–82 [in Ukr.]
8. Artyushevskaya, S.V. (2016) Professionally oriented teaching of foreign languages for future specialists in the sphere of tourism. *Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems. Modern methods and models in teaching of foreign languages*, 54: 151–157 [in Rus.]
9. Nikitina, T.G. (2019) Difficulties of translation of tourist text). *Scientific-methodical electronic journal «Concept»*, 4: 1–7. Retrieved 01/12/2020, from <http://e-koncept.ru/2019/195009.htm> (in Rus.).
10. Absalyamova, R.A., Latfullina, I.D., Fomina, E.V. (2018) Types of translation transformations in excursion texts. *Baltic Humanitarian Journal. Pedagogical sciences*, 3(24), 7: 133–136 [in Rus.]
11. Nechaeva, N.V., Kirillova, Yu.N. (2018) Translation of metaphors in the texts of the tourism sector: man VS machine (2018). *The world of science, culture, education*, 5(72): 53–57 [in Rus.]
12. Korolkova, S.A., Novozhilova, A.A., Sheiko, A.M. (2017) Tourist discourse: strategies and problems of translation of hotel sites. *VolSU Bulletin. Series 2. Linguistics Volgograd State University*, 3(16): 80–89 [in Rus.]
13. Dubicka, I. & O'Keeffe, M. (2004). English for International Tourism. Pre-Intermediate Students' Book. Pearson Education Ltd.146 [in Eng.]
14. O'Hara, F. (2004). Be My Guest. English for the Hotel Industry. Student's Book. Cambridge University Press. 114 p.
15. Holidays Hypermarket. Retrieved 01.12.2020, from <https://www.holidayhypermarket.co.uk/operators/tui>.
16. GQ. Retrieved 01.12.2020, from <https://www.gq-magazine.co.uk/gallery/best-hotels-uk>.

#### References

1. Grinyayeva, N.M., Zueva, I.V. (2018). Reading as a means of forming speech competence in the study of the discipline «Foreign language by professional direction». *Science Review*, 5, 2(9): 27–33. Retrieved 01/12/2020, from <https://ws-conference.com> [in Ukr.]
2. Pavlova, I.P. (2017). Problems of teaching non-philological students to read and listen to foreign language texts with a professional orientation. *MSLU Bulletin. Education and pedagogical sciences*, 4(775): 73–87 [in Rus.]
3. Problems of linguistic education in a non-linguistic university: materials of the 3<sup>rd</sup> Republican scientific and practical conference (with international participation) (2019). (Minsk, 31/01/2019). Minsk: Belarusian SPU named after Maxim Tank. 176 p. [in Rus.]

#### BABENKO Kateryna

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Translation Theory and Practice Department,  
Classic Private University

#### USING PROFESSIONAL TEXTS IN TEACHING A BUSINESS FOREIGN LANGUAGE IN THE FIELD OF TOURISM

**Summary. Introduction.** The article determines the peculiarities of using of professional texts on the practical lessons in studying the subject «A Business Foreign Language». The texts use in the process of students learning in the field of tourism. The special attention is focused on the differentiation of various types of the texts. Students familiarize with the structure of business documents. In the process of familiarizing future specialists compare various types of business documents. Students learn to write commercial documents by proposing samples without any assistance. They also read and analyze such texts as: professional direction, authentic, and tourist. Some criteria of texts' selection in the field of tourism are

sorted out in the process of this subject's teaching. There are such criteria as: simplicity, differentiation, information value, and currency.

The purpose of the article is to characterize methodological peculiarities of using of professional texts in the field of tourism. Reading enriches lexical knowledge of students and raises their sociocultural competence. Understanding the meaning of the text which is has written can form professional competence of the future specialists.

The active methods of using of professional texts are presented in the lessons. Students learn to retell, to render, and to compare original and translated texts. Dialogues, playing situations, creative tasks, and visual aids

are offered to the students. Such methods help to activate students' interest in the lessons.

**Results.** Using of professional texts helps to form reading skills in a foreign language. Reading and analysing of professional texts with various complexity levels activates educational of the students. They do the tasks separately or in pairs. It depends of their formed level of foreign competence. Differentiate tasks help to improve language skills of the students.

**Originality.** Students do tasks which help them to understand the contents of the text. Students display the interest in the possibility of choice of these tasks. Independent choice makes them successful, helps to develop their critical thinking, and improves their foreign speech activity skills.

**Conclusion.** English professional texts have differences with their styles. Reading makes students to be

attentive towards the content of these texts. Doing tasks with various levels helps students to activate their intelligence activity. Learning of the terminological vocabulary and cliché helps students to express their own ideas and exchange opinions with interlocutors. Using illustrations in studying new words makes the future specialists to interest the tasks. In the process of reading and analyzing professional texts, students improve their skills of oral monologue and dialogic speech at the same time.

**Keywords:** authentic text; Business Foreign Language; business document; tourist test; content of the text; professional text; the process of reading; term; tourism.

Одержано редакцією 12.01.2021  
Прийнято до публікації 05.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-240-246

ORCID 0000-0001-7613-9250

### НЕДАШКІВСЬКИЙ Руслан Михайлович

аспірант Інституту професійно-технічної освіти,  
Національна академія педагогічних наук України  
e-mail: vpty@ukr.net

УДК 377.09:005.336.2-027.561:631.372-051(045)

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРАКТОРИСТІВ-МАШИНІСТІВ

Визначено, що необхідним і важливим для формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів є розроблення проекту реалізації компетентнісної концепції та його унаочнення у вигляді структурної моделі, яка відображає систему формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів у перебігу професійної підготовки.

Наголошено на необхідність побудови моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва починати з виявлення та формулювання мети. Досліджено, що модель відображає проект освітнього процесу, спрямованого на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх трактористів-машиністів.

Охарактеризовано основні складові процесу формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих трактористів-машиністів сільського господарства та подано модель означеного процесу як структуру, що об'єднує чотири взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, суб'єктний, змістово-технологічний; діагностико-корегувальний.

Доведено, під час конструювання моделі формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів головне завдання полягає в тому, щоб, використовуючи в єдності різноманітні засоби, форми та методи, зробити систему здатну швидко реагувати, пристосовуватися до умов, які постійно змінюються.

Виокремлено особливості розробленої моделі: застосування компетентнісного підходу в організації освітнього процесу як цілісної соціально-педагогічної, відкритої, динамічної системи; забезпечення належного рівня функціональнос-

ті суб'єктів навчального процесу в умовах динамічних змін; можливість внесення коректив у механізм управління освітою: потреби → цілі → рішення → дії → результати; використання нагромадженого педагогічного і професійного досвіду. Структурна модель формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів відображає обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники щодо проєктованого феномена.

**Ключові слова:** модель; блоки; діяльність; професійна компетентність; тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва; професійно-технічний навчальний заклад.

**Постановка проблеми.** Сьогодні науково-педагогічні працівники аграрних закладів освіти мають системно, комплексно, на науковому рівні розвивати готовність учнів виконувати творчу діяльність, цілеспрямовано формувати професійну компетентність майбутніх фахівців. Для цього необхідно визначитися з тим, як структурно і функціонально узгоджуються обґрунтовані умови із складовими процесу формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів у професійно-технічних навчальних закладах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців у закладах професійної освіти привертала увагу багатьох науковців: М. Артюшиної, М. Вайнтрауба, Г. Васяновича, Т. Герлянд, Д. Гуменного, Р. Гуревича, О. Діденка,

О. Єжової, Г. Єльнікової, Д. Закатнова, Л. Карташової, Н. Кудикіної, Є. Лодатка, В. Лугового, В. Манька, В. Орлова, Л. Петренко, В. Радкевич, Г. Романової, В. Свистун, В. Ягупова та ін. Адже соціальна ситуація, що склалася, якісно, по-новому ставить проблему підготовки майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у закладі освіти. Тому необхідним і важливим є розроблення проекту реалізації компетентнісної концепції та його унаочнення у вигляді структурної моделі.

**Метою** статті є обґрунтування та побудова структурно-функціональної моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.

**Виклад основного матеріалу.** Проект (від лат. *projectus*) найчастіше визначають як сукупність конструкторських документів, які містять принципове (ескізний проект) чи кінцеве (технічний проект) рішення, що забезпечує необхідне уявлення про конструкцію створюваної споруди (виробу) та вихідні дані для подальшого доопрацювання робочої документації [1].

Для нашого дослідження важливими є думки І. Зязюна про сутність проектування і моделювання, зокрема: «Якщо модель в загальнонауковому сенсі є аналогом реально існуючого процесу, то проект визначає неіснуючі поки що об'єкти. Звідси моделі притаманна значно більша ступінь «об'єктивності», в той час як проект завжди є суб'єктивним. Важлива відмінність моделі й проекту полягає в цілях їх створення. Модель створюється з метою вивчення об'єкта чи явища, одержання інформації про них, тоді проект необхідний для конкретних дій перетворення об'єкта чи внесення коректив у його взаємодію з іншими системами. Отже, якщо з допомогою моделі означають, то з допомогою проекту видозмінюють і керують педагогічними об'єктами» [2, с. 12].

На думку вчених, проектування у педагогічних дослідженнях найчастіше здійснюється методом моделювання – кінцевим результатом проектування є модель. Зважаючи на те, що дослідники по різному тлумачать поняття «моделювання», «модель», коротко зупинимось на уточненні вказаних термінів.

Моделлю в широкому розумінні вважається будь-який образ, аналог (уявний чи умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта) якогось об'єкта,

процесу чи явища («оригіналу» цієї моделі), що використовується як його «замінник», «представник», відображає його структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами, характеризує діяльність з боку суб'єктів моделі, спрямовану на її об'єкти полегшуючи процес здобуття інформації про нього [3, с. 32; 4, с. 81].

Як стверджує Н. Вознюк, «модель є найповнішою формою концентрації знань, дає можливість відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування, слугує засобом його виміру, дає можливість, урешті-решт, створити опорні схеми діяльності» [5, с. 102].

В «Енциклопедії освіти» модель визначена як «... умовна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [6, с. 516]. Отже, під моделлю формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу, розглядаючи його як систему дій, етапів, учасників, форм організації.

Насамперед, для оптимізації педагогічного проектування вказаної системи слід визначитися з принципами моделювання. Услід за Н. Клокар [7], Є. Лодатком [3], Л. Марцевою [8] до основних принципів педагогічного моделювання відносимо: принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті; передбачуваності; суперечливості (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта); ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості; конкретності та реальності виконання; зворотного зв'язку стосовно досягнутих результатів; концептуальної єдності аксіоматичного і змістовно-екзистенціального аспектів; функціонально-логічної структуризації; наочності; об'єктивності; визначеності; інформаційної достатності.

Учені справедливо стверджують, що модель відображає в загальних рисах теоретичну концепцію змісту освіти, яка є підґрунтям підготовки конкретного фахівця [3; 9]. У зв'язку з цим, у нашому дослідженні моделювання має врахувати два аспекти: 1) сукупність соціальних вимог до випускника професійно-технічного навчального закладу; 2) комплекс вимог, які висуває до педагогічного процесу навчального закладу сучасна педагогічна наука.

Для обґрунтування змісту, технологій, засобів та напрямів формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів необхідно спроектувати



прогностичну модель випускника навчального закладу як еталон результатів освітньої діяльності. При цьому маємо орієнтуватися на інноваційне навчання – компетентісно-орієнтовану підготовку фахівців [10].

До освітніх результатів, якими мають володіти майбутні трактористи-машиністи відносимо:

- здатність раціонально та ефективно організувати працю на робочому місці;
- здатність додержуватися норм технологічного процесу;
- здатність застосовувати природничо-наукові, математичні й інженерні знання;
- здібності проектувати процеси чи системи відповідно поставленим завданням;
- знати й виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці та навко-

лишнього середовища, додержуватися норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт;

- використовувати, в разі необхідності, засоби попередження та усунення природних і непередбачених негативних явищ (пожежі, аварії, повені, тощо);
- знати основи інформаційних технологій;
- здатність працювати в команді;
- здатність усвідомлювати професійні обов'язки й етичну відповідальність;
- розуміння необхідності й уміння постійно навчатися;
- навички ефективного професійного спілкування;
- сучасні методи в сільськогосподарській практиці.

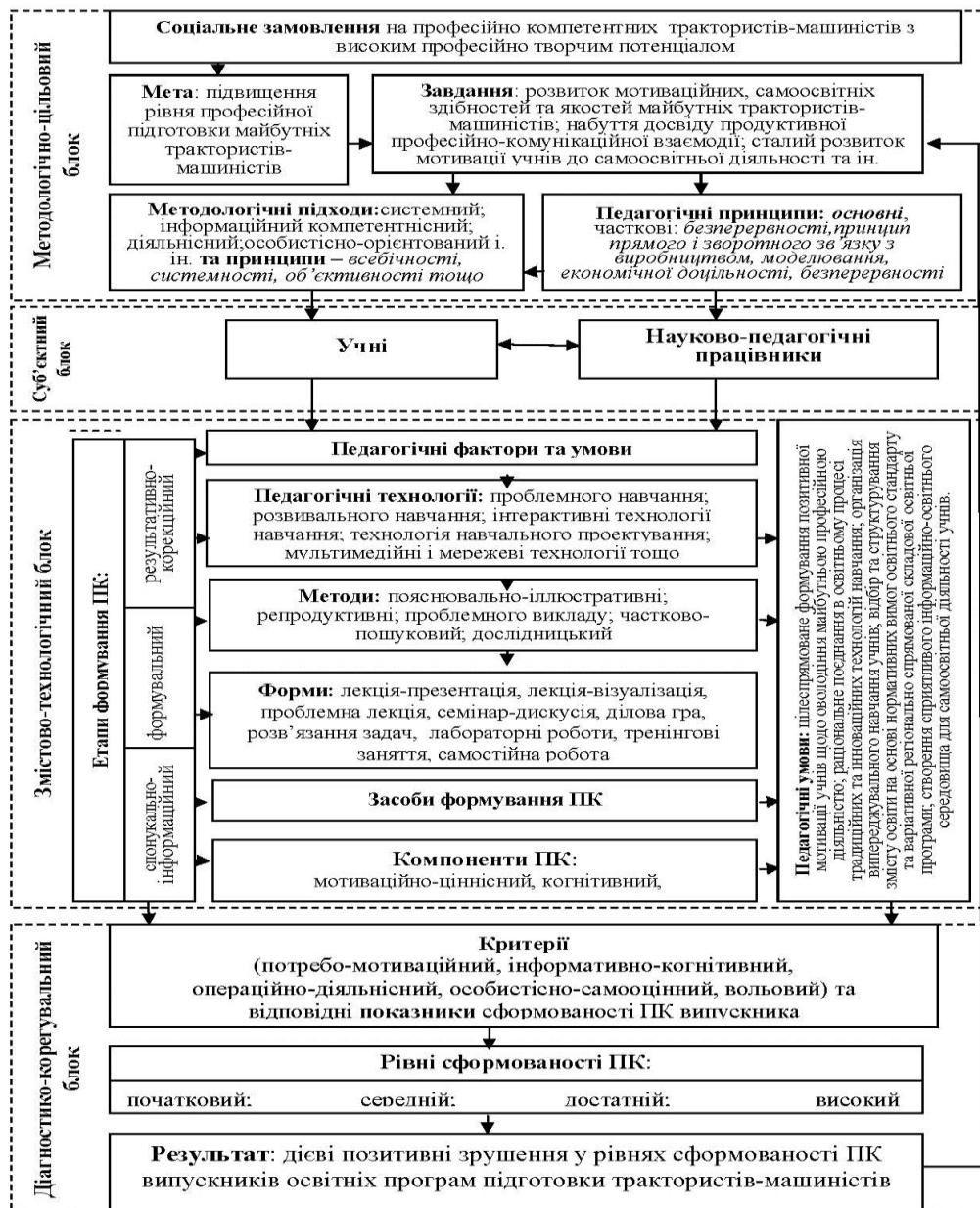


Рис. 1. Структурна модель формування професійної компетентності (ПК) майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.

На основі наведених загальних вимог до сучасного тракториста-машиніста, положень державного стандарту професійно-технічної освіти для підготовки (підвищення кваліфікації) робітників з професії тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва [11] прогностичну модель кваліфікованого робітника започаткуємо такими позиціями.

Об'єктами діяльності випускника є явища та процеси, пов'язані з ефективним функціонуванням сільськогосподарської техніки і механізованими технологіями в сільськогосподарському виробництві.

Учені справедливо стверджують, що модель відображає в загальних рисах теоретичну концепцію змісту освіти, яка є підґрунтям підготовки конкретного фахівця [9; 12]. У зв'язку з цим, у нашому дослідженні моделювання має врахувати два аспекти: 1) сукупність соціальних вимог до випускника професійно-технічного навчального закладу; 2) комплекс вимог, які висуває до педагогічного процесу навчального закладу сучасна педагогічна наука.

Побудова моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва починається з виявлення та формулювання мети. У нашому дослідженні модель (рис. 1) відображає проект освітнього процесу, спрямованого на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх трактористів-машиністів. Розроблена модель відображає змістово-технологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів у перебігу професійної підготовки і складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового, суб'єктного, змістово-технологічного; діагностико-корективного.

*Методологічно-цільовий блок* моделі містить: соціальне замовлення; мету; завдання; методологічні підходи та принципи щодо формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва. Метою процесу професійного навчання в такій моделі є формування професійної компетентності майбутнього тракториста-машиніста як інтегративної риси особистості, що включає в себе формування та розвиток професійних знань, умінь та навичок, професійно значимих рис особистості, ціннісних орієнтацій та мотивації до майбутньої професійної діяльності. Підкреслимо, що мета досліджуваного процесу спричиняється соціальним замовленням на фахівців-аграрників як професійно компетентних, духовно розвинутих особистостей.

Завдання формування професійної компетентності синтезують в собі комплекс мотивованих знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності; розвиток мотиваційних, самоосвітніх здібностей та якостей майбутніх трактористів-машиністів; набуття досвіду продуктивної професійно-комунікаційної взаємодії; сталий розвиток мотивації учнів до самоосвітньої діяльності та ін.

У моделі передбачено, що методологія формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів спрямовує процес на дотримання вимог і положень основних методологічних підходів та принципів.

У дослідженні методологічні підходи розуміються як вихідні, ключові фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий зміст [6, с. 499]. Діалектична єдність підходів (системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно-розвивального) визначає методологію нашого дослідження «...як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, ... форми і способи науково-дослідницької діяльності» [13, с. 365]. Вони забезпечують формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів у професійно-технічних навчальних закладах та спрямованість процесу вдосконалення професійної діяльності (системний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно-розвивальний):

- *системний підхід* забезпечує вивчення даного феномена як складного, багаторівневого утворення особистості, яке за відповідних умов розвивається та має певну структуру, застосування системного підходу передбачає поєднання в єдине ціле методичних напрямів, технологій, методів, прийомів, форм і засобів формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів;

- *діяльнісний підхід* забезпечує оволодіння навчально-методичною діяльністю при залученні учнів у перебігу навчання до навчально-професійних форм діяльності (імітаційне моделювання, практики тощо);

- *компетентнісний підхід* передбачає формування і розвиток здатностей їх практичного застосування у майбутній виробничій діяльності та дозволяє зорієнтувати педагогічний процес на виконання соціального замовлення – підготувати фахівця, який за своїми професійними і особистісними якостями відповідає вимогам освітнього стандарту;

- *особистісно-розвивальний підхід* передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження особистості. У практиці підготовки майбутнього тракториста-машиніста ця методологія передбачає організацію нав-

чання з урахуванням його індивідуальних особливостей, надає можливість майбутньому кваліфікованому робітнику ґрунтовно оволодіти технологіями і методиками розвитку власного творчого потенціалу.

Зазначені методологічні підходи у своїй єдності забезпечують ефективність вирішення завдань формування професійної компетентності у майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва у професійно-технічних навчальних закладах через реалізацію відповідних принципів. Зокрема, для цього у дослідженні враховувалися норми основних і часткових принципів: об'єктивності, всебічності, системності, безперервності, принцип прямого і зворотного зв'язку з виробництвом, моделювання, економічної доцільності, безперервності та інші.

Крім наголошених, у нашому дослідженні враховувалися принципи цілісності, активної діяльності особистості, єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов, самоорганізації, сутнісного аналізу, детермінізму, концептуальної єдності дослідження, поєднання суцього і належного, структурності, вимоги до реалізації яких детально виписано у науковій літературі. Вказані принципи разом із загально-педагогічними (науковості навчання; систематичності і послідовності в навчанні; наочності навчання; зв'язку навчання з життям; доступності навчання; міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання й розвитку тощо) спрямовані на реалізацію технологічних аспектів формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів.

Наявність у структурі моделі *суб'єктного блоку* зумовлено, насамперед тим, що проектується педагогічна система, яка має органічно поєднувати суб'єктів педагогічного процесу у взаємодії (суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між майстром виробничого навчання (викладачем) та учнями). Належний рівень співробітництва педагогів і учнів забезпечує конкретні можливості всебічно підготувати майбутніх кваліфікованих робітників до професійної діяльності. Саме такі відносини є найбільш сприятливими для всебічного розвитку особистості учня, його здібностей, соціальної активності тощо.

До *змістово-технологічного блоку* моделі входять експериментально визначені фактори, теоретично обґрунтовані педагогічні умови, що зумовлюють педагогічні технології, методи, форми, зміст, засоби формування професійної компетентності у послідовності певних етапів педагогічної взаємодії.

Важливим технологічним компонентом процесу формування професійної компетентності учнів виступають методи на-

вчання – способи упорядкованої викладацької роботи й організації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо розв'язання навчально-виховних завдань [14]. Реалізацію процесу формування професійної компетентності планується здійснювати за допомогою наступних методів: бесіда, дискусія, метод проектів, інтерактивні методи навчання та ін., з використанням словесних, наочних та технічних засобів навчання.

Услід за П. Лузаном [14] визначаємо педагогічну технологію як цілеспрямовану організацію педагогічного процесу, яка відображає науково обґрунтований проект логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання. Зважаючи на цілі, завдання, методологічні підходи та принципи, визначаємо такі технології формування творчого потенціалу учнів: проблемно-розвивальна, тренінгові, імітаційно-ігрова, проектна технології, урок-дискусія, прес-конференція, відео урок тощо.

З методами навчання, що відображають внутрішній аспект процесу оволодіння знаннями, уміннями, навичками тісно поєднані форми організації навчання. У процесі експериментальної роботи щодо формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів використовувалися такі форми організації навчання: лекція (лекція-презентація, пояснювально-ілюстративна, проблемна), лабораторні заняття з елементами дослідництва, практичні заняття, семінар-дискусія, імітаційно-ігрове заняття, самостійне виконання творчих завдань (зокрема, проектів), факультативи, гуртки, спецкурси, клуби, студії тощо.

Реалізація мети та завдань формування професійної компетентності учнів здійснювалася протягом трьох умовно виділених послідовних етапів: спонукально-інформаційного, формувального та результативно-корекційного. Структурно ці етапи відображають *технологічний блок* моделі.

На першому, спонукально-інформаційному етапі планувалося вирішення таких завдань: діагностика професійних здібностей учнів, їх інтелектуальних можливостей щодо оволодіння освітньою програмою підготовки майбутніх трактористів-машиністів сільського господарства.

Основним завданням другого, формувального етапу реалізації проекту було цілеспрямоване оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками в перебігу навчання за спеціальністю тракторист-машиніст, здатностями здійснювати ефективний професійний розвиток, взаємодію в умовах інтерактивного режиму навчан-

ня, цілеспрямоване формування в учнів мотивації творчої професійної діяльності.

Завершальний, діагностико-результативний блок моделі передбачає оцінювання, аналіз та корекцію результатів формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів, що диференційовані за рівнями сформованості цієї інтегративної властивості особистості: 1-й рівень (початковий); 2-й рівень (середній); 3-й рівень (достатній); 4-й рівень (високий), критерії їх діагностування (потребо-мотиваційний, інформативно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-самооцінювальний, вольовий) та відповідні показники.

При конструюванні моделі формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів головне завдання полягає в тому, щоб, використовуючи в єдності різноманітні засоби, форми та методи, зробити систему здатну швидко реагувати, пристосовуватися до умов, які постійно змінюються.

**Висновки.** Особливостями розробленої моделі є: застосування компетентнісного підходу в організації освітнього процесу як цілісної соціально-педагогічної, відкритої, динамічної системи; забезпечення належного рівня функціональності суб'єктів навчального процесу в умовах динамічних змін; можливість внесення коректив у механізм управління освітою: потреби → цілі → рішення → дії → результати; використання нагромадженого педагогічного і професійного досвіду. Структурна модель формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів відображає обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники щодо проектного феномена.

Подальші наукові дослідження будуть присвячені методиці реалізації запропонованої моделі педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.

#### Список бібліографічних посилань

- Новий тлумачний словник української мови (у 3 томах). Т.1: А–К. / Укл.: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. Київ: АКОНІТ, 2001. 926 с.
- Зязюн І. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV міжнародної наук.-практ. конф.* (Хмельницький, 17 квітня. 2011 р.). Хмельницький, 2011. С. 7–13.
- Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
- Філософський енциклопедичний словник / ред. кол.: В.І. Шинкарук та ін. Київ: Абрис, 2002. VI. 742 с.
- Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 196 с.
- Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Клокар Н. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*, 2008. № 2. С. 23–28.
- Марцева Л.А. Моделювання процесу формування професійно важливих якостей у студентів технічного коледжу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2012. № 3 (21). С. 246–253.
- Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теор.-методолог. аспект. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
- Олійник Н.А. Формування самоосвітньої компетентності студентів-аграріїв. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. Вип. 4. С. 120–124. DOI 10.31651/2524-2660-2020-4-120-124.
- Державний стандарт професійно-технічної освіти для підготовки (підвищення кваліфікації) робітників з професії тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва категорії А1, А2, В1, В2, В3, С, D1, E1, E2, G1, G2, H (ДСПТО 8331. А.01.50 – 2016). URL: [http://profstandart.org.ua/upload/files/files/Reestr\\_osvitnih\\_standartiv/8332.F.43.12-2015.pdf](http://profstandart.org.ua/upload/files/files/Reestr_osvitnih_standartiv/8332.F.43.12-2015.pdf) (дата звернення 15.01.2021).
- Балицька А.А., Ангеловська І.В. Модель фахівця оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2019. Вип. 4. С. 96–101. DOI 10.31651/2524-2660-2019-4-96-101.
- Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: А.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
- Лузан П.Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі: монографія. Київ: Міленіум, 2015. 330 с.

#### References

- New interpretative dictionary of the Ukrainian language in 3 vol. (2001). Vol. 1: A–K. In V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko (Comp.). Kyiv: Akonit Publishing House. 926 p. [in Ukr.]
- Zyazyun, I. (2011). A holistic methodological approach in pedagogical research. *Professional development of personality: problems and prospects: materials of the IV international scientific-practical conference*, (Khmelnitsky, April 17, 2011). Khmelnytskyi: 7–13. [in Ukr.]
- Lodatko, Ye.O. (2010). Modeling of pedagogical systems and processes: monograph. Slovyansk: SDPU. 148 p. [in Ukr.]
- Encyclopedic Dictionary of Philosophy (2002). In V.I. Shinkaruk and etc. (Eds.). Kyiv: Abris. 742 p. [in Ukr.]
- Voznyuk, N.M. (2005). Ethical and pedagogical bases of personality formation. Kyiv: Center for Education. literature. 196 p. [in Ukr.]
- Encyclopedia of Education (2008). In V.H. Kremen (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukr.]
- Klokar, N. (2008). Andragogical model of professional development of teachers on the basis of a differentiated approach. *Postgraduate education in Ukraine*, 2: 23–28. [in Ukr.]

8. Martseva, L.A. (2012). Modeling the process of formation of professionally important qualities in students of technical college. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko*, 3(21): 246–253. [in Ukr.]
9. Hura, O.I. (2006). Psychological and pedagogical competence of a teacher of higher education: theoretical and methodological. aspect. Zaporozhye. 332 p. [in Ukr.]
10. Oliynyk, N.A. (2020). Formation of self-educational competence of students-agrarians. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 4: 120–124. DOI 10.31651/2524-2660-2020-4-120-124 [in Ukr.]
11. State standard of vocational education for training (advanced training) of workers in the profession of tractor-driver of agricultural production category A1, A2, V1, V2, V3, S, D1, E1, E2, G1, G2, N (DSPTO 8331.A.01.50 – 2016). Retrieved from [http://profstandart.org.ua/upload/files/files/Reestr\\_osvitnih\\_standartiv/8332.F.43.12-2015.pdf](http://profstandart.org.ua/upload/files/files/Reestr_osvitnih_standartiv/8332.F.43.12-2015.pdf). [in Ukr.]
12. Balytska, A.A., Anhelovska, I.V. (2019) Model of the specialist of operative-rescue service of civil defense. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 4: 96–101. DOI 10.31651/2524-2660-2019-4-96-101 [in Ukr.]
13. Encyclopedic Dictionary of Philosophy (1983) In L.F. Ylychev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.H. Panov (Eds.). Moscow: Soviet Encyclopedia. 840 p. [in Rus.]
14. Luzan, P.H. (2015). Scientific bases of the organization of pedagogical process in agrarian higher educational institution: monograph. Kyiv: Millennium. 330 p. [in Ukr.]

### **NEDASHKIVSKY Ruslan,**

Post-Graduate Student of Vocational Education Institute,  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

#### **MODEL OF FORMATION OF FUTURE TRACTOR-DRIVERS' PROFESSIONAL COMPETENCE**

**Summary.** *Introduction.* It is determined that it is necessary and important for the formation of professional competence of future tractor drivers is to develop a project for the implementation of the competence concept and its presentation in the form of a structural model that reflects the system of professional competence of future tractor drivers during training.

The *purpose* of this article is to substantiate and build a structural and functional model of the process of forming the professional competence of future tractor drivers of agricultural production.

The *methods* of analysis, synthesis, comparison, abstraction, modeling are used in the article.

It is emphasized the need to build a model of the process of formation of professional competence of future tractor drivers of agricultural production to begin with the identification and formulation of the goal. It is investigated that the model reflects the project of the educational process aimed at increasing the level of professional training of future tractor drivers.

*Results.* The main components of the process of formation of professional competence of future qualified tractor drivers of agriculture are described and the model of the specified process is presented as a structure uniting four interconnected blocks: methodological-target, subjective, semantic-technological; diagnostic and corrective.

It is proved that when designing a model of professional competence of future tractor drivers the main task is to use a variety of tools, forms and methods, to

make the system able to respond quickly, to adapt to constantly changing conditions.

*Conclusion.* The peculiarities of the developed model are singled out: application of the competence approach in the organization of the educational process as a holistic socio-pedagogical, open, dynamic system; ensuring the appropriate level of functionality of the subjects of the educational process in the conditions of dynamic changes; the ability to make adjustments to the mechanism of education management: needs → goals → decisions → actions → results; use of accumulated pedagogical and professional experience. The structural model of formation of professional competence of future tractor drivers reflects the justified tasks, methodological approaches, principles, factors, pedagogical conditions, stages, structural components, criteria, indicators concerning the projected phenomenon.

**Keywords:** model; blocks; activity; professional competence; tractor-driver of agricultural production; vocational school.

Одержано редакцією 02.02.2021  
Прийнято до публікації 13.02.2021

## ЗМІСТ

### ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

#### **ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович**

Сучасні інновації в педагогічній освіті.....5

#### **ЛОДАТКО Євген Олександрович**

Софістичні інтенції модернового трактування методів навчання  
в сучасному науковому дискурсі..... 10

#### **ТИМОШЕНКО Юрій Васильович, ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна**

Культура управління і управлінська культура керівника закладу освіти:  
змістові виміри та межі понять..... 19

#### **ВОРОБІЙОВА Оксана Петрівна**

Теоретичні основи побудови структури освітньої послуги  
та її стандартизації ..... 25

#### **СИТНИК Тетяна Іванівна**

Запровадження дистанційного навчання в зовнішніх умовах  
карантинних обмежень як наукова проблема ..... 31

#### **ФЕДОРОВА Вікторія Олександрівна, ШУЛЯК Михайло Леонідович**

Опитування різних груп стейкхолдерів як засіб підвищення  
якості освіти за освітньою програмою ..... 36

#### **УСАТОВА Ірина Анатоліївна, ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович,**

#### **ВЕДМЕДЮК Артем Дмитрович**

Педагогічна діагностика рівнів готовності майбутніх фахівців  
до інноваційної професійної діяльності..... 43

#### **VOVK Olena**

Affective and Cognitive Issues of Enhancing Grammatical Competence ..... 49

#### **ГОЦИНЕЦЬ Ірина Львівна**

Особливості формування білінгвальної комунікативної  
компетентності студентів-філологів ..... 58

#### **ЩЕРБА Наталія Сергіївна**

Структура компетентності майбутнього вчителя іноземної мови  
в навчанні учнів з особливими освітніми потребами ..... 63

#### **ARUTYUNIAN Nazik, VARDANIAN Iryna**

A Comparative Analysis of Higher Education Systems Management  
of Armenia and Finland ..... 69

#### **КОВАЛЕНКО Світлана Миколаївна, ШУМАЄВА Світлана Петрівна**

Місце університетів у реалізації концепції освіти дорослих  
в Британії..... 74

#### **АВЕТИСЯН Мери Бабкеновна**

Сравнительный анализ управления системами высшего  
образования республики Армения и Греции ..... 79

#### **ІГНАТЕНКО Наталія Віталіївна**

Інтерактивне навчання як тенденційна характеристика процесу  
модернізації шкільної історичної освіти на початку XXI ст. .... 84

<b>ХМЕЛЬНИЦЬКА Олена Сергіївна, ТКАЧЕНКО Лариса Василівна</b>	
Шляхи вдосконалення цифрової компетентності майбутніх педагогів під час організації освітнього процесу у закладі вищої освіти.....	89
<b>БОРОВИК Тетяна Михайлівна, УСТИЧЕНКО Світлана Володимирівна, ГРИГОРАШ Олександр Анатолійович</b>	
Мультимедіа та мультимедійна (цифрова) культура: синергетичний ефект застосування в освіті.....	95
<b>БАРДАДИМ Олег Валерійович</b>	
Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку.....	101
<b>КАЗАРЯН Аревік</b>	
Функції цифрового педагога-антрополога, особливості співпраці.....	107
<b>МЕДВЕДОВСЬКА Оксана Геннадіївна, ЯЦЕНКО Валерій Валерійович</b>	
Хмарні сервіси для організації спільної роботи над документами у режимі реального часу.....	112
<b>ФУЧИЛА Олена Миколаївна</b>	
Методи оцінювання медійної грамотності.....	121
<b>АЙРАПЕТЯН Лусине Хачатуровна</b>	
Арт-терапія як умовою формування аксиологічної культури в педагогічному процесі.....	127
<b>КЛОС Людмила Миколаївна</b>	
Ефективність методичної системи дистанційного навчання майбутніх магістрів фармації: експериментальне підтвердження.....	132
<b>ДОВЖУК Вікторія Валентинівна, КОНОВАЛОВА Людмила Владимировна</b>	
Моніторинг якості професійної підготовки та диференційована оцінка формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у ЗВО.....	139
<b>ПАСЕНКО Інга Михайлівна</b>	
Впровадження контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства.....	144
<b>ХАРЧЕНКО Інна Іванівна</b>	
Розвиток емоційного інтелекту майбутніх юристів.....	151
<b>ДОШКІЛЬНА ОСВІТА</b>	
<b>ПАСІЧНИЧЕНКО Анжела Василівна, КОВАЛЕВСЬКА Наталія Володимирівна</b>	
Психологічна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	157
<b>ЛІСНЕВСЬКА Наталія Валентинівна</b>	
Підготовка майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в закладах дошкільної освіти.....	163
<b>ПОЧАТКОВА ОСВІТА</b>	
<b>ПАВЛОВА Олена Геннадіївна</b>	
Формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти.....	169
<b>ТКАЧЕНКО Ірина Олександрівна, МАТКОВСЬКИЙ Олександр Миколайович</b>	
Методика викладання хореографії для дітей різних вікових груп: порівняльна характеристика.....	174



**САРКІСЯН Лариса Артушівна**

Розвиток нових форм конкурсної діяльності з теоретичних музичних дисциплін у регіональних дитячих школах мистецтв (на матеріалах дослідження міського музичного конкурсу в м. Сміла Черкаської області)..... 179

**AGHAYEVA Huzure Fazil**

Teaching English as a Foreign Language to Junior School Pupils ..... 185

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА**

**(за предметними спеціальностями)**

**МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович**

О проблеме гуманизации математического образования..... 190

**ВОЙТОВИЧ Оксана Петрівна**

Використання електронного навчального курсу з дисципліни «Основи технологій виробництва» в умовах змішаного навчання..... 194

**НІЧУГОВСЬКА Лілія Іванівна, НІКОЛЕНКО Людмила Миколаївна, ВОВЧЕНКО Ганна Олександрівна**

Формування інформаційної компетентності учнів інклюзивного класу з порушенням інтелектуального розвитку ..... 200

**АШИКЯН Арменуи Ашотовна**

Социально-педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни учащихся ..... 205

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**

**(за спеціалізаціями)**

**ДУТКА Ганна Яківна**

Особенности формирования предпринимательской компетентности у заведениях вищої освіти ..... 213

**ДОЦЕНКО Наталія Андріївна**

Методологічні підходи до вивчення загальнотехнічних дисциплін бакалаврами з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища..... 223

**ОРЛОВА Наталія Дмитрівна, КОРНОДУДОВА Наталія Миколаївна**

Деякі особливості дистанційного навчання вищої математики в Одеській морській академії» (практичний аспект) ..... 229

**БАБЕНКО Катерина Павлівна**

Застосування текстів професійного спрямування при викладанні ділової іноземної мови в галузі туризму..... 234

**НЕДАШКІВСЬКИЙ Руслан Михайлович**

Модель формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів ..... 240

**ЗМІСТ**..... 247

**ВІСНИК**  
**ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**УНІВЕРСИТЕТУ**  
**імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки**  
**№ 1. 2021**

Відповідальний за випуск:  
*Лодатко Є.О.*

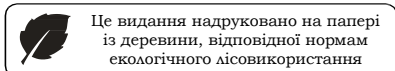
Відповідальний секретар:  
*Гнезділова К.М.*

Комп'ютерна верстка:  
*Дерев'яно Д.В.*

Дизайн обкладинки:  
*Олексенко В.А., Поліщук В.С.*



Підписано до друку 18.02.2021  
Формат 60×84/16. Папір книжковий.  
Гарнітура Bookman Old Style  
Ум. друк. арк. 28,8. Наклад 300 прим.



**Видавець ФОП Гордієнко Є.І.**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників і  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.  
Україна, 18000, м. Черкаси  
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94  
e-mail: book.druk@gmail.com