

ISSN 2522-9729 (online)



IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

**№3 (198)
2021**

**Розвиток інформаційної
компетентності педагога**

**Teacher information
competence development**

Website: isp.poippo.pl.ua

Тема: «Розвиток інформаційної компетентності педагога»

ISSN: електронне – 2522-9729

Спеціальність: 011 освітні, педагогічні науки (02.07.2020)

Категорія: «Б»

УДК: 37.004

DOI 10.33272/2522-9729-2021-3(198)

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту**Періодичність видання:** 6 разів на рік**Рукописні мови:** українська, англійська, польська**Журнал заснований офіційно** 1 червня 1999 року,

як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Міжнародні, закордонні і національні
реферативні та наукометричні бази даних, до
яких включено наукове видання:

- CrossRef
- Index Copernicus ICV 2019 (63,25)
- BASE
- Google Академія (h-index: 15; i10-index: 30)
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНА РЕДАКТОРКА**Білик Надія Іванівна**, докторка педагогічних наук, доцентка,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**Аніщенко Олена Валеріївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України**Боднар Оксана Степанівна**, докторка педагогічних наук, доцентка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна**Вовк Мирослава Петрівна**, докторка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України**Горошко Юрій Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна**Гриньова Марина Вікторівна**, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка**Дудак Анна**, докторка габілітована, професорка, Інститут педагогіки і психології, Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)**Сльникова Галина Василівна**, докторка педагогічних наук, професорка, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна**Зелюк Віталій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, заступник головного редактора, Україна**Ільченко Віра Романівна**, докторка педагогічних наук, професорка, дійсна членка НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна**Калініченко Ірина Олександрівна**, кандидатка педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна**Корольок Світлана Вікторівна**, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна**Кравченко Ганна Юрївна**, докторка педагогічних наук, доцентка, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна**Кравченко Любов Миколаївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна**Кучерявий Олександр Георгійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України**Лавріненко Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України**Лук'янова Лариса Борисівна**, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, заслужена діячка науки і техніки України, директорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, заступниця головного редактора**Мажець Гелена**, докторка габілітована, професорка, Гуманістична та економічна академія в Лодзь (Республіка Польща)**Мосейчук Юрій Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна**Отіч Олена Миколаївна**, докторка педагогічних наук, професорка, ДЗ «Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління» Мінекоенерго України**Палічук Юрій Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, ВНЗ України «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна**Пікула Норберт**, доктор габілітований, професор, директор, Інститут соціальної педагогіки, Державний педагогічний університет ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)**Рибалко Людмила Сергіївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна**Самодрич Анатолій Петрович**, доктор педагогічних наук, доцент, Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Ханан», м. Дніпро, Україна**Сотська Галина Іванівна**, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України**Стрельніков Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна**Федій Ольга Андріївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна**Хомич Лідія Олексіївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України**Шпак Валентина Павлівна**, докторка педагогічних наук, професорка, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна**Засновники**Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України**Видавець**Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна**Адреса редакції**

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформаціятел. /факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
контактна особа: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.uaWebsite: isp.poippo.pl.uaЖурнал включено до Переліку електронних наукових
фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»,
(наказ МОН України від 02.07.2020 року № 886)**Рекомендовано вченою радою**Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 5 від 31.05.2021 року)**Редакційна рада:**Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Канівець З. М., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 15.06.2021 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2021

© ПОППО, 2021



№ 3 (198) 2021

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –
electronic scientific professional edition,
which provides readers with open access content

Topic: «Teacher information competence development»

ISSN: electronic - 2522-9729

Specialty: 011 education, pedagogical sciences (02.07.2020)

Category «B»

UDC 37:004

DOI 10.33272/2522-9729-2021-3(198)

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of a adult, pedagogical management

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish

The journal was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

International, foreign and national reference and
scientometric databases, «Image of the Modern
Pedagogue» is indexed in:

- CrossRef
- Index Copernicus ICV 2019 (63,25)
- BASE
- Google Академія (h-index: 15; i10-index: 30)
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadiia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Oksana Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Yurii Horoshko, doctor of pedagogical sciences, professor, T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”

Marina Gryniova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Republic of Poland)

Halyna Yelnykova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine, deputy of the editor in chief

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Hanna Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Helena Marzec, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and Natural Sciences, Łódź branch of Piotrków Trybunalski (Republic of Poland)

Yurii Moseichuk, doctor of pedagogical sciences, professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member NAES of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, deputy of the editor in chief, Ukraine

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Organization «State Ecological of Post-Graduate Education and Management», Ukraine

Yurii Palichuk, candidate of pedagogical sciences, docent, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director, Institute of Social Pedagogics, Pedagogical University named after People's Commission in Cracow (Republic of Poland)

Liudmyla Rybalko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, International Humanitarian and Pedagogical Institute «Beit Khan», Dnipro, Ukraine

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art, Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
contact person: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Website: isp.poippo.pl.ua

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 886 of July 02.2020)

Recommended by the Academic Council

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 5, 31.05.2021)

Editorial Board

Bilyk Nadiia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kanivets Zoya, Kyryliuk Maryna, Koriagin Natalia, Khomych Lidiya

Signed for print: 15.06.2021

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2021
© Poltava-INSETT, 2021



ТОЧКА ЗОРУ

Електронний підручник як сучасний засіб навчання **Гаврилишена Олена** 5



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Сутність медіаосвітніх моделей провідних країн Європи **Биндас Олена** 11



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Креативний компонент STEM-освіти: від осмислення потреби – до формування успішного досвіду
Назаренко Людмила 16

Соціальне та спільне навчання як напрям управління освітнім процесом **Курмишева Ніна** 20



ВИЩА ШКОЛА

Особливості змісту навчальної дисципліни «Педагогічний консалтинг» у підготовці студентів за магістерськими програмами **Кравченко Ганна, Почуєва Ольга** 25

Синхронізація навчання студентів-медиків засобами інформаційно-комунікаційних технологій
Синенко Олена, Вахненко Наталія, Чемісова Тетяна, Єфіменко Наталія 33



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Можливості застосування методів соціальної діагностики в сучасній педагогічній практиці **Кононенко Лілія** 38

Педагогічний потенціал гештальт-терапії у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи
Галина Тетяна 43

Формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу
Стрельников Віктор, Лебедик Леся 47



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Підготовка до Єдиного вступного іспиту з англійської мови в умовах дистанційного навчання **Петрушова Наталія** 53

Способи перекладу термінів-словосполучень у галузі інформаційних технологій
Павельєва Анна, Лобко Ірина, Сотніченко Інна 58

Розвиток мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземної мови **Халявка Лідія** 64



НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ

Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладів вищої освіти **Стрижак Юлія** 68



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Дидактичні умови формування мовленевої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи **Гриньова Марина, Губарь Ольга** 72

До питання корекції дислалії у дітей молодшого шкільного віку **Олійник Ірина, Тищенко Лілія, Яценюк Лариса** 77



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

Музей як центр координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи закладу освіти **Білик Надія** 82

Дидактичні засади організації туристичної краєзнавчої діяльності майбутніх географів **Прасул Юлія** 91



РЕЖИСУРА УРОКУ

Актуальні проблеми визначення рівня розвитку особистості **Дудко Сергій, Гуз Костянтин, Кононець Наталія** 101

Своєрідність вияву пізнавальної самостійності особистості дитини старшого дошкільного віку **Мельник Віта** 106



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Концепції етнодизайну при підготовці майбутніх дизайнерів у мистецьких закладах вищої освіти **Дяченко Алла** 110



POINT OF VIEW

The electronic textbook as a modern learning tool **Havrylyshena Olena** 5



EXTERNAL EXPERIENCE

The Content of Media Educational Models of Leading European Countries **Byndas Olena** 11



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

The creative component of stem education from understanding the need for successful experience development
Nazarenko Lyudmyla 16

Social and community learning as one of the directions of the educational process management **Kurmysheva Nina** 20



HIGH SCHOOL

Peculiarities of the content of the course «Pedagogical consulting» in student training by master's programs
Kravchenko Hanna, Pochueva Olga 25

Training synchronization of medical students by using information and communication technologies
Synenko Olena, Vakhnenko Nataliia, Chemisova Tetyana, Yefimenko Nataliia 33



PROFESSIONAL EDUCATION

The opportunities of social diagnostic methods' application in modern pedagogical practice **Kononenko Liliia** 38

Pedagogical potential of gestalt therapy in the context of future primary school teachers' professional training
Halyna Tetiana 43

The key and professional competencies' development of future specialists of hotel-restaurant and tourist business
Strelnikov Viktor, Lebedyk Lesya 47



RANGE OF LANGUAGES

Training for the Common Entrance Examination in English in the conditions of distance learning **Petrushova Nataliia** 53

Methods of terms-phrases translation in IT **Pavelieva Anna, Lobko Iryna, Sotnichenko Inna** 58

Development of non-philological specialties students' motivation to study a foreign language **Khaliavka Lidiia** 64



LEARNING IN TIME OF TEACHING

Self-regulation as the basis of successful professional development of higher educational establishment students
Stryzhak Yuliia 68



SPECIALIST'S ADVICE

The didactic requirements for junior teenagers speech competence development under the conditions of the basic school inclusive educational environment **Grynova Maryna, Hubar Olha** 72

On the question of dyslalia correction in primary school-age children **Oliinyk Iryna, Tyshchenko Liliia, Yatseniuk Larissa** 77



NATIVE SOURCES

The museum as a center of educational and local lore work coordination of the educational institution **Bilyk Nadiia** 82

Didactic fundamentals of organization of tourist local history activity of future geographers **Prasul Yuliia** 91



TUTORIAL LESSON

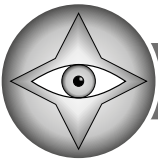
The current problems of the personal level development determination
Dudko Sergiy, Huz Kostiantyn, Kononets Natalia 101

The originality of the cognitive independence manifestation of the personality of an older preschool-age child
Melnyk Vita 106



GALAXY OF TALANTED

Concepts of ethnodesign in the future designers' training at the artistic higher education institutions **Dyachenko Alla** 110



УДК 37.091.64:004.087

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-5-10](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-5-10)

Гаврилишена Олена

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4444-8520>

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ

A Актуалізовано питання впровадження електронних підручників в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Розкрито сутність взаємопов'язаних понять: «інформаційно-комунікаційні технології»; «електронне освітнє середовище»; «електронний освітній ресурс»; «електронний підручник».

На основі аналізу науково-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних учених представлено основні підходи до класифікації електронних підручників.

Охарактеризовано фактори та критерії оцінювання якості електронних підручників.

Здійснено аналіз чинного законодавства з питань упровадження електронних підручників в освітній процес сучасної школи.

На основі результатів дослідно-експериментальної роботи з упровадження електронних підручників в освітній процес закладів загальної середньої освіти з'ясовано переваги, недоліки їхнього впровадження та сформульовано перспективи використання.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; електронне освітнє середовище; електронний освітній ресурс; електронний підручник; інформаційно-комунікаційна компетентність здобувача освіти; цифрова компетентність учителя

S Havrylyshena Olena. The electronic textbook as a modern learning tool.

One of the factors in the modernization of the education system is the creation and use of computer-based learning tool that combines the achievements of modern pedagogical science with the capabilities of information and computer technology. Achieving this goal involves the creation and use of electronic textbooks in the educational process. The legal basis for their use is the Laws of Ukraine «On Education», the Decree of the President of Ukraine «On measures to develop the national component of the global information network Internet and ensure wide access to this network in Ukraine», Orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On conducting an experiment at the national level on the topic» «Electronic textbook for general secondary education (E-book for secondary education (EBSE)), August 2018–August 2021», «On approval of the Regulations on the electronic textbook». The article actualized the issue of the introduction of electronic textbooks in the educational process of general secondary education institutions. The essence of interconnected concepts is revealed: «information and communication technologies»; «electronic educational environment»; «electronic educational resource»; «electronic textbook». Based on the analysis of scientific and pedagogical literature of domestic and foreign scientists, the main approaches to the classification of electronic textbooks are presented. Factors and criteria for evaluating the quality of electronic textbooks are described. The analysis of the current legislation on the introduction of electronic textbooks in the educational process of modern school is conducted. Based on the results of research and experimental work on the introduction of electronic textbooks in the educational process of general secondary education, the advantages, disadvantages of their implementation are clarified and the prospects for use are described.

Key words: information and communication technologies; electronic educational environment; electronic educational resource; electronic textbook; information and communication competence of the student, digital competence of the teacher

Гаврилишена Олена Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна

Havrylyshena Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Scientific and Methodological Support of Publication of Educational Literature, State Scientific Institution «Institute of Modernization of the Content of Education», Kyiv, Ukraine

E-mail: Havrylyshena2105@gmail.com

Актуальність проблеми. Сучасні зміни у національній системі освіти пов'язані із входженням країни до єдиного світового освітнього простору, де великого значення набуває створення нового покоління засобів навчання, які б поєднували передові досягнення педагогічної науки з можливостями сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми бачиться впровадженні в освітній процес електронних підручників (ЕП). Рівень комп'ютеризації закладів загальної середньої освіти свідчить про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних засобів у навчанні. Проте на практиці потенціал інформаційних технологій використовується не повністю, існуючі електронні підручники здебільшого є формальним перенесенням паперових навчальних ресурсів на електронні носії. Необхідність розв'язання цих проблем актуалізувало дослідження електронного підручника як сучасного засобу навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти, перспективи застосування інформаційно-комунікаційних технологій досліджують українські вчені В. Биков, О. Пінчук, О. Спірін [1] та ін. Питання формування та розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників та здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації суспільства України висвітлюють науковці Н. Білик, М. Бойко, Л. Гриневич, Н. Морзе, В. Пилипенко [2; 5] та ін. Дослідженню різних аспектів створення і впровадження електронних підручників в освітній процес присвятили свої праці Т. Вакалюк [3], І. Вороникова [4], А. Джурило [6], Л. Ілійчук [7], Я. Кодлюк [8], С. Литвинова [9], І. Чекрый [8] та ін.

Обґрунтування ролі електронних підручників як основи системи технологічно-педагогічного змісту визначені у працях зарубіжних учених М. Келер (Koehler M.), П. Мішра (Mishra P.), В. Каїн (Cain W.) [20]. Критерії визначення якості електронних підручників з'ясовані (Kok-Lim A.), К. Мессом (Messom C.), Ж. Лі (Lee H.) [21]. Деякі аспекти структури, дизайну, оцінки функціоналу електронних підручників відображені у науковому доробку С. Лакета (Laketa S.), Д. Дракуліц (Drakulic D.) [22] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на вагомий науковий доробок вітчизняних і зарубіжних учених, нині актуальності набувають дослідження ролі, місця використання електронних підручників в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Мета статті: обґрунтувати актуальність використання електронного підручника як сучасного засобу навчання з урахуванням об'єктивних умов і сучасних тенденцій розвитку інформаційного суспільства.

Викладення основного матеріалу. Цифровізація вітчизняної освіти постає імперативом реформування освітньої галузі, головним завданням ефективного розвитку інформаційного суспільства в Україні, що зумовлює

впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Поняття «інформаційно-комунікаційна технологія» розуміємо як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для розроблення інформаційних систем і побудови комунікаційних мереж, а також технології опрацювання даних, відомостей і повідомлень для формалізації та розв'язування задач у певних предметних галузях із використанням цифрових систем і мереж [1, с. 28].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вітчизняній освіті передбачає створення електронного освітнього середовища (ЕОС), що розглядається як одна з умов досягнення нової якості освіти. ЕОС включає електронні інформаційні та навчальні ресурси, а також кошти й технології, що забезпечують ефективність використання цих ресурсів в освітньому процесі, є місцем, де суб'єкт сам визначає параметри формування та розвитку, може вступати в взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу, глобальною мережею Інтернет, сам впливати на формування освітнього контенту середовища. Пріоритетом при побудові ЕОС є широке використання в освітньому процесі відповідних електронних освітніх ресурсів (ЕОР).

Згідно з Положенням про електронні освітні ресурси, ЕОР вважаються навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами [11].

Відомий учений В. Биков під ЕОР розуміє «вид засобів освітньої діяльності, що існують в електронній формі, є сукупністю електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей тощо), що розташовуються і подаються в освітніх системах на запам'ятовувальних пристроях електронних даних» [1, с. 32].

ЕОР є складником освітнього процесу, має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності учнів. Варто зазначити, що до провідних ЕОР навчального призначення у закладах загальної середньої освіти належить електронний підручник.

У Положенні про електронний підручник даний засіб навчання визначається як електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів і забезпечує інтерактивну взаємодію [12].

Однак аналіз наукової літератури показав, що існують різні визначення означеної дефініції та, як наслідок, багато різних підходів до класифікації ЕП.

Так, учені В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук за особливістю інформаційно-технологічної будови ЕП поділяють на два типи: перший – електронна версія друкованого видання,

другий – спеціально створене електронне недруковане видання. Автори зауважують, що будова електронного підручника другого типу, порівняно з першим, передбачає застосування: додаткових інформаційних об'єктів і зв'язків між ними, що можуть бути відтворені у статиці або динаміці; мультимедійних об'єктів (фото, відео, аудіо, анімація тощо); засобів навігації (пошуки, гіперпосилання, закладки, примітки тощо); засобів моніторингу результатів навчальної діяльності (тестування, контрольні завдання, статистика опрацювання тощо); засобів забезпечення санкціонованого доступу; засобів проєктування, що задовольняють техніко-технологічні вимоги створення і використання комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання; засобів індивідуалізації навчального контенту; засобів автоматизованого мережного оновлення ЕП; засобів санкціонованого копіювання ЕП або фрагментарного використання окремих інформаційних об'єктів; засобів відтворення за допомогою Інтернет і мобільно орієнтованих пристроїв [1, с. 32].

Цікавим є підхід, запропонований С. Лакетою (Laketa S.) і Д. Дракуліцом (Drakulic D.), згідно з яким класифікують ЕП за ступенем інтерактивності: д-підручники (d-textbooks) – містять елементи з низьким рівнем інтерактивності (аудіо-та відеофайли, прості анімації); б-підручники (b-textbooks) – включають елементи із середнім рівнем інтерактивності (тести на вибір однієї правильної відповіді та вписування власної); і-підручники (i-textbooks) – містять елементи із високим рівнем інтерактивності (складні анімації, тести на з'єднання правильних відповідей, завдання на виправлення помилок, цифрові додатки й навчальні ігри) [22, с. 121]. На нашу думку, зазначена класифікація є науково продуктивною, оскільки, однією із причин, чому ЕП покращують когнітивні та інтелектуальні здібності здобувачів освіти, є їхня інтерактивність.

А. Кок-Лім (Kok-Lim A.), К. Мессом (Messom C.) та Ж. Лі (Lee H.) [21] виділяють три категорії ЕП за показниками доступності та зручності у використанні: веборієнтований зміст (англ. *Webbased content*), програми для зчитування (англ. *Reading software*) і спеціалізовані пристрої (англ. *Dedicated device*). *Webbased content* – зміст підручників стандартного формату (наприклад, HTML і XML) легко доступний в Інтернеті; учень може завантажувати частини підручників на свій девайс за окрему плату або безкоштовно, тому доступ до Інтернету є обов'язковим; не потребує спеціального програмного забезпечення. *Reading software* – зміст підручників різних форматів (наприклад, ACW і EPUB) доступний в Інтернеті та через цифрові платформи розповсюдження (наприклад, Apple App Store і Android Play Store); учень має використовувати спеціальне програмне забезпечення для читання та завантажувати зміст за плату або безкоштовно. Програмне забезпечення для читання, призначене для зчитування вмісту певних форматів, завантажується з Інтернету, в смарт-пристроях і планшетних ПК, таких як телефон Android, план-

шет Android, iPad і iPhone. *Dedicated device* – спеціальний пристрій для читання електронних підручників, який складається з низки компонентів, включаючи операційну систему (OS), доступ до мережі (тобто Wi-Fi, Bluetooth) і дисплей (тобто, електронний папір, РК-дисплей (LCD)). Електронні підручники такого плану можуть з'являтися в широкому діапазоні форматів, включаючи HTML, XML, ACW і EPUB, а також деякі спеціальні формати; учень має використовувати спеціальне програмне забезпечення; такі електронні підручники можна завантажувати на свої спеціальні пристрої за плату або безкоштовно на вебсайтах видавців [6, с. 46].

Українські дослідниці Я. Кодлюк та І. Чекрый [8] систематизували та узагальнили матеріали вчених ЮНЕСКО щодо розроблення та створення ЕП для закладів загальної середньої освіти. Так, розкрито п'ять факторів, за якими визначається якість ЕП – ціль, користувачі, ефект, стандарт та організаційна система. Схарактеризуємо їх. Фактор «ціль» – акцент робиться на навчальному матеріалі, відібраному відповідно до завдань чинної програми. Для цього ЕП має відповідати наступним вимогам: мотивує, заохочує, ставить виклики, демократизує та виховує. Фактор «користувачі» – головним критерієм виступає доступність ЕП у використанні, що полягає у добре розробленому дизайні та інтерфейсі. Основною функцією ЕП є задоволення конкретної освітньої потреби. Фактор «ефективність» – базується на докладених зусиллях учня, що забезпечують певний рівень досягнення поставленої цілі. Ступінь дидактичної ефективності відображається у можливості виконання поставлених завдань і підтриманні подальшого навчання, що сприяє досягненню поточної цілі. Фактор «стандарт» – визначення якості ЕП за певними стандартами. Їх розробляє Міністерство освіти кожної країни для авторів, методистів, видавців, дистриб'юторів, ІТ-технологів, дизайнерів і художників щодо створення якісного підручника. Фактор «організаційна система» – створений ЕП відзначається логічністю, чіткістю та відповідає віковим потребам здобувача освіти [8, с. 50].

Також авторками визначено три групи критеріїв оцінювання якості ЕП: *фокус* (сконцентрованість) – електронні навчальні матеріали мають скоротити кількість непотрібних дій і процесів і підсилити увагу школярів до предмета, що вивчається; *підтримка* – покликана забезпечити академічний і соціальний розвиток школярів шляхом пред'явлення для цього відповідних завдань; *зацікавленість* – електронні навчальні матеріали повинні мотивувати і стимулювати учнів до навчання [там само].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій із метою модернізації системи освіти в Україні потребує ґрунтового нормативно-правового супроводу.

Основу використання ЕП становлять закони України «Про освіту» [16], «Про повну загальну середню освіту» [17], «Про інформацію» [15]; Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної

інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [14]; Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [19], «Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [11]. Накази Міністерства освіти і науки України «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Електронний підручник для загальної середньої освіти» (E-book for secondary education (EBSE)), серпень 2018 року – серпень 2021 року» [18], «Про затвердження Положення про електронний підручник» [12] тощо.

Однак В. Биков зауважує, що не розроблені важливі нормативно-правові документи щодо процедури грифування ЕП, а також необхідно передбачити окрему процедуру ліцензування такого виду навчального видання. Залишається нерозв'язаною проблема розміщення електронного підручника у відкритому доступі [1, с. 32].

Варто зазначити, що у 2018 р. було розпочато реалізацію експерименту Всеукраїнського рівня «Електронний підручник для загальної середньої освіти (E-book for secondary education (EBSE)), 2018–2021 рр. [18] у закладах освіти, що виявили бажання брати у ньому участь.

Усього в дослідженні брали участь: 352 учні, 296 учителів, 357 батьків. Дослідження проводилось у гімназіях, ліцейх, школах-інтернатах. Це забезпечило репрезентативність вибірки та повноту й достовірність відображення ознак закладів загальної середньої освіти столиці України. Усі навчальні заклади, які брали участь в експерименті, провели педради, отримали згоду батьків на участь їхніх дітей в експерименті, сформували контрольні та експериментальні групи учнів 5 та 6 класів. Учні експериментальних класів запроваджували ЕП, а учні контрольних груп – лише паперові підручники, що надало можливість порівняти кількісні та якісні результати навчання.

На першому діагностичному етапі дослідження було проаналізовано пропозиції ЕП від різних видавництв та організацій для української освіти та проведено опитування учителів курсів підвищення кваліфікації щодо використання ЕП та електронних засобів навчального призначення в професійній діяльності.

На другому етапі дослідження спільно з освітньою агенцією міста Києва було розроблено анкети та проведено моніторинг для визначення переваг і недоліків запровадження ЕП, електронних засобів навчального призначення. Кількість респондентів на другому етапі становила 505 осіб, із них 90 учителів, 198 учнів 5-х класів, 217 батьків [4, с. 28].

Перевагами використання ЕП та електронних посібників учителі назвали: цікаве подання навчального матеріалу, достатня кількість ілюстративного матеріалу (відео, аудіо,

графіка, текст), що забезпечує наочність навчання; наявність додаткової інформації (корисні посилання, глосарій тощо); конструктор уроків дозволяє створювати різні сценарії уроків, тести; інтерактивні можливості [4, с. 32].

Серед основних недоліків ЕП та електронних засобів навчального призначення вони зазначили те, що учні відволікаються, заходячи в інші програми; не всі паперові підручники мають аналог; немає можливості підготуватися з використанням конструкторів уроків удома; немає єдиної бази навчально-методичних матеріалів і визначили необхідність Wi-Fi [там само].

Відповіді вчителів, учнів і батьків щодо перспектив використання ЕП у школі були наступними: вважають, що працювати з ЕП можна на всіх заняттях 60,1% респондентів. Половина вчителів висловились за доцільність використання ЕП разом з паперовими. Їх підтримали 42,4% учнів і 40,6% батьків. Батьки вважають, що запорукою ефективного використання ЕП є мультимедійність (відео, аудіо, текст, графіка) (62,7%), легкість у налаштуванні під користувача, інтуїтивний інтерфейс (простота використання). Учням подобаються ЕП тим, що портфель стає легшим (80,8%), є сучасне подання інформації, яку можна швидше знайти і зручніше працювати з ЕП, у яких є відео, презентації, тести (45,5%). Третині учнів однаково цікаво й зручно працювати з будь-якими підручниками, охоче б працювали з електронними підручниками (42,2%), учнів [4, с. 32].

Дуже важливою характеристикою ЕП, є його гнучкість, а саме, можливість доповнювати, коригувати, модифікувати в процесі експлуатації і не чекати місяцями нового тиражу з друкарні. Як бачимо, практичне втілення ЕП сформувало достатньо чіткі погляди на його переваги та недоліки. Наголосимо, що даний список не є вичерпним і може бути уточненим і доповненим у залежності від досвіду, переконань та умов, у яких знаходяться учасники освітнього процесу. Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у комп'ютерно орієнтованих методичних системах навчання визначається рівнем цифрової компетентності вчителя, яка передбачає не лише знання того, як користуватися пристроями та програмами, що пов'язано з навичками спілкування за допомогою ІКТ, а також інформативними навичками. Використання ІКТ вимагає особливих знань і ставлення до правових та етичних аспектів, конфіденційності та безпеки, а також розуміння ролі ІКТ у суспільстві та збалансованого ставлення до технологій [2, с. 16].

Завдання педагога – розумітися на технологіях та інтегрувати їх в освітній процес. Отже, виклики XXI століття, реформи освітньої галузі вимагають від педагогів системного використання цифрових технологій, наявності і постійного підвищення рівня цифрової компетентності.

Відповідно до Закону України «Про освіту» серед переліку ключових компетентностей, які мають формуватися впродовж здобуття загальної середньої освіти, визначено, зокрема інформаційно-комунікаційну, яка в Державному

стандарті базової середньої освіти означаються як така, «що передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку й спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності» [16].

ІКТ-компетентність учня є одним із потужних чинників успішності навчальної, професійно-орієнтованої, суспільної та інших видів діяльності. Наскрізним для змісту навчання на всіх рівнях освіти й в усіх галузях має бути посилення інформаційної підготовки учнів, упровадження ІКТ при вивченні всіх дисциплін.

Результати дослідження. Упровадження ЕП в освітній процес закладів загальної середньої освіти відкриває широкі перспективи поглиблення теоретичної бази знань, посилення прикладної спрямованості навчання, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів у відповідності до їхніх нахилів, запитів і здібностей. Доведено, що використання ЕП дозволяє активізувати освітній процес, індивідуалізувати навчання, підвищити наочність навчального матеріалу, поєднувати теоретичні знання із закріпленням практичних навичок, підвищити і підтримувати інтерес учнів до навчання, формувати ІКТ-компетентність здобувача освіти та цифрову компетентність учителя.

Висновки з даного дослідження. Розвиток інформаційно-освітнього простору потребує цілеспрямованого формування електронного освітнього середовища. В умовах модернізації освіти та проведення реформи Нової української школи зростає необхідність цифровізації освітнього процесу, повноцінного впровадження нових технологій, розроблення та застосування освітніх інновацій. Актуальності набуває проблема впровадження ЕП в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні зарубіжного досвіду створення та впровадження ЕП у шкільну практику.

Список використаних джерел

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття*. 2020. № 1 (1). С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36). URL: https://www.researchgate.net/publication/341337094_SUCASNI_ZAVDANNA_CIFROVOI_TRANSFORMACII_OSVITI.
2. Білик Н. І., Пилипенко В. В., Шостя С. П. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 6 (195). С. 15–20. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20). URL: <http://isp.poippp.pl.ua/article/view/217445>.
3. Вакалюк Т. А. Електронний підручник закладу загальної середньої освіти: основні поняття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 53. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721394/1/%D0%92%D0%B0%D0%A%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf>.
4. Вороникова І. П. Досвід використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71. № 3. С. 23–39. URL: <https://www.researchgate.net/publication/334164578>.
5. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 1–26. DOI: [10.33407/itlt.v77i3.3980](https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980).

6. Джурило А. П. До питання про електронний підручник як елемент освітнього середовища. *Проблеми сучасного підручника* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., 14 травня 2019 р., Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 45–46. URL: http://undip.org.ua/upload/files/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_12_tezyna-sayt.pdf#page=46.
7. Ілійчук Л. В. Електронні підручники для Нової української школи: досвід впровадження та пропозиції. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 2020. № 4. С. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.10>. URL: <file:///C:/Users/admin/Downloads/220952-Article%20Text-499930-1-10-20201224.pdf>.
8. Кодлюк Я. П., Чекрій І. І. Розробка і створення електронного підручника для закладів загальної середньої освіти (за матеріалами ЮНЕСКО). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81. № 1. С. 46–59. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3495/1763>.
9. Литвинова С. Г. Smart kids як технологія навчання учнів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71. № 3. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/223353916.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.10>. Retrieved from <file:///C:/Users/admin/Downloads/220952-Article%20Text-499930-1-10-20201224.pdf> [in Ukrainian].
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Від 25.06.2013 № 344/2013. URL: http://internal.khntusg.com.ua/fulltext/NMD/15_25.06.pdf.
11. Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text>. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Про затвердження Положення про електронний підручник від 02.05.2018 № 440. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text>.
13. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси. Наказ МОН від 01.10.2012 № 1060. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.
14. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні : Указ Президента України від 31.07.2000 р. № 928/2000. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/928/2000#Text>.
15. Про інформацію : Закон України від 2 жовт. 1992 р. № 2657-XII. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 48. С. 650. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text>.
16. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
17. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 13.07.2020 р. № 764-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text/>.
18. Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Електронний підручник для загальної середньої освіти» (E-book for secondary education (EBSE)), серпень 2018 року–серпень 2021 року. Наказ МОН від 31.08.2018 № 957. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-eksperimentu-vseukrayinskogo-rivnya-za-temoyu-elektronnij-pidruchnik-dlya-zagalnoi-serednoyi-osviti-e-book-secondary-education-ebse-serpen-2018-roku-serpen-2021-roku>.
19. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.
20. Koehler M. J., Mishra P., Cain W. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*. 2013. № 193 (3). P. 13–19. URL: <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>.
21. Lee H. J., Messom C., Kok-Lim A. Y. Can an electronic textbooks be part of K-12 education? Challenges, technological solutions and open issues. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2013. Vol. 12 (1). P. 32–44. URL: <https://www.researchgate.net/publication/329016761>.
22. Laketa S., Drakulić, D. (2015). Quality of Lessons in Traditional and Electronic Textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*. 2015. No. 13(1). P. 117–127.

References

1. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoyi transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Nepererвна profesiina osvita XXI stolittia [Continuing professional education of the XXI century]*, 1 (1), 27-36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/341337094_SUCASNI_ZAVDANNA_CIFROVOI_TRANSFORMACII_OSVITI [in Ukrainian].
2. Bilyk, N. I., Pylypenko, V. V., & Shostya, S. P. (2020). Rozvytok tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykyv u systemi pisl'yadyplomnoyi osvity [Development of digital competence of pedagogical workers in the system of postgraduate education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 6 (195), 15-20. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20).

- 2020-6(195)-15-20. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/217445> [in Ukrainian].
3. Vakaliuk, T. A. (2019). Elektronnyi pidruchnyk zakladu zahalnoi serednoi osvity: osnovni poniattia [Electronic textbook of general secondary education: basic concepts]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]*, 53. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/721394/1/%D0%92%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf> [in Ukrainian].
 4. Vorotnykova, I. P. (2019). Dosvid vykorystannia e-pidruchnykiv i elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia v umovakh tsyfrovizatsii zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Experience in the use of e-textbooks and electronic teaching aids in the context of digitalization of general secondary education in Ukraine]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 71, 3. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/334164578> [in Ukrainian].
 5. Ghrynevych, L. M., Morze, N. V. & Bojko, M. A. (2020). Naukova osvita jak osnova formuvannia innovacijnoi kompetentnosti v umovakh cyfrovoyi transformacii suspiljstva [Scientific education as the basis for innovative competence formation in the conditions of digital transformation of the society]. *Informacijni tekhnologhiji i zasoby navchannja [Information technologies and teaching aids]*, 77 (3), 1-26. DOI: 10.33407/itlt.v77i3.3980 [in Ukrainian].
 6. Dzhurylo, A. P. (2019). Do pytannia pro elektronnyi pidruchnyk yak element osvitnoho seredovyschha [On the question of electronic textbook as an element of the educational environment]. In *Problemy suchasnoho pidruchnyka [Problems of a modern textbook]: zbirnyk tez mizhnarodnoi naukovoopraktychnoi konferentsii (naukove elektronne vydannia)* (pp. 45-46). Kyiv: Pedagogichna dumka. Retrieved from http://undp.org.ua/upload/files/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_12_tely-na-sayt.pdf#page=46 [in Ukrainian].
 7. Ilichuk, L. V. (2020). Elektronni pidruchnyky dlia Novoi ukrainskoj shkoly: dosvid vprovadzhennia ta propozytii [Electronic textbooks for the New Ukrainian School: implementation experience and suggestions]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 4, 83-89. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.10>. Retrieved from file:///C:/Users/admin/Downloads/220952-Article%20Text-499930-1-10-20201224.pdf [in Ukrainian].
 8. Kodliuk, Ya. P., & Cherkii, I. I. (2021). Rozrobka i stvorennia elektronnoho pidruchnyka dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (za materialamy YuNESKO) [Development and creation of an electronic textbook for general secondary education institutions (based on UNESCO materials)]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 81, 1, 46-59. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3495/1763> [in Ukrainian].
 9. Lytvynova, S. H. (2019). Smart kids yak tekhnolohiia navchannia uchniv pochatkovoi shkoly [Smart kids as a technology for teaching elementary school students]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 71, 3. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/223353916.pdf> [in Ukrainian].
 10. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]* vid 25.06.2013 № 344/2013. Retrieved from http://internal.khntusg.com.ua/fulltext/NMD/15_25.06.pdf.
 11. *Pro zatverdzhennia planu zakhodiv na 2017–2029 roky iz zaprovadzhennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» [On approval of the action plan for 2017–2029 on the implementation of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School»]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13.12.2017. № 903.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
 12. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronnyi pidruchnyk [On approval of the Regulations on the electronic textbook].* Nakaz MON vid 02.05.2018 № 440. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text> [in Ukrainian].
 13. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [On approval of the Regulations on electronic educational resources].* Nakaz MON vid 01.10.2012 № 1060. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> [in Ukrainian].
 14. *Pro zakhody shchodo rozvytku natsionalnoi skladovoi hlobalnoi informatsiinoi merezhi Internet ta zabezpechennia shyrokooho dostupu do tsiei merezhi v Ukraini [On measures to develop the national component of the global information network Internet and ensure wide access to this network in Ukraine]: Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 31.07.2000. № 928/2000.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/928/2000#Text> [in Ukrainian].
 15. *Pro osvitu [About information]:* Zakon Ukrainy vid 2.10. 1992 p. № 2657-XII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy* [], 48, 650. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text> [in Ukrainian].
 16. *Pro osvitu [About education]:* Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 p. № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
 17. *Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About full general secondary education]:* Zakon Ukrainy vid 13.07.2020. № 764-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text/> [in Ukrainian].
 18. *Pro provedennia eksperymentu vseukrainskoho rivnia za temoiu «Elektronnyi pidruchnyk dlia zahalnoi serednoi osvity» (E-book for secondary education (EBSE)), serpen 2018 roku – serpen 2021 roku [On conducting an all-Ukrainian experiment on the topic "Electronic textbook for general secondary education" (E-book for secondary education (EBSE)), August 2018-August 2021].* Nakaz MON vid 31.08.2018 № 957. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-eksperymentu-vseukrayinskogo-rivnya-za-temoyu-elektronnij-pidruchnik-dlya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-e-book-secondary-education-e-bse-serpen-2018-roku-serpen-2021-roku> [in Ukrainian].
 19. *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [About approval of the Concept of realization of the state policy in the field of reforming of general secondary education "New Ukrainian school" for the period till 2029]:* Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 p. № 988-p. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
 20. Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), 13-19. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>.
 21. Lee, H. J., Messom, C., & Kok-Lim, A. Y. (2013). Can an electronic textbooks be part of K-12 education? Challenges, technological solutions and open issues. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (1), 32-44. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/329016761>.
 22. Laketa, S., & Drakulić, D. (2015). Quality of Lessons in Traditional and Electronic Textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 13 (1), 117-127.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 22.05.2021



СУТНІСТЬ МЕДІАОСВІТНИХ МОДЕЛЕЙ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПИ

A Розглядається сутність і зміст медіаосвітніх моделей Л. Мастермана, А. Сілверблетта, К. Безелгет, Д. Букінгема і Е. Харта, а також Дж. Поттера.

Метою розвідки є характеристика теоретичних засад медіаосвіти та аналіз базових моделей медіаосвіти провідних європейських країн із тим, щоб у подальшому розробити медіаосвітню модель для формування медіаграмотності та медіакомпетентності майбутніх учителів іноземної мови в Україні.

У ході роботи автор доходить висновку, що найтипівішими є медіаосвітні моделі, що являють собою синтез соціокультурної, освітньо-інформаційної та практико-утилітарної моделей. При цьому медіаосвітні моделі, на кшталт британських, на даний час мають найбільше поширення та підтримку в більшості країн світу, зокрема в Україні.

Ключові слова: медіаосвіта; медіаосвітня модель; освітня програма; поняття; концептуальна основа; Європа

S *Byndas Olena. The Content of Media Educational Models of Leading European Countries.*

This article examines the content of media educational models by L. Masterman, A. Silverblatt, K. Bazalgette, D. Buckingham and E. Hart, as well as J. Potter. The purpose of the survey is to characterize the theoretical foundations of media education and analyze the basic models of media education in leading European countries to further develop a media educational model for the formation of media literacy and media competence of future foreign language teachers in Ukraine. Noted that media education ought to be one of the components of training in higher educational institutions. To prove the need for media education, higher educational students must first understand what is the media education, how it differs from informational education and what skills a higher education applicant can develop during studying it. Therefore, it is important to study the experience of European countries, where close attention to media education is explained by the continuous growth of media consumption, the need to compensate for the effects of manipulative media influences, media dependence, the urgency of media security issues, the demand for media skills, connecting with the media sphere, democracy and active citizenship. During the work the author concludes that the most typical models are media educational models, which are a synthesis of socio-cultural, educational and informational, and practical-utilitarian models. Simultaneously, media educational models, like the British ones, are currently the most widespread and supported in most countries of the world, in particular in Ukraine.

Key words: media education; media educational model; educational program; concepts; conceptual basis; Europe

Биндас Олена Миколаївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри романо-германської філології, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Україна

Byndas Olena, PhD, Candidate of Science (Education), Associate Professor, Head of the Department of Romance and Germanic Philology, SI «Luhansk Taras Shevchenko National University», Ukraine

E-mail: obyndas@gmail.com

Актуальність проблеми. У сучасному світі, коли технології розвиваються і щодня замінюють одна одну, швидкість поширення інформації іноді може прирівнюватися до швидкості світла. Неперервна телетрансляція, радіо, відеоблоги, соціальні мережі, електронна пошта тощо – інформація оточує нас усюди. Нинішнє покоління значно відрізняється тим, що світ інформації та електронних гаджетів є

для них природним місцем існування. Такий порядок речей ставить перед педагогами відразу кілька цілей: освоїти сучасні технології, впровадити їх в освітній процес і сформувати в учнів і здобувачів вищої освіти медіаграмотність і медіакомпетентність.

Підтверджуємо, що в Україні, як і в усьому світі медіаосвіта активно впроваджується на всіх рівнях, бо це критично

важливо для розвитку суспільства. Критичне мислення і вміння працювати з інформацією – найважливіші якості сучасної людини. Ризики, пов'язані з недоліком медіаграмотності громадян обов'язково проявлять себе в різному роду негативних явищах. Для суспільства – це загроза демократії: дезінформація, маніпуляції фактами, нав'язлива пропаганда [3, с. 12].

Багато дослідників говорять про необхідність введення медіаосвіти в школах як окремого предмета або ж вивчення в рамках вже існуючої програми (наприклад, як частина курсу іноземних мов).

Однак варто зазначити, що медіаосвіта також повинна бути одним зі складників підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Для того, щоб довести необхідність медіаосвіти здобувачам вищої освіти, потрібно, перш за все, розібратися в тому, що таке медіаосвіта, чим вона відрізняється від інформаційної освіти та які навички може розвинути здобувач вищої освіти в процесі вивчення курсу. Тому досить важливо наразі вивчати досвід європейських країн, у яких пильна увага до медіаосвіти пояснюється неперервним зростанням медіаспоживання, необхідністю компенсувати наслідки маніпулятивних медійних впливів, медійної залежності, актуальністю проблем медіабезпеки, затребуваністю вмінь, пов'язаних із медійною сферою, в тому числі й у питаннях, пов'язаних із демократією й активною громадянською позицією.

Як свідчить **аналіз попередніх досліджень і публікацій**, теоретичні аспекти та методологічні засади медіаосвіти досліджують вітчизняні й зарубіжні науковці і практики: О. Волошенюк, І. Доніна, А. Іщенко, А. Єрмоленко, М. Кузьміна, В. Кульчинська, Г. Майборода, В. Мантуленко, М. Матвійчук, В. Протопопова, А. Сулім, І. Фатєєва, О. Федоров, Д. Баак (D. Baacke), К. Безелґет, (С. Bazalgette), Р. Хобс (R. Hobbs), Г. Дженкінс (H. Jenkins), С. Коммер (S. Kommer), Р. К'юбі (R. Kubey), Л. Мастерман (L. Masterman), Дж. Поттер (J. Potter), С. Файлітзен (C. Failtzen), Е. Харт (A. Hart) та ін. Підходи до аналізу основних медіаосвітніх теорій і моделей були зроблені пізніше в працях Ж. Гонне (J. Gonnep), Л.Жіру (L. Giroux), і Ж. Пьетта (J. Piette).

Більшість досліджень довело, наприклад, і в цьому ми погоджуємося з П. Лещенко, доцільність використання цифрових онлайн-ігор у навчанні, оскільки ігрова діяльність онлайн стимулює в учнів і здобувачів вищої освіти розвиток базових пізнавальних умінь: швидко мислити, стежити за багатьма елементами одночасно, зберігати значний інформаційний обсяг і впродовж обмеженого часу приймати рішення про ігрові дії. Водночас виникають питання науково-методологічного характеру стосовно складних моментів, що пов'язані з упровадженням комп'ютерних онлайн-ігор у навчальне середовище як при вивченні окремих дисциплін, так і в ході реалізації альтернативного навчання. Актуальним для вітчизняної педагогічної теорії й практики є вивчен-

ня зарубіжного досвіду щодо розвитку цифрового ігровоорієнтованого навчання в освітньому просторі Європи [2, с. 40].

Констатація зростання наукового інтересу до використання цифрових онлайн-ігор у різних видах і формах навчання пояснюється можливостями застосування медіаосвіти як важливого засобу розвитку вмінь XXI століття, а саме когнітивних, креативних, комунікативних, колаборативних.

Мета даної статті: схарактеризувати теоретичні засади медіаосвіти та проаналізувати базові моделі медіаосвіти провідних європейських країн із тим, щоб у подальшому розробити медіаосвітню модель для формування медіаграмотності та медіакомпетентності майбутніх учителів іноземної мови в Україні.

Викладення основного матеріалу. Аналіз теорії і практики медіаосвіти в різних європейських країнах наводить на думку, що в світі немає єдиної теоретичної концепції медіаосвіти.

Розроблені за кордоном моделі медіаосвіти можна, ймовірно, узагальнити в наступному вигляді:

- *освітньо-інформаційні моделі* (вивчення теорії та історії, мови медіакультури тощо), що спираються в основному на культурологічну, естетичну, семіотичну, соціокультурну теорії медіаосвіти;
- *виховно-етичні моделі* (розгляд моральних, релігійних, філософських проблем на матеріалі медіа), які спираються в основному на етичну, релігійну, ідеологічну, екологічну, протекціоністську та ін. теорії медіаосвіти;
- *практико-утилітарні моделі* (практичне вивчення і застосування медіатехніки), що спираються в основному на теорію «споживання і задоволення» та практичну теорію медіаосвіти;
- *естетичні моделі* (орієнтовані насамперед на розвиток художнього смаку й аналізу кращих творів медіакультури), що спираються в основному на естетичну/художню і культурологічну теорії медіаосвіти;
- *соціокультурні моделі* (соціокультурний розвиток творчої особистості в плані сприйняття, уяви, зорової пам'яті, інтерпретації, аналізу, самостійного, критичного мислення по відношенню до медіатекстів будь-яких видів і жанрів), які спираються в основному на соціокультурну, культурологічну, семіотичну, етичну теорії медіаосвіти та теорію розвитку критичного мислення [4].

При цьому дані моделі й теорії далеко не завжди існують у чистому вигляді, але часто пов'язані між собою.

Неперервне зростання медіаспоживання, поява нових інформаційних технологій дозволяє в сучасних умовах успішно застосовувати і розвивати практично багато існуючих моделей медіаосвіти, інтегрувати й синтезувати їх. Для аналізу їхньої сутності ми обрали базові медіаосвітні моделі провідних країн Європи: Німеччини, Великобританії, Нідерландів і Франції.

Медіаосвітня модель Л. Мастермана (L. Masterman).

Визначення поняття «медіаосвіта». Центральна і універсальна концепція медіаосвіти – переосмислення/репрезентація. Медіаосвіта насамперед – дослідний процес, який не нав'язує будь-які культурні/естетичні цінності. Медіаосвіта базується на вивченні ключових понять, які в більшій мірі є аналітичними інструментами. Ефективність медіаосвіти може бути оцінена двома принциповими критеріями: здатністю учнів застосовувати отримані знання в нових ситуаціях і спектром зобов'язань, інтересів, мотивацій, придбаних аудиторією [6, с. 40–43].

Концептуальна основа: теорія розвитку «критичного мислення», ідеологічна та семіотична теорії медіаосвіти.

Цілі: навчити аудиторію розумінню того, як медіа переосмислює/представляє реальність, «декодувати», критично аналізувати медіатексти, орієнтуватися в інформаційному/ідеологічному потоці сучасного суспільства.

Завдання:

1) навчання аудиторії розуміння того:

– на кому лежить відповідальність за створення медіатекстів, хто володіє засобами масової інформації та контролює їх;

– як досягається необхідний ефект;

– які ціннісні орієнтації створюваного таким чином світу;

– як його сприймає аудиторія [так само, с. 6].

2) розвиток в аудиторії критичного, демократичного мислення, «критичної автономії», вміння розуміти прихований сенс того чи іншого повідомлення, протистояти маніпулюванню свідомістю індивіда з боку медіа.

Організаційні форми: автономна і інтегрована медіаосвіта в закладах освіти різних типів.

Методи медіаосвіти можна класифікувати за:

1) джерелами одержаних знань: словесні (лекція, розповідь, бесіда, дискусія); наочні (ілюстрація і демонстрація медіатекстів); практичні (виконання різного роду завдань практичного характеру на матеріалі медіа);

2) за рівнем пізнавальної діяльності:

– пояснювально-ілюстративні (повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття і засвоєння цієї інформації аудиторією);

– репродуктивні (розроблення та застосування педагогом різних вправ і завдань на матеріалі медіа для того, щоб учні оволоділи прийомами їхнього вирішення),

– проблемні (проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту з метою розвитку критичного мислення);

– дослідні (організація дослідної діяльності учнів).

При цьому дослідницький метод є для Л. Мастермана провідним.

Основні розділи змісту медіаосвітньої програми (що стосуються вивчення таких ключових понять медіаосвіти як «ідеологія медіа», «агентства медіа», «категорії медіа», «технології медіа», «мова медіа», «репрезентації медіа», «аудиторія медіа» тощо):

– медіаосвітні завдання, інтегровані в базові курси школи/ЗВО;

– медіаосвітні завдання автономного характеру для шкіл/ЗВО.

Наприклад, порівняння декількох типів медійних репрезентацій, дискусія на теми «медіа і пропаганда», «медіа і ідеологія», виявлення подібності та відмінності в аналізі літературних та аудіовізуальних текстів, аналіз медіастерей-типів і т.д. [там само, с. 51–54].

Області застосування: навчальні установи різних типів.

Медіаосвітня модель А. Сілверблетта (A. Silverblatt).

Визначення поняття «медіаосвіта». Медіаосвіта спрямована на розвиток здібностей людини сприймати, обговорювати, аналізувати та створювати медійну інформацію та отримувати задоволення від цього, розвиток критичного незалежного мислення, розуміння процесу масової комунікації, медійних впливів на аудиторію [8, с. 25].

Концептуальна основа: елементи теорії розвитку критичного мислення та культурологічної, семіотичної, практичної теорії медіаосвіти.

Цілі: розвиток критичної автономії особистості – вміння, які дають можливість школярам/здобувачам освіти бути усвідомлено незалежними від одноманітних переваг медіатекстів. Педагоги заохочують учнів ставити питання про медіа, застосовуючи підходи, що допомагають систематично ідентифікувати повідомлення та їхні цілі.

Завдання: розвиток в аудиторії наступних умінь:

– розрізнення фактів, які піддаються перевірці і цінним твердженнями;

– визначення надійності повідомлення або джерела медіатексту;

– визначення точності повідомлення в медіатексті;

– диференціація гарантованих і негарантованих тверджень у медіатекстах;

– виявлення упередженості в медіатекстах;

– ідентифікація явних і неявних припущень в медіатекстах;

– розпізнавання логічних невідповідностей у медіатекстах;

– визначення сили аргументу автора медіатексту.

Організаційні форми: інтегрована й автономна медіаосвіта в закладах освіти різних типів.

Методи медіаосвіти можна класифікувати за джерелами одержаних знань: словесні (лекція, розповідь, бесіда, дискусія); наочні (ілюстрація і демонстрація медіатекстів); практичні (виконання різного роду завдань практичного характеру на матеріалі медіа).

За рівнем пізнавальної діяльності:

– пояснювально-ілюстративні (повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття та засвоєння цієї інформації аудиторією);

– проблемні (проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту з метою розвитку критичного мислення);

– дослідні (організація дослідної діяльності учнів).

При цьому на заняттях переважають практичні, творчі завдання.

Основні розділи змісту медіаосвітньої програми (що стосуються вивчення таких ключових понять медіаосвіти як «агентства медіа», «категорії медіа», «технології медіа», «мова медіа», «репрезентації медіа» і «аудиторія медіа»):

– медіаосвітні завдання, інтегровані в базові курси шкіл/ЗВО;

– медіаосвітні завдання автономного характеру для шкіл/ЗВО.

До низки таких завдань входять: контент-аналіз, нарративний аналіз, історичний, структурний, жанровий аналіз медіатекстів, аналіз характерів персонажів медіатекстів тощо.

Області застосування: навчальні установи різних типів [там само, с. 48].

Медіаосвітня модель К. Безелгет (К. Bazalgette), Д. Букінгема (D. Buckingham) і Е. Харта (E. Hart).

Визначення поняття «медіаосвіта». У цілому збігається з визначенням, схваленим ЮНЕСКО: «Медіаосвіта (media education) пов'язана з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними і т. д.) і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їхніх соціумах, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знаннями того, як:

1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти;

2) визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні або культурні інтереси, їхній контекст;

3) інтерпретувати медіатексти цінності, поширювані медіа;

4) відбирати відповідні медіа для створення і поширення своїх власних медіатекстів і набуття зацікавленості в них аудиторії;

5) отримати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції.

Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію і є інструментом підтримки демократії. Медіаосвіта рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та «вічної» освіти» [5, с. 131].

Концептуальна основа: культурологічна, семіотична і практична теорії медіаосвіти.

Цілі: спираючись на шість ключових понять медіаосвіти «агентство медіа» (agency), «категорія медіа» (category), «мова медіа» (language), «технологія медіа» (technology), «репрезентація медіа» (representation), «аудиторія медіа» (audience) – готувати людей до життя в демократичному медійному суспільстві.

Завдання:

– розвивати здатності до сприйняття, «декодування», оцінки, розуміння, аналізу медіатекстів;

– розвивати знання соціальних, культурних, політичних і економічних значень і підтекстів медіатекстів;

– розвивати в аудиторії здатність до критичного мислення;

– розвивати комунікативні здібності особистості;

– навчання людини самовиражатися за допомогою медіа;

– навчання людини ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними способами технічного використання медіа, створювати медіапродукти/тексти;

– давати знання з теорії медіа та медіакультури.

Області застосування: навчальні установи різних типів [там само, с. 134].

Цієї медіаосвітньої моделі притримуються багато сучасних медіапедагогів різних країн. Вони вважають, що синтез соціокультурної, освітньо-інформаційної й практико-утилітарної концепції відповідає потребам сьогодення. Сучасні медіаосвітні моделі орієнтуються на максимальне використання потенційних можливостей медіаосвіти залежно від цілей і задач, що стоять перед нею; вони характеризуються варіативністю, можливістю цілісного або фрагментарного впровадження в освітній процес.

Медіаосвітня модель Дж. Поттера (J. Potter).

Визначення поняття «медіаосвіта». Медіаосвіта – шлях до досягнення медіаграмотності, що потребує широкої перспективи, не обмеженої читанням або іншим єдиним навиком. Широка перспектива заснована на розвиненій структурі знання. Ми будемо цю структуру знання, використовуючи наше вміння вибирати інформацію і синтезувати її. Ми можемо весь час збільшувати нашу ступінь грамотності. Медіаграмотність багатовимірна. Ми повинні набувати пізнавальної, емоційної, естетичної та моральної інформації. Медіаграмотні люди здатні бачити набагато більше в конкретному повідомленні. Вони краще розбираються в процесах створення і вибору медіатекстів та в їхньому значенні. Медіаграмотні люди з більшою ймовірністю можуть отримати від медіатекстів те, що вони хочуть. Отже, аудиторія, яка перебуває на вищому рівні медіаграмотності, володіє вищим рівнем розуміння, управління й оцінки медійного світу [7, с. 71].

Концептуальна основа: синтез культурологічної, естетичної, етичної, семіотичної та практичної теорій медіаосвіти.

Цілі: розвинути наше розуміння медіа та їхніх повідомлень; посилювати наш контроль над процесом інтерпретації, отже, підвищувати нашу здатність до оцінки медіа/медіатекстів.

Завдання:

– розвивати здатності до сприйняття, «декодування», оцінки, розуміння, аналізу медіатекстів;

– розвивати знання соціальних, культурних, політичних, етичних, емоційних й економічних значень і підтекстів медіатекстів;

- розвивати в аудиторії здатності до критичного мислення;
- розвивати комунікативні здібності особистості;
- навчити людей самовиражатися за допомогою медіа;
- навчити людей ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними способами технічного використання медіа, створювати медіапродукти/тексти;
- давати знання з теорії медіа (наприклад, типологію медійних впливів на аудиторію) і медіакультури.

Організаційні форми: інтегрована та автономна медіаосвіта в закладах освіти різних типів.

Основні розділи змісту медіаосвітньої програми (що стосуються вивчення таких ключових понять медіаосвіти як «агентства медіа», «категорії медіа», «технології медіа», «мова медіа», «репрезентації медіа» і «аудиторія медіа» тощо):

- медіаосвітні завдання, інтегровані в базові курси школи/ЗВО;
- медіаосвітні завдання для автономних курсів в школах/ЗВО.

Наприклад, аудиторії пропонується аналіз:

- схеми персонажів: медіа має справу з персонажами/стереотипами, які ми можемо легко розпізнавати;
- схеми оповідання: це – формули фавул, використовуваних медіа. Вони містять елементи, які переконують нас, що даний медіатекст – вигадана історія про злочин, кримінальні новини, комедія тощо;
- схеми установки на сприйняття, тому що установка впливає на наші очікування;
- тематичні схеми: ці схеми допомагають нам зрозуміти сутність сюжету [там само, с.74].

Області застосування: заклади освіти різних типів.

Моделі медіаосвіти можуть включати такі основні етапи, як: констатація рівнів розвитку і сприйняття творів медіакультури в даній аудиторії; оволодіння школярами креативними вміннями на матеріалі медіа і формування повноцінного сприйняття медіатекстів (з урахуванням їхніх видів і жанрів, зв'язків із різними мистецтвами тощо); розвиток умінь аналізу медіатекстів; знайомство з основними віхами історії медіакультури, із сучасною соціокультурною ситуацією [1, с. 23]. Зазначені етапи є важливими у формуванні медіаграмотності й медіакомпетентності учнів і здобувачів вищої освіти. Сучасні медіаосвітні моделі орієнтуються на максимальне використання потенційних можливостей медіаосвіти в залежності від поставлених цілей і завдань; їм притаманні варіативність, можливість цілісного або фрагментарного впровадження в освітній процес.

Висновки. Отже, на основі аналізу та систематизації наукових джерел виявлено, що в провідних країнах Європи існує ціла низка перспективних медіаосвітніх моделей, які використовуються в процесі освіти і виховання. При цьому аналіз основних європейських моделей показав, що найтипівішими є медіаосвітні моделі, що являють собою синтез соціокультурної, освітньо-інформаційної та практико-утилітарної моделей. При цьому медіаосвітні моделі, на кшталт британських, на даний час мають найбільше поширення і підтримку в більшості країн світу, зокрема в Україні.

Подальшою перспективою роботи вважаємо розроблення і впровадження медіаосвітньої моделі для формування медіаграмотності та медіакомпетентності майбутніх учителів іноземної мови в Україні.

Список використаних джерел

1. Биндас О. М. Специфіка понять «медіаграмотність», «медіакомпетентність» та «медіаосвіта» в підготовці вчителів іноземних мов. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 3 (175). С. 20–30.
2. Лещенко П. А. Розвиток цифрового ігрово-центрованого навчання в освітньому просторі США. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фах. журн. 2018. № 3 (180). С. 40–44.
3. Устименко Т. А. Оцінка медіасередовища закладу освіти як початок дорожньої карти з розвитку медіаграмотності. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фах. журн. 2019. № 5 (188). С. 12–16.
4. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителів / пер. з англ. С. Дьома; за заг. ред.: В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.
5. Bazalgette C., Bevort E., Savino J. (Eds.) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 1992. 256 p.
6. Masterman L. A Rational for Media Education. In Kubey, R. (Ed.), *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997. P. 15–68.
7. Potter J. *Media Literacy*. Thousand Oaks; London: Sage Publication, 2001. 423 p.
8. Silverblatt A. *Media Literacy*. Westport, Connecticut; London: Praeger, 2001. 449 p.

References

1. Byndas, O. M. (2020). Spetsyfika poniat «mediagramotnist», «mediakompetentnist» ta «mediaosvita» v pidhotovtsi vchyteliv inozemnykh mov [Specificity of the Concepts «Media Literacy», «Media Competence» and «Media Education» in the Foreign Language Teachers Training]. *Osvita ta pedahohichna nauka [Education and Pedagogical Sciences]*, 3 (175), 20-30 [in Ukrainian].
2. Leshchenko, P. A. (2018). Rozvytok tsyfrovoho ihro-tsentrovanoho navchannia v osvithnomu prostori SShA [Development of digital game-centered learning in the educational space of the United States]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 3 (180), 40-44 [in Ukrainian].
3. Ustymenko T. A. (2019). Otsinka mediaseredovyschcha zakladu osvity yak pochatok dorozhn'oyi karty z rozvytku mediahramotnosti. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*. 2019. № 5 (188). S. 12-16. [in Ukrainian].
4. Sheibe, S., & Rohou, F. (2017). *Mediahramotnist [Media Literacy]: pidruchnyk dlya vchyteliv*. Kyiv: Tsentr Vilnoyi Presy, Akademiya Ukrainyskoyi Presy [in Ukrainian].
5. Bazalgette, C., Bevort, E., & Savino, J. (Eds.). (1992). *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO.
6. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In Kubey, R. (Ed.), *Media Literacy in the Information Age* (pp. 15-68). New Brunswick and London: Transaction Publishers.
7. Potter, W. J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks; London: Sage Publication.
8. Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut; London: Praeger.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.05.2021



УДК 37:001.895

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-16-19](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-16-19)



Назаренко Людмила

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-7949-6923>

КРЕАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ STEM-ОСВІТИ: ВІД ОСМИСЛЕННЯ ПОТРЕБИ ДО ФОРМУВАННЯ УСПІШНОГО ДОСВІДУ

- A** Обґрунтовано необхідність використання у STEM-освіті креативного компоненту змісту та засобів навчання. Автором висвітлено успішний досвід реалізації креативного компоненту в сучасних освітніх системах інших країн і доведено його вплив на рівень продуктивності навчання. Визначено закономірності побудови моделі STEM-заняття на основі креативного компоненту, зокрема: між рівнем дивергентного мислення суб'єктів освітнього процесу та продуктивністю освітньої діяльності загалом; між неперервним розвитком творчих здібностей людини та оволодінням новими професійними компетентностями, способами мислення. Охарактеризовано етапи продуктивного заняття, особливості взаємодії його учасників. Сформульовано практичні «лайфхаки» для вчителя. Окреслено низку проблем, які потребують вирішення з метою ефективного використання креативного компоненту в системі STEM-освіти.

Ключові слова: STEM-освіта; STEM-заняття; креативність; продуктивність освітньої діяльності

- S** *Nazarenko Lyudmyla. The creative component of stem education from understanding the need for successful experience development.*

The article substantiates the need to use a creative component of content and teaching aids in STEM-education. The author highlights the successful experience of implementing the creative component in modern educational systems of other countries and proves its impact on the level of learning productivity. The regularities of building a model of STEM-lesson based on the creative component are determined, in particular: between the level of divergent thinking about educational process subjects and educational activity productivity in general, between the continuous development of creative abilities and mastering the new professional competences and ways of thinking. The author notes that considering the above patterns during the construction of STEM-lesson helps the teacher form in students a responsible attitude toward innovation as a product of their own development and as a driving force of social development.

The stages of productive occupation are characterized as follows: students' comprehension of different ideas and finally the choice of one proposal of changes, the most relevant and which can be embodied in a new educational product; generating and accumulating ideas, the teacher's position should not dominate, which will promote free choice of students from many proposals of one or two of the most progressive; stages of «incubation» and «enlightenment», and especially «verification».

Practical advice for teachers is described. The first piece of advice is to create a group of expert students whose task is to assess the «value» of each proposed idea according to such criteria as compliance with the purpose of the educational program, technological efficiency, nonstandard, rationality and integration, duration and scope.

The second piece of advice is to «measure» the cost of the practical implementation of the proposed ideas, which helps recalculate the potential of students, the conditions of STEM-classes, and the search for additional resources.

The third piece of advice is to develop an action plan for the practical implementation of the idea chosen by the students. Both expert students and other STEM participants can develop their plan in groups of 3–5 people. When presenting an action plan, only well-grounded practical steps are taken into account, which will form the basis of a single developed plan.

Some problems that need to be solved to effectively use the creative component in the STEM education system are outlined: special training of teachers, development of the corresponding educational and didactic material, development of creative and productive thinking at both pupils, and teachers.

Key words: STEM-education; STEM-classes; creativity; productivity of educational activities

Назаренко Людмила Миколаївна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри менеджменту організацій, Херсонський інститут Міжрегіональної академії управління персоналом, Україна

Nazarenko Lyudmyla, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the department of organizational management, Kherson institute of the Interregional academy of personnel management, Ukraine

E-mail: lyudmyla.nazarenko@gmail.com

Постановка проблеми. Одним із інноваційних напрямів в освіті XXI століття є STEM-освіта, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics), а, відтак, посилює в освітніх програмах природничо-науковий і технологічний компоненти. Актуальність STEM-освіти викликана життєво необхідними потребами людства щодо збереження екосистеми на стику використання високо технологічного виробництва, що потребує перегляду концептуальних підходів до побудови освітнього процесу та пошуку оптимальніших форм практичного засвоєння здобувачами освіти отриманої навчальної інформації.

У контексті цього, формування образу випускника Нової української школи як інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя [7] потребувало формулювання нової місії школи і нових державних стандартів в освіті.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів розглядали Н. Поліхун, К. Постова, І. Сліпухіна, Г. Онопченко, О. Онопченко [11]. Отже, складність і багатогранність STEM-освіти сприяє розробленню різних напрямів дослідження, більшість із яких присвячена питанню щодо посилення впливу STEM-предметів на загальний зміст освітніх програм шляхом інтегрування STEM-знань, що надасть можливість розширити можливості учнів у подальшому обирати технічний або науковий напрям професійної підготовки [15]. Зокрема, на думку Н. Білик, для ефективного формування раннього професійного самовизначення й усвідомленого професійного вибору, популяризації інженерних професій, підтримки обдарованих учнів, рівного доступу до всіх напрямів якісної освіти дітей з особливими потребами, поширення інноваційного педагогічного досвіду та освітніх технологій, широкої пропаганди результатів дитячої науково-технічної творчості необхідно поширення ідеї впровадження STEM-освіти, розроблення методології її впровадження, створення національної мережі закладів, які працюють у напрямі STEM, і проведення організаційних заходів щодо експериментально-дослідної діяльності [1, с. 108].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Однак залишається відкритим питання щодо зміни формату навчального заняття у системі STEM-освіти, власне – з репродуктивного на продуктивний, у результаті чого відбуватиметься набуття учнями компетентностей, необхідних для успішного застосування ними у подальшій професійній діяльності способів розширення свідомості і зміни реальності. Тому у STEM-освіті активно представлений креативний компонент, який втілює синтез науки і мистецтва, що визначається відкриттям дивовижного потенціалу мозку людини мислити як продуктивно, так і позитивно [4].

Мета статті полягає в обґрунтуванні потреби використання у STEM-освіті креативного компоненту змісту та засобів навчання.

Викладення основного матеріалу. Сучасні освітні системи опрацювали успішні практики реалізації креативного компоненту, у тому числі і в середовищі STEM-освіти. Зокрема, уряд Великобританії ще наприкінці XX століття визначив для своєї освітньої моделі амбіційну задачу перетворення країни у світовий центр креативності. Задля цього на основі успішно апробованих освітніх технологій, що сприяють розвитку творчих здібностей дітей і молоді, формується підґрунтя стратегії креативності в освіті. Довказом цього є проекти, що реалізуються під патронатом Національного консультативного комітету з питань креативної освіти, а саме: «Творче партнерство» в Англії, «Креативне партнерство молоді» в Північній Ірландії, «Творчість має значення», «Вчити і вчитися майбутньому» в Шотландії. Значна частина цих проєктів пов'язана з удосконаленням професійної майстерності вчителів та їхньою підготовкою до впровадження креативного підходу в педагогічну практику [5].

У США візія стратегії розвитку креативності в освіті полягає в поширенні викладання мистецтва і гуманітарних наук на всіх освітніх рівнях [9]. Проте, тривалий час для американської школи характерним було прагнення подавити креативність; така школа навчала тому, «що є», і зовсім не вмiла навчати тому, «що може бути» [14]. У зв'язку з цим в окремих штатах було прийнято законодавство, що зобов'язувало проводити рейтинг закладів освіти не лише за рівнем виконання учнями стандартних тестів, але й з огляду на те, наскільки освітня програма кожної школи сприяє посиленню креативності учнів – так званий «індекс креативності».

Стратегія креативності в Японії базується на культурі того стилю пізнання, що утворювався протягом тисячоліть і для якого характерні такі ознаки: залучення дітей у пізнавальну діяльність на ранніх етапах здобуття освіти, використання інтуїції, образного мислення, емпіричного досвіду учня. Ще однією особливістю японської освіти, що сприяє творчому розвитку особистості, є культ навчання протягом життя, що має вираз не лише в інтенсивних програмах професійного розвитку людини, але й на рівні побуту. Освітні програми розвитку креативності, як правило, поширюються на сфери середньої та вищої професійної, у тому числі педагогічної, освіти. Так, в університетах Тойо, Мусаши і Шицуока зміст таких програм присвячений теорії креативності та методиці її розвитку. Отже, в Японії культивується два підходи до креативної освіти: один із них орієнтується на стимулювання здібностей людини до винахідництва і наукового відкриття, інший – на традиційну для цієї країни філософію пізнання. Однак креативність і результати навчання не протиставляються одне одному, а розглядаються як обидва шляхи досягнення життєвого успіху, де креативність сприймається як засіб засвоєння нових знань [5].

В Україні на початку XXI століття стрімко формується концепція розвитку креативного мислення людини, що спрямована на уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства. Саме тому, на думку О. Овчарук, важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [8, с. 7].

Виконання цього суспільного замовлення, як вважає О. Пометун, потребує істотного посилення самостійної і продуктивної діяльності людини, розвитку її особистісних якостей, творчих здібностей, умінь нестандартно розв'язувати життєві проблеми [9].

Отже, креативний компонент STEM-освіти забезпечує продуктивний характер змін в освітній діяльності завдяки генеруванню оригінальних ідей і пошуку нестандартних рішень ситуацій, пов'язаних із процесом засвоєння нової навчальної інформації та вироблення інноваційної практики.

STEM-заняття на основі креативного компоненту відбуваються з урахуванням певних закономірностей. Зокрема, закономірність між рівнем дивергентного мислення суб'єктів освітнього процесу та продуктивністю освітньої діяльності загалом, оскільки креативність як властивість мислення людини формується в діяльності, мета, завдання, напрями та зміст якої спрямовані на розвиток здатності особистості до вияву та постановки проблеми, генерування і продукування різноманітних ідей. Чим вище ступінь здатності розв'язувати проблеми, тобто здатність до синтезу та аналізу [13], тим продуктивніші рішення.

Друга закономірність виявляється в тому, що розвиток творчих здібностей людини може продовжуватися впродовж усього життя, однак для цього необхідно оволодіти певними професійними компетентностями, способами мислення та бути відкритою до всього нового. Звідси є закономірним, що саме компетентні, фахово підготовлені спеціалісти за умови постійного самовдосконалення здатні забезпечувати вищі рівні продуктивності професійної діяльності.

Під впливом креативного компоненту суб'єкти STEM-заняття виробляють спільний освітній продукт, який є:

- продуктом людської уяви та попередньо засвоєного досвіду [6];
- новим, що виникає в уяві людини та будується з тих елементів оточуючої дійсності, які містяться в попередньо засвоєному нею досвіді [7];
- «творчим важелем», дія якого і забезпечує організації конкурентну перевагу [12];
- новою сполукою вже існуючих ідей [3].

Урахування означених вище закономірностей під час побудови STEM-заняття допомагає педагогу формувати в учнів відповідальне ставлення до інноватики як продукту

власного саморозвитку та як рушійної сили суспільного розвитку. Особливо це проявляється на етапі осмислення учнями різних ідей і врешті-решт вибору однієї пропозиції змін, найактуальнішої та такої, що зможе реально втілитися в новому освітньому продукті. Іноді такі пропозиції виникають спонтанно, без глибокого аналізу їхньої доцільності та без об'єктивного підтвердження потенційними можливостям учнів, умов освітнього процесу. Проте відсутність у змісті пропозицій продуктивного характеру ще не свідчить про їхню необґрунтованість чи несвоєчасність. Їхньою місією може бути дія «криголаму», здатного призвести до руху мисленнєву діяльність усіх суб'єктів STEM-заняття, отже, знайти оптимальне рішення проблеми. Однак на етапах генерування та накопичення ідей позиція вчителя не повинна домінувати, що сприятиме вільному вибору учнями з багатьох пропозицій однієї-двох найпрогресивніших.

Оскільки найскладнішими етапами на шляху вибору ідей є етапи «інкубації» та «осяєння», а особливо «верифікації», що потребує здійснення послідовних кроків для перевірки їхньої продуктивності, сформулюємо практичні «лайфхаки» для вчителя.

Перша порада – створення групи учнів-експертів, завдання якої полягає в оцінюванні «вартості» кожної запропонованої ідеї за такими критеріями як, наприклад: відповідність меті освітньої програми, технологічна ефективність, нестандартність, раціональність та інтегрованість, тривалість і масштаб застосування. Таке оцінювання дасть змогу не лише чітко візуалізувати інноваційний освітній продукт, але й передбачити можливі ризики під час його створення.

Друга порада – «вимірювання» потужності затрат на практичне втілення запропонованих ідей, що сприяє переобліку потенційних можливостей учнів, умов STEM-заняття, та пошуку додаткового ресурсного забезпечення. На цьому етапі перед учнями стоїть важливе завдання: прийняти ту чи іншу ідею, або відхилити її (з яких обставин), або відкласти (чому і на який термін).

Третя порада – розроблення плану дій щодо практичного втілення ідеї, обраної учнями. Свій план можуть розробити як учні-експерти, так й інші учасники STEM-заняття, об'єднавшись у групи із 3–5 осіб. Під час представлення плану дій до уваги беруться лише обґрунтовані практично кроки, які складатимуть основу єдиного виробленого плану. Задача вчителя полягає у недопущенні способів практичного втілення ідеї незаконними шляхами або такими, що порушують інтереси учасників освітнього процесу, або мають суспільні ризики. Із цієї метою необхідно надавати правову оцінку ідеям, що надходять, плану дій і здійснювати моніторинг освітньої діяльності учнів під час створення інноваційного освітнього продукту. Адже «інноватор» – це не лише цікава, прогресивна людина, здатна своїми ідеями випереджати час, це – соціально відповідальна особа, яка усвідомлює наслідки власної інноваційної діяльності та

співвідносить свої навчальні, у подальшому – професійні інтереси, з інтересами суспільства.

Висновки з даного дослідження. Розв'язання проблеми підвищення продуктивності STEM-заняття на основі креативного компоненту змісту та засобів навчання неможливо без спеціальної підготовки вчителів, розроблення відповідного навчально-дидактичного матеріалу, розвитку креативного й продуктивного мислення як учнів, так і вчителів.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на розроблення методичних рекомендацій для вчителів щодо розвитку креативного мислення учнів, яке сприятиме успішному оволодіння ними способами просування продуктивних ідей не лише у період навчання, але й у майбутній професійній STEM-діяльності.

Список використаних джерел

1. Билык Н. И. STEM-образование, проектное и исследовательское обучение на Полтавщине. *Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся*: материалы науч.-практ. конф. Минск, 29–30 апреля 2019 г. / редкол.: С. В. Сытнікова [и др.]; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». Минск: Мин. обл. ин-т развития образования, 2019. С. 106–108.
2. Гаевський Б. А. Основи науки управління: навч. посіб. Київ: МАУП, 1997. 112 с.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Энтони Р. Хвати думать! Действуй! Минск: Попурри, 2008. 240 с.
5. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Тернопіль: Тернопіль, 1996. 290 с.
6. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 400 с.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Плеяди, 2017. 206 с.
8. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 6–16.
9. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 16–25.
10. Торшина В. А. Сучасні дослідження проблеми креативності в зарубіжній психології. *Питання психології*. 1998. № 4. С. 56–68.
11. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпихіна, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
12. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 144 с.
13. Barron F. Creative person and creative process. *Ibid*. 1976. Vol. 10, № 3. P. 165–169.
14. Guilford J. P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*. Los Angeles, 1958 231 p.

15. The case for STEM education: Challenges and opportunities. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press. 2013. URL: <http://static.nsta.org/files/PB337Xweb.pdf>.

References

1. Bilyk, N. I. (2019). STEM-obrazovanie, proektnoe i issledovatel'skoe obuchenie na Poltavshchine [STEM education, project and research training in Poltava region]. In S. V. Sytnikova (Ed.), *Organizatsiia proektnoi i issledovatel'skoi deiatel'nosti uchashchikhsia [Organization of project and research activities of students]: materialy nauch.-prakt. konf.* (pp. 106-108). Minsk: Min. obl. in-t razvitiia obrazovaniia [in Russian].
2. Haievskiy, B. A. (1997). *Osnovy nauky upravlinnia [Fundamentals of management science]: navch. posib.* Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
3. Elkonin, D. B. (1989). *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
4. Entoni, R. (2008). *Khvati dumat! Deistvui! [Stop thinking! Take action!]*. Minsk: Popurri [in Russian].
5. Kravets, V. P. (1996). *Zarubizhna shkola i pedahohika XX stolittia [Foreign school and pedagogy of the twentieth century]: navch. posib. dlia stud. ped. navch. zakl.* Ternopil: Ternopil [in Ukrainian].
6. Kraevskii, V. V., & Berezhnova, E. V. (2006). *Metodologiya pedagogiki: novyi etap [Methodology of pedagogy: a new stage]: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii.* Moskva: Akademiia [in Russian].
7. Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]: poradnyk dlia vchytelia.* Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].
8. Ovcharuk, O. V. (2004). Rozvytok kompetetnisnoho pidkhdou: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty [Development of a competency approach: strategic guidelines of the international community]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetetnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]* (pp. 6-16). Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I. (2004). Teoriiia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetetnisnoho pidkhdou v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competency approach in the experience of foreign countries]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetetnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]* (pp. 16-25). Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
10. Torshyna, V. A. (1998). Suchasni doslidzhennia problemy kreatyvnosti v zarubizhni psykhologii [Modern research on the problem of creativity in foreign psychology]. *Pytannia psykhologii [Questions of psychology]*, 4, 56-68 [in Ukrainian].
11. Polikhun, N. I., Postova, K. H., Slipukhina, I. A., Onopchenko, H. V., & Onopchenko, O. V. (2019). *Uprovadzhennia STEM-osvity v umovakh intehratsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv [Introduction of STEM-education in the conditions of integration of formal and non-formal education of gifted students]: metodychni rekomendatsii.* Kyiv: In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
12. Shchukina, G. I. (1986). *Rol deiatel'nosti v uchebnom protsesse [The role of activities in the educational process]: kn. dlia uchytelia.* Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
13. Barron, F. (1976). Creative person and creative process. *Ibid*, 10, 3, 165-169.
14. Guilford, J. P. (1958). *New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems.* Los Angeles.
15. *The case for STEM education: Challenges and opportunities.* Arlington, VA: National Science Teachers Association Press. 2013. Retrieved from <http://static.nsta.org/files/PB337Xweb.pdf>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 12.05.2021



СОЦІАЛЬНЕ ТА СПІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК НАПРЯМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

A В умовах VUCA-світу змінюються напрями розвитку освіти, врахування яких дозволить закладам освіти бути конкурентоздатними та підвищити якість своїх освітніх послуг. Одним із таких напрямів управління освітнім процесом є соціальне та спільне навчання.

Метою статті є дослідження питання соціального та спільного навчання як напрямку управління освітнім процесом і можливостей подальшого його використання в освітньому процесі закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної та післядипломної освіти.

Відзначено, що найважливішими життєвими навичками нині є активне навчання та навчальні стратегії, а також навичка лідерства і соціального впливу як однієї з навичок, необхідних кожному фахівцю, а не тільки керівникові-лідерові. Визначено зміст дефініцій «соціальне навчання» та «спільне навчання», а також визначено особливості кожного з них.

У контексті дослідження вказано на можливості використання в освітньому процесі таких видів організації навчально-пізнавальної діяльності, як коворкінг, нетворкінг, форсайт, краудсорсинг, бенчмаркінг, івент тощо. Наведено приклади практичних технік сингапурських навчальних структур.

Зроблено висновок про те, що спільне навчання – це освітній процес, реалізований на засадах педагогіки партнерства, а його ефективність і дієвість забезпечується через співпрацю між учнями, батьками, педагогами за рахунок різноманітних проєктів, неформальних зустрічей, бесід, навчальних гуртків тощо, а соціальне навчання – освітній процес із використанням різноманітних платформ та онлайн-інструментів.

Ключові слова: соціальне навчання; спільне навчання; заклад освіти; навички; учасники освітнього процесу; здобувачі освіти

S *Kurmysheva, Nina. Social and community learning as one of the directions of the educational process management.*

The directions of education development change in the conditions of VUCA world. It will allow educational institutions to be competitive and improve the quality of their educational services. One of these fields of educational process management is social and community learning.

The current article studies the issue of social and community learning as one of the fields of educational process management and the possibilities of its further use in the educational process of preschool, general secondary, out-of-school and postgraduate education.

The most important life skills today are actively studying and learning strategies, as well as the skill of leadership and social influence as one of the skills important for specialist, not just the leader. The content of the definitions of «social learning» and «community-learning» and their features is determined.

The possibilities of using in the educational process such types of educational and cognitive activity organization as coworking, networking, foresight, crowdsourcing, benchmarking, event, etc. are indicated in the context of the study. Examples of practical techniques of Singaporean educational structures are given.

It is concluded that community learning is an educational process implemented on the basis of partnership pedagogy, and its effectiveness and efficiency are ensured through cooperation between students, parents and teachers through various projects, informal meetings, conversations, study circles, etc. Social learning is implemented using various platforms and online tools.

Key words: social learning; community learning; educational institution; habits; educational process participants; students

Курмишева Ніна Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри менеджменту освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, Україна

Kurmysheva Nina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education Management, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: nikurmysheva@gmail.com

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Нині в освіті України відбуваються докорінні зміни. Реформування галузі в напрямі розбудови Нової української школи, навчання в умовах пандемії, термінове освоєння і використання нових ІТ-ресурсів та інструментів не тільки дітьми, але й педагогами, і батьками здобувачів освіти. Включен-

ня останніх у безпосередній освітній процес приводять до суттєвих освітніх трансформацій. Поширюються нові освітні тренди, що відображають нові акценти в освітній діяльності.

Ключовим ресурсом освітнього соціуму є учасники освітнього процесу, які здатні ефективно і продуктивно використовувати освітні інновації для особистого розвит-

ку, розвитку команди (класу, родини, шкільної спільноти), закладу освіти, громади, а отже, – всього українського суспільства.

В умовах швидкісного поширення цифрових технологій змінюються й напрями розвитку освіти, врахування яких дозволить закладам освіти вносити корективи у свою діяльність [12]. Одним із таких напрямів управління освітнього процесу, на думку автора статті, є соціальне та спільне навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз фахової наукової літератури показав, що питання освітніх трендів не набуло широкого обговорення. Все ж воно стало предметом вивчення О. Андрущенко, Н. Морзе, О. Скубашевської та ін.

Л. Гриневич, О. Кононенко, В. Кремень та ін. досліджували тенденції розвитку державної освітньої політики в Україні; К. Балабанов, Т. Десятков, С. Коваленко, Т. Кристопчук, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва, Т. Хоменко – відносно країн Європейського Союзу.

Л. Гурінчук, Г. Пономарьова, В. Сокаль вивчали управлінські освітні процеси у закладах вищої освіти. Управління освітніми процесами у контексті державного управління стали предметом досліджень М. Гладкого, А. Романа. Управлінню якості освітніх процесів присвятили свої праці С. Андрейко, Н. Білик, Н. Нікітіна, Д. Рибальченко, Л. Тупичак та ін.

Н. Софій, Л. Сибір, Hattie&Donoghue досліджували організаційний менеджмент спільного навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Однак питання соціального та спільного навчання як одного із напрямів управління освітнім процесом залишається недостатньо дослідженим.

Метою статті є дослідження питання соціального та спільного навчання як одного із напрямів управління освітнім процесом і можливостей подальшого його використання в освітньому процесі закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної та післядипломної освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Розвиток українського суспільства на гуманістичних і демократичних засадах, коли людина вважається найвищою соціальною цінністю, вимагає врахування психолого-педагогічних аспектів у всіх галузях, і першочергово – в освіті.

Світовий економічний форум в Давосі (2020) визначив ТОП-10 м'яких навичок, які будуть необхідні представникам абсолютно усіх професій у світі до 2025 року:

- аналітичне мислення та інноваційність;
- активне навчання та навчальні стратегії;
- комплексне вирішення проблем;
- критичне мислення та аналіз;
- креативність, оригінальність та ініціативність;
- лідерство і соціальний вплив;
- використання, моніторинг і контроль технологій;
- проєктування технологій та програмування;

– стійкість, стресостійкість та гнучкість;
– аргументованість, вирішення проблем та генерування ідей [9].

Порівняймо їх із тими, що вважалися необхідними Людини-2020:

- комплексне багаторівневе рішення проблем;
- критичне мислення;
- креативність;
- вміння керувати людьми;
- взаємодія з людьми;
- емоційний інтелект;
- формування власної думки та прийняття рішень;
- орієнтованість на клієнта/споживача;
- вміння вести переговори;
- когнітивна гнучкість (здатність розуму швидко перемикається з однієї думки на іншу, а також обмірковувати кілька речей одночасно) [2].

Аналіз наведених вище переліків навичок фахівця-2020 і фахівця-2025 показав стабільність позиції комплексного вирішення проблем. Натомість певним якостям особистості додано нових акцентів: «критичне мислення» розширене «аналізом», «креативність» – «оригінальністю та ініціативністю». У списку з'явилися нові позиції, на яких наголошують роботодавці: «використання, моніторинг і контроль технологій», «проєктування технологій та програмування» як однаково важливих у будь-якій професії.

Та найважливішою навичкою до 2025 року стає «активне навчання та навчальні стратегії», завдяки яким будь-який фахівець стає успішним «профі», гнучким до змін і нових викликів часу.

Хоча питання лідерства і соціального впливу не є новим у менеджменті організацій і менеджменті освіти, однак воно вперше розглядається як одна з навичок, необхідних кожному фахівцю (а не тільки керівникові-лідерові).

Звичайно, hard skills не втрачають своєї важливості. Поза сумнівом, вони – у пріоритеті результатів якості освіти. Але будь-який заклад освіти (дитсадок, школа, інститут, університет чи академія) є важливим соціальним інститутом, що не може «ховатися у мушлі», створюючи свій окремий штучний світ, що дає лише знання і не готує здобувача освіти до життя у VUCA-світі: світі нестабільному, невизначеному, складному і неоднозначному.

Сучасна теорія і практика педагогічного менеджменту набуває особливого значення. Системний аналіз психолого-педагогічного змісту та структури менеджменту освіти потребує досліджень, які вказали б місце освітніх трендів та їхніх функцій у загальній системі та процесах управління освітнім процесом та закладом освіти.

Особливо гостро постає це питання у Новій українській школі, що працює за принципами автономії, нового змісту освіти, виховання на цінностях, дитиноцентризму, вмотивованості вчителя, педагогіки партнерства тощо [8].

У цьому контексті надзвичайно важливим видається питання організації та реалізації соціального та спільного навчання, яке можна вважати трендом в освіті світу.

Школа у широкому розумінні вимагає від здобувачів освіти, педагогічних працівників, батьків здобувачів освіти когнітивної гнучкості [6], що досягається шляхом активного навчання та використання навчальних стратегій. Реалізувати таке навчання можна через упровадження основних засад соціального та спільного навчання.

Поняття спільного навчання у педагогічній науці тлумачиться по-різному:

– як організація навчання, коли спеціалісти (наприклад, учитель та асистент учителя) разом організують і реалізують освітній процес у єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом груп учнів/дітей, серед яких є діти з особливими освітніми потребами (Н. Софій [4], Л. Сибір[9]);

– як підхід, за якого групи учнів, об'єднані спільною пізнавальною діяльністю, щоб вирішити проблему, мають завершити окремі завдання та/або створити спільний єдиний продукт чи проєкт (Hattie&Donoghue) [14].

Та з якої позиції б не розглядали спільне навчання, неzapеречним залишається те, що всім учасникам освітнього процесу спільно й окремо кожному необхідно володіти навичками роботи з іншими людьми, роботи в команді. І якщо у дорослих ця навичка може бути у певній мірі сформованою, то по відношенню до дітей вона є просто життєво необхідною. Ця навичка формується у школі, адже потрібна під час навчання, і розвивається впродовж усього життя як важлива для реалізації професійної діяльності особистості.

Соціальне навчання найчастіше розглядається:

– *система* набуття знань, навичок і вмінь соціальної взаємодії в процесі соціалізації особистості, що включає:

а) *певний набір соціальних інститутів* (освітні установи, школи, коледжі, центри підготовки та перепідготовки фахівців; учителів, соціальних педагогів, психологів, аніматорів, наставників, методистів, тьюторів, модераторів, навігаторів, працівників засобів масової інформації; працівників соціальної реклами та ін.);

б) *певний набір освітніх концепцій, підходів, освітніх програм, навчальних планів і робочих програм навчання конкретних навчальних дисциплін, методичних посібників тощо;*

в) *певні структури управління процесом навчання* (керований процес соціального навчання);

– як процес передавання/засвоєння соціального досвіду;

– як діяльність: навчальна діяльність, навчальна робота, інформаційна робота, наукова робота [11].

Соціальне навчання також має певні особливості, оскільки його метою та результатом є опанування знаннями, вміннями та навичками розвитку соціальності – здібності людини взаємодіяти із соціальним світом. Процес соціального навчання спирається, передусім, на організацію спіл-

кування між учасниками соціально-педагогічного процесу та включає в себе різні сторони (обмін інформацією, вплив, взаємодію, співпрацю) та форми (творчі та практичні заняття, лекції, тренінги, ігри, різні заходи) [5].

Особливого значення в соціальному навчанні відводиться організації взаємодії особистості із середовищем, координації процесу виховання як такому, що орієнтований на розвиток цінностей особистості. Відбувається таке виховання через діяльність, взаємодію, співпрацю в рамках окремої соціальної групи, родини, сім'ї, школи, громади, українського суспільства в цілому.

Наприклад, таке соціальне навчання відбувається у регіональних і зональних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти, де реалізується інноваційний підхід до навчання дорослих через координацію цих педагогічних спільнот [3].

Соціальне навчання ґрунтується на тому, що кожна особистість – індивідуальна і неповторна, із набором своїх психологічних, біологічних, соціально набутих особливостей. Кожна людина на одні й ті ж подразники реагує по-різному, а отже, нав'язувати їй готові соціальні норми неприпустимо. Натомість доречно використовувати інші прийоми впливу, орієнтовані на усвідомлення необхідності засвоєння тих чи інших соціальних норм.

У контексті розгляду соціального та спільного навчання активно можуть використовуватися такі види організації навчально-пізнавальної діяльності:

– *коворкінг* – така модель організації діяльності людей, що об'єднує осіб із різним типом зайнятості в єдиному робочому просторі. Йому характерна гнучка організація робочого простору, прагнення до формування спільноти учасників та внутрішньої культури. Самі учасники залишаються незалежними і вільними, мають можливість спілкуватися, обмінюватися ідеями та допомагати один одному, на відміну від роботи вдома. Найпопулярнішим прикладом коворкінгу у шкільній практиці є «Батьківські посиденьки»; широко проводяться коворкінги в освіті дорослих;

– *нетворкінг* – така модель організації діяльності людей, соціальна і професійна діяльність яких спрямована на те, щоб за допомогою кола друзів і знайомих максимально швидко і ефективно вирішувати складні життєві завдання, важливі освітні питання тощо. Основна ідея нетворкінгу заключається в тому, щоб вибудувати довірчі тривалі стосунки з людьми, готовими до співпраці, співучасті, взаємодопомоги. Нетворкінг є складником управлінської діяльності керівника закладу освіти, хоча часто цей термін не вживається;

– *форсайт* – технологія, що використовується для обговорення передбачуваних змін у майбутньому, шляхом консолідації зусиль усіх учасників процесу передбачення змін в обраному сегменті, виділення явищ і процесів, які в майбутньому стануть домінуючими; *освітній форсайт* – визначення можливого майбутнього, створення його ба-

жаного образу та визначення стратегій його досягнення в галузі освіти;

– *краудсорсинг* – така модель організації діяльності людей, що передбачає передавання певних виробничих функцій невизначеному колу осіб (без укладання трудового договору). Найяскравіший приклад – Дні батьківського чи учнівського/студентського самоврядування у закладі освіти;

– *бенчмаркінг* – безупинний систематичний пошук і впровадження найкращих практик, що сприяють розвитку закладу освіти. Дієвий інструмент для визначення рівня якості діяльності школи порівняно з іншими, подібними за розмірами та/або специфікою діяльності, географічного розташування тощо. Прикладом реалізації бенчмаркінгу у закладі освіти може бути серія освітніх експедицій по кращих закладах свого регіону, держави, світу;

– *івент* – це рекламний захід, спрямований на просування бренду у внутрішньому або зовнішньому освітньому середовищі; яскравий, святковий, розважальний освітній захід;

– *челендж* – жанр, поширений у соціальних мережах. У відеоролику (-ах) учасник (блогер) виконує певне завдання на відеокамеру, розміщує відео в мережі і пропонує повторити його своєму знайомому або необмеженому колу користувачів, «кидає виклик» іншим. Учителями/викладачами, учнями/студентами проводяться челенджі, спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів здобувачів освіти з тієї чи іншої теми, проблеми, навчального предмету чи дисципліни;

– *синергія* – це ефект, який полягає в тому, що при взаємодії двох або більше факторів їхня дія суттєво переважає ефект кожного окремого компонента у вигляді простої їхньої суми. Наприклад, знання і зусилля кількох людей організуються таким чином, що вони взаємно посилюються: «ціле більше суми окремих частин» ($2 + 2 < 4$); ціле більше, аніж проста сума своїх частин (Арістотель) [1].

Цікавими є практичні техніки сингапурських навчальних структур – унікальної системи шкіл Сингапуру, учні якої системно демонструють надзвичайно високі показники якості освіти, одні з найвищих у світі. Основний принцип – робота дітей у четвірках (спільне навчання, діяльність команди, у рамках якої змінюються методи діяльності, способи взаємодії, напрями пізнавальної діяльності). Як приклад, наведемо нижче найпоширеніші сингапурські навчальні структури.

Джоттос («запишіть думки»). Не дотримуючись черги, учні беруть заготовлені на столі аркуші і записують на них відповідь із заданої теми, промовляючи її вголос, щоб відповіді інших учасників не дублювались. Кожен учасник заповнює чотири аркуші.

Зум ін («збільшувати») використовується для розвитку пізнавального інтересу до конкретної теми через детальний її розгляд і аналіз матеріалу.

Музична руханка *Мікс-фріз-груп*. Учасники освітнього процесу рухаються, поки звучить музика, потім утворюють групи по кількості учасників, що дорівнюється відповіді на задане після закінчення музики запитання.

Для роботи в парах використовуються наступні навчальні структури.

Релліробін. Робота в парі, де учні по черзі обмінюються відповідями з особистого списку.

Реллітейбл. Робота в парі, де учні по черзі записують відповіді на спільному аркуші.

Тайм-пеа-шеа. Робота в парі, де учні по черзі діляться розгорнутими відповідями протягом окресленого таймінгу.

Мікс-пеа-шеа. Учасники переміщуються по класу, поки звучить музика, потім утворюють пару і обговорюють запропоновану тему, використовуючи навчальну структуру «релліробін» або «таймд-пеа-шеа» [10].

Висновки з даного дослідження. Отже, досить поширеною є точка зору, що освіта – це партнерство дитини, родини та закладу освіти. Такий собі трикутник. Насправді кутів набагато більше. Окрім перелічених, це і співпраця на основі горизонтальних зв'язків усередині одного й того ж «кута», і додавання інших «кутів», тобто перетворення «трикутника» у «многокутник», де «кутами» виступають ще й відділи освіти, центри професійного розвитку, інститути післядипломної педагогічної освіти [7]; організації, що територіально знаходяться поряд із закладом освіти; громадські організації, бізнесові структури тощо.

Навіть із точки зору «трикутника» спільне навчання – це освітній процес, реалізований на засадах педагогіки партнерства, а його ефективність і дієвість забезпечується через співпрацю між учнями, батьками, вчителями за рахунок різноманітних проєктів, неформальних зустрічей, бесід, навчальних гуртків тощо. Соціальне навчання – із використанням різноманітних платформ і завдяки онлайн-інструментам.

Перспективи подальших розвідок. Організаційний розвиток закладу освіти в умовах складної епідеміологічної ситуації, можливості впливу на зміну організації освітнього процесу потребують подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
2. 10 ключових навичок до 2020-го. URL: https://www.eduget.com/news/10_klyuchovix_navichok_do_2020-go-907
3. Зелюк В. В., Білик Н. І. Інноваційний підхід до навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2018. № 6 (183). С. 19–23. ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2344-5347>. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/148178/149371>
4. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів : навч.-метод. посіб. / Н. Софій, Ю. Найда, В. Маланчій та ін. Київ, 2018. 174 с.
5. Караман О. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи як категорії соціальної педагогіки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 21. С. 69–73. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_21_25
6. Курмишева Н. Організація навчання впродовж життя як необхідна умова розвитку когнітивної гнучкості педагога. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2019. № 5 (188). С. 35–38. ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4944-5735>. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/178906>.

7. Курмишева Н. І. Партнерство ОІППО та опорних закладів освіти області: реалії та перспективи. *Мене́джмент розвитку сучасного закладу освіти в умовах інформаційного освітнього простору* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. / за заг. ред. С. В. Королюк. Полтава : ПОІППО, 2020. С. 193–202. URL: <http://poippo.pl.ua/nml/elektronni-vydannia-poippo>
8. Освіта Полтавщини на шляху впровадження Нової української школи: підсумки 2017/2018 н. р. та основні завдання на 2018/2019 н. р. : електрон. зб. інф.-метод. матеріалів / упоряд. : В. В. Зелюк, Н. В. Корягіна, Н. І. Білик. Полтава : ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 2018. 68 с. URL: http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/zbirka.pdf
9. Сибір Л. Особливості психологічних станів дітей, які навчаються в умовах інклюзії. URL: <http://maup.com.ua/assets/files/psihologz>
10. Сінгапурські навчальні структури. URL: [https://bogovyatska.com/2020/09/23/10-освітніх-трендів-і-технологій-у-2020-2021-н-р/..](https://bogovyatska.com/2020/09/23/10-освітніх-трендів-і-технологій-у-2020-2021-н-р/)
11. Соціальна педагогіка. URL: https://stud.com.ua/28586/pedagogika/zagalna_harakteristika_sotsialnogo_navchannya_obyekt_predmet_sotsialnogo_navchannya
12. Струтинська О. В., Умрик М. А. Сучасні освітні тренди в умовах розвитку цифрового суспільства. *Інноваційна педагогіка. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. 2020. Вип. 26. С. 201–207.
13. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. URL: https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them?utm_source=facebook&utm_medium=social_scheduler&utm_term=Education%20and%20Skills&utm_content
14. What Are the Best Strategies for Surface to Deep Learning? *Edukation Week*. URL: <https://www.edweek.org/education/opinion-what-are-the-best-strategies-for-surface-to-deep-learning/2016/08>

References

1. *VikipediYA. Vil'na entsyklopediya [Wikipedia. Free encyclopedia]*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki> [in Ukrainian].
2. 10 klyuchovykh navychok do 2020-ho [10 key skills by 2020]. Retrieved from https://www.edugot.com/news/10_klyuchovix_navichok_do_2020-go-907 [in Ukrainian].
3. Zelyuk, V., & Bilyk, N. (2018). Innovatsiynyy pidkhyd do navchannya doroslykh u pislyadyplomnyi pedahohichnyi osviti [Innovative approach to adult learning in postgraduate pedagogical education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 6 (183), 19-23. ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2344-5347>. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/148178/149371> [in Ukrainian].
4. Sofiy, N., Nayda, Y. U., & Malanchiy, V. et at. (Comps.). (2018). *Inklyuzyvne navchannya v zakladakh zahalnoyi serednoyi osvity: kerivnytstvo dlya treneriv [Inclusive education in general secondary education: a guide for trainers]*: navchalno-metodychnyy posibnyk. Kyiv [in Ukrainian].
5. Karaman, O. (2011). Sutnist i zmist sotsialno-pedahohichnoyi roboty yak katehoriyi sotsialnoyi pedahohiky [The essence and content of socio-pedagogical work as a category of social pedagogy]. *Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University]*, 21, 69-72. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_21_25 [in Ukrainian].
6. Kurmysheva, N. (2019). Orhanizatsiya navchannya vprodovzh zhyttya yak neobkhidna umova rozvytku kohnityvnoyi hnuchkosti pedahoha [Organization of lifelong learning as a necessary condition for the development of cognitive flexibility of the teacher]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The Image of the Modern Educator]*, 5 (188), 35-38 [in Ukrainian].
7. Kurmysheva, N. (2020). Partnerstvo OIPPO ta opornykh zakladiv osvity oblasti: realiyi ta perspektyvy [Partnership of OIPPO and basic educational institutions of the region: realities and prospects]. In S. V. Korolyuk (Ed.), *Menedzhment rozvytku suchasnoho zakladu osvity v umovakh informatsiynoho osvithnoho prostoru [Management of development of a modern educational institution in the conditions of information educational space]* (p. 193-202). Poltava [in Ukrainian].
8. Zelyuk, V. V., Koryahina, N. V., & Bilyk, N. I. (Comps.). (2018). *Osvita Poltavshchyny na shlyakhu vprovadzheniya Novoyi ukraiyinskoyi shkoly: pidsumky 2017/2018 n. r. ta osnovni zavdannya na 2018/2019 n. r. [Education of Poltava region on the way of introduction of the New Ukrainian school: results of 2017/2018 and the main tasks for 2018/2019 p.]*: elektron. zb. inf.-metod. Poltava: POIPPO im. M. V. Ostrohradskoho. Retrieved from http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/zbirka.pdf [in Ukrainian].
9. Sybir, L. *Osoblyvosti psykholohichnykh staniv ditey, yakii navchayutsya v umovakh inklyuziyi [Features of psychological states of children studying in the condition of inclusion]*. Retrieved from <http://maup.com.ua/assets/files/psihologz> [in Ukrainian].
10. *Synhapurski navchalni struktury [Singapore educational structures]*. (2020). Retrieved from <https://bogovyatska.com/2020/09/23/10-освітніх-трендів-і-технологій-у-2020-2021-н-р/> [in Ukrainian]
11. *Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]*. (2018). Retrieved from https://stud.com.ua/28586/pedagogika/zagalna_harakteristika_sotsialnogo_navchannya_obyekt_predmet_sotsialnogo_navchannya [in Ukrainian].
12. Strutyńska, O. V., & Umryk, M. A. (2020). Suchasni osvitni trendy v umovakh rozvytku tsyfrovoho suspilstva [Modern educational trends in the development of digital society]. *Innovatsiynna pedahohika. Informatsiynno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v osviti [Innovative pedagogy. Information and communication technologies in education]*, 26, 201-207 [in Ukrainian].
13. *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. Retrieved from https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them?utm_source=facebook&utm_medium=social_scheduler&utm_term=Education%20and%20Skills&utm_content
14. What Are the Best Strategies for Surface to Deep Learning? *Education Week* Retrieved from <https://www.edweek.org/education/opinion-what-are-the-best-strategies-for-surface-to-deep-learning/2016/08>

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.05.2021

УДК 378.016:37

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-25-32](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-25-32)

Кравченко Ганна

Почуєва Ольга

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2156-3203>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-6954-5197>

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСАЛТИНГ» У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЗА МАГІСТЕРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ

A Розглянуто питання підготовки викладача та керівника освітніх організацій за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки». Проблеми навчання студентів із зазначених спеціальностей передбачають отримання необхідних знань і можливостей професійного розвитку. Звернено увагу на дослідження поняття консалтингових послуг в Україні у сфері освіти. Аналіз досліджень поняття «консалтинг» як виду діяльності, з точки зору різних підходів, дозволив з'ясувати, що він відіграє важливу роль у розвитку освітніх організацій. Так як консалтинг спирається на наукову організацію праці, системний аналіз, науково обгрунтовані методи ухвалення рішень. Зосереджено увагу на розуміння значення управлінського консалтингу, який допомагає встановити, які місця в організації найуразливіші, коригує діяльність організації в цілому та, у свою чергу, підрозділяється на стратегічний, маркетинговий і кадровий. Доведено, що вивчення навчальної дисципліни «Педагогічний консалтинг» в умовах підготовки фахівців другого (магістерського) рівня має збагатити студентів знаннями про можливості та ефективність консалтингового консультування, здійснювати психолого-педагогічний аудит, отримувати навички консультантів-тренерів, які координують діяльність у невеликих організаціях і групах, оволодівати вміннями розробляти програми інноваційного розвитку колективу та проводити різні види діагностики тощо. Встановлено, що у процесі викладання навчальної дисципліни основна увага повинна приділятися оволодінню студентами професійними компетентностями; активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що передбачає застосування як активних, так і інтерактивних навчальних технологій; використанню певних методик активізації процесу навчання. Необхідним елементом успішного засвоєння матеріалу навчальної дисципліни є самостійна робота студентів, а система оцінювання сформованих компетентностей у студентів, яка враховує види занять, стимулює до повсякденної систематичної роботи магістрів і підвищує мотивацію магістрів до опанування управлінських освітніх програм на базі оцінки результатів їхньої навчальної роботи.

Ключові слова: педагогічний консалтинг; навчальна дисципліна; професійні компетентності; методи та форми активізації; оцінювання сформованих компетентностей

S *Kravchenko Hanna, Pochueva Olga. Peculiarities of the content of the course «Pedagogical consulting» in student training by master's programs.*

The content of the article considers the issue of training teachers and heads of educational organizations in the specialties 011 «Educational, pedagogical». Problems of teaching students in these specialties involve obtaining the necessary knowledge and opportunities for professional development.

The article draws attention to the study of the concept of consulting services in Ukraine in the field of education. The analysis of research on the concept of «consulting» as an activity, in terms of different approaches, revealed that it plays an important role in the development of educational organizations. Since consulting is based on the scientific organization of labor, systematic analysis, scientifically sound methods of decision making. The focus is on understanding the importance of management consulting, which helps identify which places in the organization are most vulnerable, adjusts the activities of the organization as a whole and in turn, is divided into strategic, marketing and personnel. It is proved that the study of the discipline «Pedagogical Consulting» in the training of the second (master) level should enrich students with knowledge about the possibilities and effectiveness of consulting counseling, psychological and pedagogical audit, skills of consultants-trainers who coordinate activities in small organizations and groups, master the skills to develop programs for innovative development of the team and conduct various types of diagnostics, etc.

It is determined that in the process of teaching the discipline the main attention should be paid to the acquisition of professional competencies by students; intensification of educational and cognitive activities of students, which involves the use of both active and interactive learning technologies; the use of certain methods of activating the learning process. A necessary element of successful mastering of the discipline material is independent work of students, and the system of assessment of formed competencies in students, which considers the types of classes stimulates daily systematic work of masters and increases motivation of masters to master management educational programs based on evaluation of their work.

Key words: pedagogical consulting; academic discipline; professional competencies; methods and forms of activation; assessment of formed competencies

Кравченко Ганна Юріївна, докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

Kravchenko Hanna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, foreign philology and translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

E-mail: anna.dist61@gmail.com

Почуєва Ольга Олексіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

Pochueva Olga, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, foreign philology and translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

E-mail: olga.pochueva@hneu.net

Актуальність проблеми. Підготовка викладача та керівника освітніх організацій для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень у системі педагогічної освіти. Передусім, це передбачає зміну статусу педагогічної освіти, що відбувається в умовах закладів вищої освіти, які здійснюють навчання за магістерськими програмами на кафедрах педагогічного спрямування. Їхньою соціально-освітньою місією повинно бути визначено провідну роль розвитку педагогічної свідомості суспільства, теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове та моніторингове забезпечення системи якісної освіти.

Сучасна освітня політика держави визначає найважливішим завданням вищої освіти підготовку компетентного, конкурентоздатного фахівця.

Нині сфера консалтингових послуг у системі освіти України розширилася до професійного навчання вирішувати проблеми в управлінні як організаціями, так і закладами освіти. Причинами поширення цього явища вважається пошук способів адаптації як людини, так і в цілому організації до постійних мінливих умов зовнішнього середовища, постійної конкурентної боротьби, зростання невизначеності майбутнього.

Аналіз досліджень і публікацій. Консалтинг як вид діяльності має досить давню історію. Цей термін походить від латинського «consultatio» – радитися. Ураховуючи, що «consulting» у перекладі з англійської мови означає консультація, можна визначити консалтинг у широкому сенсі як надання фахівцями порад тим, хто їх потребує.

Дослідженню чинників впливу на розвиток консалтингу різних поколінь та проблемі еволюції консалтингової діяльності присвятили багато своїх робіт закордонних учених: Е. Абрахамсон, Б. Ернст, А. Кайзер, М. Кіппінг, Л. Інгол, А. Кіркпатрік, К. МакКенна, Дж. Глюклер і Т. Армбрюстер, В. Алешнікова, А. Бежанян та ін.

Одним із перших професійних консультантів став засновник теорії наукового управління підприємством Фредерік Тейлор. Потім до нього приєдналися такі консультанти, як Гаррінгтон Емерсон і Артур Д. Літл, роботи яких у галузі наукової організації праці та ефективності виробництва принесли їм світову популярність.

Консалтинг як поняття, що вперше з'явилося в економічній науці й теорії управління, нині носить багатофункціональний і міждисциплінарний характер, оскільки робота консультанта спрямована на аналіз різних аспектів діяльності організації, в тому числі технологічних, економічних, фінансових, правових тощо. Наприклад, Н. Білик розроблено дистанційні консалт-курси «Розвиток та саморозвиток творчого потенціалу вчителя-дослідника». Це дистанційна модель системи підвищення кваліфікації вчителів, котрі претендують на вищу кваліфікаційну категорію. Головна мета консалт-курсів – трансформування інформації та перетворення її у знання, форма співтворчості теоретиків освіти та практиків, розвиток і саморозвиток творчого потенціалу вчителя-дослідника. Особливо акцентується увага на природних і психофізіологічних особливостях учителів через упровадження курсів незалежно від їхнього фаху в регіональну освітню систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Важливою умовою зазначених курсів є моделювання міжособистісних взаємовідносин, коли учасники гри (слухачі курсів) навчаються координувати власні дії, дістають можливість пізнати і змінити себе, свої дії [1, с. 301–302].

У сучасній науковій літературі (економічного, філософського, юридичного, соціологічного, психологічного, медичного, педагогічного спрямування) однозначного визначення поняття «консалтинг» не існує.

Е. Уткін пов'язує відсутність ретельно вивіреного, точного визначення консалтингу з тим, що воно змінюється й наповнюється новим змістом [10, с. 9].

Р. Ченцов відмічає, що відсутність єдиного поняття можливо пояснити різноманітністю предметної сфери консультування, уживаних моделей консалтингу та визначення ролей консультанта в процесі консультування [9, с. 224].

Визначення консалтингу найточніше дано в роботі А. Блинова, Г. Бутиріна, Є. Добренькової: «Консалтинг – це комплекс знань, пов'язаних із науковим пошуком, проведенням досліджень, постановкою експериментів у цілях розширення й отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, установлення закономірностей, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проєктів для успішного розвитку організації. Консалтинг спирається на наукову організацію праці, системний аналіз, науково обґрунтовані методи ухвалення рішень» [2].

Управлінський консалтинг допомагає встановити, які місця компанії/організації найуразливіші, коригує діяльність компанії/організації в цілому. Він, у свою чергу, підрозділяється на кілька груп: *стратегічний* – дозволяє аналізувати ринок у глобальному та локальному сенсах, прораховувати можливі ризики; *маркетинговий* – допомагає розробляти стратегію компанії/організації, проводити діагностику цільової аудиторії; головна його мета – збільшення продажів, а також зменшення витрат на рекламу; *кадровий* – консультації з підбору та навчання працівників, створення й розвитку корпоративної культури.

Зазначений вид консалтингу допомагає вирішити такі завдання: поліпшити роботу всіх структур управління компанією/організацією; освоїти нові техніки управління; розробити систему для мотивації працівників; оптимізувати бізнес-процеси.

Мета статті: розкрити значення консалтингу в управлінській та професійній діяльності майбутніх керівників закладів освіти та особливості змісту навчальної дисципліни «Педагогічний консалтинг» у підготовці фахівців другого (магістерського) рівня.

Викладення основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Педагогічний консалтинг» є базовою навчальною дисципліною та вивчається згідно з навчальним планом підготовки фахівців другого (магістерського) рівня за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» та 073 «Менеджмент» в Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця. Вивчення дисципліни «Педагогічний консалтинг» має збагатити студентів знаннями про можливості та ефективність консалтингового консультування, здійснювати психолого-педагогічний аудит, отримати навички консультантів-тренерів, які координують діяльність у невеликих організаціях і групах, оволодіти вміннями розробляти програми інноваційного розвитку колективу та проводити різні види діагностики тощо.

Метою викладання даної навчальної дисципліни є створення умов для засвоєння магістрами цілісної системи знань, які допоможуть забезпечити ефективність процесу управлінського консалтингу в освіті; в ознайомленні з основними параметрами процесу консультування: умовами, структурою, динамікою, чинниками, що впливають на характер протікання консультативного процесу, ефектами і результатами; здійснювати психолого-педагогічний аудит, отримати навички консультантів-тренерів, які координують

діяльність у невеликих організаціях і групах, оволодіти вміннями розробляти програми інноваційного розвитку колективу та проводити різні види діагностики тощо.

Для досягнення мети поставлені такі основні завдання: розкрити зміст педагогічного консалтингу та довести необхідність цієї діяльності для планування й організації ефективного управління розвитком організації; розглянути умови успішного консультування, усвідомити технологію надання консалтингових послуг; набути навичок підготовки і проведення консалтингової діяльності.

«Педагогічний консалтинг» – навчальна дисципліна, що вивчає інструментарій консалтингової діяльності й прийняття управлінських рішень із урахуванням особливостей функціонування та розвитку організації.

Об'єктом навчальної дисципліни є педагогічний консалтинг і процеси, що відбивають різні аспекти прийняття управлінських рішень.

Предметом навчальної дисципліни є основні теоретичні положення, поняття педагогічного консалтингу в освіті, основні техніки, процедури та технології в галузі педагогічного консалтингу.

Вивчення даної навчальної дисципліни студент розпочинає, прослухавши більшість навчальних дисциплін гуманітарного та професійного циклів. Теоретико-методологічною базою вивчення цієї дисципліни є такі навчальні дисципліни: «Теорія і менеджмент організацій»; «Педагогічна та професійна психологія»; «Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій школі»; «Системний підхід у вищій освіті (школі)»; «Управління освітньою діяльністю»; «Інформаційні технології в освіті».

У свою чергу, знання з даної дисципліни забезпечують успішне засвоєння таких навчальних дисциплін: «Менеджмент організацій»; «Правові та фінансово-економічні аспекти управління навчальним закладом»; «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця»; «Моделювання діяльності фахівця»; «Управління стратегічними змінами»; «Обґрунтування та експертиза бізнес проєктів»; «Управління людськими ресурсами» тощо, а також проведення тренінгів, міждисциплінарних комплексних курсових робіт магістерських дипломних робіт.

У процесі викладання навчальної дисципліни основна увага приділяється оволодінню студентами професійними компетентностями (табл. 1):

Таблиця 1

Професійні компетентності, які отримують студенти після вивчення навчальної дисципліни

| Код компетентності | Назва компетентності | Складники компетентності |
|--------------------|---|--|
| ЗК 1 | Здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу та встановлення взаємозв'язків між явищами та процесами. | Визначати сучасні підходи до поняття консалтингу |
| | | Розуміти сутність феномену педагогічного консалтингу і його актуально-ціннісні підстави |
| | | Проводити аналіз факторів розвитку консалтингових послуг та їхній вплив на формування професійно-педагогічного консалтингу |

Таблиця 1 (подовження)

| 1 | 2 | 3 |
|------|--|--|
| ЗК 2 | Здатність до застосування загальнонаукових і фундаментальних знань, розуміння предметної області та професії | Визначати особливості педагогічного консалтингу |
| | | Здійснювати обґрунтований вибір основних форм соціально-педагогічної діяльності |
| | | Застосовувати методи педагогічного супроводу консалтингової діяльності |
| | | Здійснювати оцінку методів консультаційної допомоги в навчанні дорослих |
| | | Визначати науково-методичний супровід управління розвитком персоналу |
| СК1 | Здатність до виконання професійних завдань і педагогічних функцій в умовах мінливого освітнього середовища | Ідентифікувати технології впровадження педагогічного консалтингу в діяльність закладу освіти |
| | | Визначати маркетингово-моніторингові технології в управлінні розвитком закладу освіти |
| | | Визначати презентаційну діяльність закладу освіти як складника управлінського консалтингу |
| | | Здійснювати оцінку ефективності технології коучингу як механізму професійного саморозвитку |
| | | Формувати здатність до управління проектною діяльністю в закладах освіти |

Структуру складників професійних компетентностей та їхнє формування подано відповідно до Національної рамки кваліфікацій України.

У процесі викладання навчальної дисципліни для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачене застосування як активних, так і інтерактивних

навчальних технологій, серед яких: лекції проблемного характеру, міні-лекції, робота в малих групах, семінари-дискусії, мозкові атаки, кейс-метод, презентації, ознайомлювальні (початкові) ігри, метод проектної роботи, комп'ютерні симуляції, метод Дельфі, метод сценаріїв, банки візуального супроводу [6; 8] (табл. 2, 3):

Таблиця 2

Розподіл форм і методів активізації процесу навчання за темами навчальної дисципліни

| Тема | Практичне застосування навчальних технологій |
|--|--|
| Тема 1. «Сучасні підходи до поняття консалтингу» | Лекція проблемного характеру з питання «Роль консалтингу в ефективному функціонуванні організації», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |
| Тема 2. «Феномен педагогічного консалтингу та його актуально-ціннісні підстави» | Міні-лекція з питання «Поняття педагогічного консалтингу, актуальність консалтингових послуг», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |
| Тема 3. «Еволюція та фактори розвитку консалтингових послуг» | Лекція проблемного характеру з питання «Наукові підходи до побудови консалтингового процесу у закладі освіти», банки візуального супроводу |
| Тема 4. «Професійні консалтингові асоціації у світі та в Україні» | Міні-лекція з питання «Консалтинговий процес у закладах освіти», банки візуального супроводу |
| Тема 5. «Особливості педагогічного консалтингу» | Лекція проблемного характеру з питання «Шляхи підвищення професійної конкурентоспроможності» |
| Тема 6. «Основні форми соціально-педагогічної діяльності» | Міні-лекція з питання «Кадрове забезпечення педагогічного консалтингу», банки візуального супроводу |
| Тема 7. «Педагогічна підтримка і тьюторство як методи педагогічного супроводу» | Міні-лекція з питання «Концепція просторової соціалізації в освітньому просторі», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |
| Тема 8. «Методи консультаційної допомоги в навчанні дорослих» | Лекція проблемного характеру з питання «Техніка педагогічного та психологічного консультування різних суб'єктів освітнього процесу», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |
| Тема 9. «Науково-методичний супровід професійної діяльності педагога» | Міні-лекція з питання «Профілактика професійного вигорання», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |
| Тема 10. «Консалтинг в управлінні розвитком персоналу» | Міні-лекція з питання «Самовдосконалення. Управління професійним розвитком», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |
| Тема 11. «Маркетингово-моніторингові технології в управлінні розвитком закладу освіти» | Лекція проблемного характеру з питання «Маркетинг в освітній діяльності закладу освіти», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |

Таблиця 2 (подовження)

| 1 | 2 |
|--|---|
| Тема 12. «Презентаційна діяльність закладу освіти як складника управлінського консалтингу» | Міні-лекція з питання «Основні підходи до визначення позиціонування», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |
| Тема 13. «Коучинг як механізм професійного саморозвитку» | Міні-лекція з питання «Моделі коучингу. Основні ідеї концепції освітнього коучингу», банки візуального супроводу |
| Тема 14. «Управління проектною діяльністю в закладах освіти» | Лекція проблемного характеру з питання «Основні підходи до управління адміністративний, проектний», робота в малих групах, презентація результатів, банки візуального супроводу |

Таблиця 3

Використання методик активізації процесу навчання

| Тема навчальної дисципліни | Практичне застосування методик | Методики активізації процесу навчання |
|--|---|---|
| Тема 2. «Феномен педагогічного консалтингу і його актуально-ціннісні підстави» | Семінарське заняття. «Поняття педагогічного консалтингу, актуальність консалтингових послуг в умовах трансформації системи освіти». | Семінари-дискусії, презентації |
| Тема 7. «Педагогічна підтримка і тьюторство як методи педагогічного супроводу» | Завдання 1. Виконання індивідуального завдання «План консультування з психологічних і соціально-педагогічних проблем» | Робота в малих групах, мозкові атаки, метод Дельфі |
| Тема 9. «Науково-методичний супровід професійної діяльності педагога» | Семінарське заняття «Провідні наукові підходи до побудови консалтингового процесу у закладі освіти» | Семінари-дискусії, презентації |
| Тема 11. «Маркетингово-моніторингові технології в управлінні розвитком закладу освіти» | Завдання. Запропонувати медійний супровід консалтингової діяльності | Робота в малих групах, мозкові атаки |
| Тема 13. «Коучинг як механізм професійного саморозвитку» | Завдання. Провести ділову гру «Педагогічне консультування» | Робота в малих групах, мозкові атаки, метод Дельфі, комп'ютерна симуляція, метод сценаріїв, презентації |

Основні відмінності активних та інтерактивних методів навчання від традиційних визначаються не тільки методикою і технікою викладання, але й високою ефективністю освітнього процесу, який виявляється у: високій мотивації студентів; закріпленні теоретичних знань на практиці; підвищенні самосвідомості студентів; формуванні здатності приймати самостійні рішення; формуванні здатності до ухвалення колективних рішень; формуванні здатності до соціальної інтеграції; набуття навичок вирішення конфліктів; розвитку здатності до знаходження компромісів.

Лекції проблемного характеру – один із найважливіших елементів проблемного навчання студентів, які передбачають поряд із розглядом основного лекційного матеріалу встановлення та розгляд кола проблемних питань дискусійного характеру, що недостатньо розроблені в науці й мають актуальне значення для теорії та практики. Лекції проблемного характеру відрізняються поглибленою ар-

гументацією матеріалу, що викладається. Вони сприяють формуванню у студентів самостійного творчого мислення, прищеплюють їм пізнавальні навички. Студенти стають учасниками наукового пошуку та вирішення проблемних ситуацій.

Комп'ютерна симуляція (гра) – це метод навчання, що спирається на використання спеціальних комп'ютерних програм, за допомогою яких можливе віртуальне моделювання бізнес-процесу [6; 8].

Необхідним елементом успішного засвоєння матеріалу навчальної дисципліни є самостійна робота студентів із вітчизняною та закордонною спеціальною економічною літературою, нормативними актами з питань державного регулювання економіки, статистичними матеріалами [3].

Основні види самостійної роботи, що запропоновані студентам для засвоєння теоретичних знань із навчальної дисципліни, наведені в *табл. 4*:

Таблиця 4

Завдання для самостійної роботи студентів і форми її контролю

| Назва теми | Зміст самостійної роботи студентів | К-сть год. | Форми контролю СРС |
|--|---|------------|-------------------------|
| Змістовий модуль 1. Еволюційний аспект формування педагогічного консалтингу | | | |
| Тема 1. «Сучасні підходи до поняття консалтингу» | Вивчення лекційного матеріалу. | 6 | Експрес-опитування |
| Тема 2. «Феномен педагогічного консалтингу і його актуально-ціннісні підстави» | Вивчення лекційного матеріалу, підготовка до семінарського заняття «Поняття педагогічного консалтингу, актуальність консалтингових послуг в умовах трансформації системи освіти». | 6 | Презентація результатів |

Таблиця 4 (подовження)

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|-----|---|
| Тема 3. «Еволюція та фактори розвитку консалтингових послуг» | Вивчення лекційного матеріалу, підготовка до семінарського заняття «Провідні наукові підходи до побудови консалтингового процесу у закладі освіти». | 14 | Презентація результатів |
| Тема 4. «Професійні консалтингові асоціації у світі та в Україні» | Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою, вивчення лекційного матеріалу. | 8 | Експрес-опитування |
| Усього за змістовим модулем 3 | | 34 | |
| Змістовий модуль 2. Сутнісні характеристики педагогічного консалтингу | | | |
| Тема 5. «Особливості педагогічного консалтингу» | Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою; виконання індивідуального завдання «Розробити проєкт консалтингової служби закладу освіти» | 6 | Захист індивідуального завдання |
| Тема 6. «Основні форми соціально-педагогічної діяльності» | Вивчення лекційного матеріалу, підготовка до практичного заняття. Виконання індивідуального завдання «Організувати дискусію з питань педагогічного консультування в умовах інформаційного суспільства» | 8 | Презентація результатів |
| Тема 7. «Педагогічна підтримка і тьюторство як методи педагогічного супроводу» | Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою; підготовка до практичного заняття, підготовка до тестування. Виконання індивідуального завдання «План консультування з психологічних та соціально-педагогічних проблем», | 6 | Презентація результатів |
| Тема 8. «Методи консультаційної допомоги в навчанні дорослих» | Вивчення лекційного матеріалу, підготовка до практичного заняття Виконання індивідуального завдання «Розробити та провести консалтинговий тренінг в групі» | 12 | Захист індивідуального завдання |
| Тема 9. «Науково-методичний супровід професійної діяльності педагога» | Вивчення лекційного матеріалу, підготовка до семінарського заняття «Провідні наукові підходи до побудови консалтингового процесу у закладі освіти»: Виконання індивідуального завдання: Розробити консалтинговий захід інноваційної спрямованості | 10 | Експрес-опитування Презентація результатів |
| Тема 10. «Консалтинг в управлінні розвитком персоналу» | Вивчення лекційного матеріалу, підготовка до семінарського заняття «Модель консалтингової служби», виконання практичного завдання «Методом мозкового штурму визначити провідні теми підвищення кваліфікації педагогічного працівника!» | 8 | Презентація результатів |
| Усього за змістовим модулем 2 | | 52 | |
| Змістовий модуль 3. Технології впровадження педагогічного консалтингу в діяльність закладу освіти | | | |
| Тема 11. «Маркетингово-моніторингові технології в управлінні розвитком закладу освіти» | Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою. Виконання індивідуального завдання «Запропонувати медійний супровід консалтингової діяльності» | 6 | Експрес-опитування |
| Тема 12. «Презентаційна діяльність закладу освіти як складова управлінського консалтингу» | Вивчення лекційного матеріалу, підготовка до практичного заняття. | 10 | Експрес-опитування |
| Тема 13. «Коучинг як механізм професійного саморозвитку» | Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою; Виконання індивідуального завдання Провести ділову гру «Педагогічне консультування» | 10 | Презентація результатів |
| Тема 14 «Управління проєктною діяльністю в закладах освіти» | Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою, підготовка до виконання практичного завдання «Технології та особливості педагогічного консалтингу у закладах і освіти» | 6 | Презентація результатів |
| Усього за змістовим модулем 3 | | 32 | |
| Підготовка до екзамену | | 10 | |
| Екзамен | | 2 | |
| Усього за модулем | | 120 | |

Відповідно до зазначених вище тем (див. табл. 4) на допомогу студентам пропонується основна і додаткова література.

Система оцінювання сформованих компетентностей у студентів ураховує види занять, які згідно з програмою навчальної дисципліни передбачають лекційні, семінар-

ські, практичні заняття, а також виконання самостійної роботи.

Оцінювання сформованих компетентностей у студентів здійснюється за накопичувальною 100-бальною системою. Відповідно до Тимчасового положення «Про порядок оцінювання результатів навчання студентів за накопичувальною бально-рейтинговою системою», контрольні заходи включають:

поточний контроль, що здійснюється протягом семестру під час проведення лекційних, практичних, семінарських занять і оцінюється сумою набраних балів (максимальна сума – 60 балів; мінімальна сума, що дозволяє студенту скласти іспит, – 35 балів);

модульний контроль, що проводиться з урахуванням поточного контролю за відповідний змістовий модуль і має на меті інтегровану оцінку результатів навчання студента після вивчення матеріалу з логічно завершеної частини дисципліни – змістового модуля;

підсумковий/семестровий контроль, що проводиться у формі семестрового екзамену, відповідно до графіку освітнього процесу.

Поточний контроль з даної навчальної дисципліни проводиться в таких формах: активна робота на лекційних заняттях; активна участь у виконанні практичних завдань; активна участь у дискусії та презентації матеріалу на семінарських заняттях; захист індивідуального та комплексного розрахункового завдання; перевірка есе за заданою тематикою; проведення поточного тестування; проведення письмової контрольної роботи; експрес-опитування; проведення диктанту за лекційним матеріалом.

Модульний контроль із даної навчальної дисципліни проводиться у формі колоквиуму.

Системи оцінки результатів навчання магістрів можна розділити на підсистеми відповідно до цілей і об'єктів оцінки:

– *оцінка індивідуальних освітніх досягнень* магістрів (стану або динаміки росту) для цілей атестації (підтвердження отримання певного рівня освіти), корекції індивідуальних результатів, переходу на наступний щабель навчання, вибору рівня вивчення окремих навчальних предметів;

– *оцінка рівня освітніх досягнень групи*, закладу освіти з метою оцінки діяльності викладачів, удосконалення процесу викладання і навчання;

– *моніторинг освітніх досягнень вибіркової сукупності магістрів із питань управління* закладами освіти у масштабі окремих регіонів або країни в цілому з метою оцінки якості навчання і тенденцій розвитку.

Значення контролю в сучасній системі вищої освіти визначається тим, що він є системоутворювальним фактором будь-якої педагогічної системи [5].

Вимоги до контролю знань магістрів, які доцільно враховувати під час навчання керівних і педагогічних кадрів, повинні носити індивідуальний характер – контроль за особистою навчальною діяльністю магістра.

Педагогічна діагностика у професійній роботі педагога виконує дві функції: по-перше, надає достовірну інформа-

цію вчителю для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень і впливів на об'єкт і, по-друге, виконує роль каналу зворотного зв'язку для отримання повідомлення про результати цих впливів, а в разі необхідності підказує шляхи їхньої корекції.

Основні цілі введення системи оцінювання результатів навчання магістрів за навчальною дисципліною «Педагогічний консалтинг» у роботу кафедр педагогіки, іноземної філології та перекладу ХНЕУ ім. Семена Кузнеця:

– стимулювання повсякденної систематичної роботи магістрів;

– зниження ролі випадкових чинників при здійсненні захисту індивідуального (групового) проєкту під час виконання практичних завдань;

– визначення реального місця, яке посідає магістр серед управлінців своєї категорії відповідно до власних фахових успіхів;

– підвищення мотивації магістрів до опанування управлінських освітніх програм на базі оцінки результатів їхньої навчальної роботи;

– створення об'єктивних критеріїв для визначення кандидатів на продовження навчання у рамках багаторівневої системи освіти [4].

Система оцінювання рівня результатів навчання магістрів заснована на використанні сукупності контрольних точок, оптимально розташованих на всьому часовому інтервалі вивчення модулів навчальної програми. При цьому передбачається розподіл усього програмного матеріалу на низку самостійних, логічно завершених модулів і здійснення відповідно до них контрольних заходів. Важливим принципом системи оцінювання є вимога своєчасного виконання магістром усіх навчальних завдань.

За допомогою відповідних методів педагогічної діагностики (педагогічного спостереження, бесід, анкетувань, інтерв'ю, тестів тощо) проводиться аналіз освітнього процесу та визначається його ефективність (результативність).

Упровадження системи оцінювання результатів навчання магістрів за навчальною дисципліною «Педагогічний консалтинг» орієнтовано на такі цілі, як: визначення прогалів у навчанні; планування подальших етапів освітнього процесу; внутрішня і зовнішня корекція в разі неправильної оцінки результатів навчання; мотивація шляхом захоплення за успіхи у навчанні та регулювання складності наступних кроків; підтвердження успішних результатів навчання; поліпшення умов навчання.

До запровадження системи оцінки необхідно чітко визначити, що повинні знати і вміти магістри, на якому рівні.

Аналіз результатів навчання є підставою для постійного його корегування та вдосконалення на шляху досягнення поставленої мети.

Результативність здійснюваних діагностичних вимірювань свідчить про стан засвоєння матеріалу та просування магістрів до бажаної мети, про недоробки, про доцільність обраних викладачем методів і критеріїв оцінювання, технологій навчання, методів і засобів викладання.

Висновок. У практиці управління освітньою діяльністю в закладах освіти консалтингові послуги у сфері освіти та управління організаціями є важливим фактором ефективного функціонування й розвитку суб'єктів управління. Консалтинг – дуже складне багатофакторне соціальне явище, значення якого в міру розвитку суспільства, ринкових відносин постійно зростає. Основна мета консалтингу полягає в поліпшенні якості керівництва, підвищенні ефективності діяльності компанії в цілому та збільшенні індивідуальної продуктивності праці кожного працівника. Нині освітні організації розвиваються й усе частіше потребують професійної підтримки консультантів різних напрямів, які здійснюють організаційну, педагогічну, навчальну, управлінську та інші види підтримки. Процес науково-методичного супроводу суб'єктів освітньої діяльності інтегрує різноманіття цілей і засобів професійної допомоги: може бути поєднаний із основними пріоритетами педагогічної діяльності та враховувати зміну професійної позиції суб'єкта. Тому до підготовки фахівців другого (магістерського) рівня за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» та 073 «Менеджмент» в Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця внесена навчальна дисципліна «Педагогічний консалтинг». Вивчення даної навчальної дисципліни, за результатами зворотнього зв'язку (опитування «Дисципліна очима студентів») з випускниками, допомагає їм швидко адаптуватися в сучасних конкурентних умовах і виводити на новий рівень розвитку організації, якими вони керують.

Перспективи подальших досліджень. Організуючи дослідження з питань навчання магістрів із зазначеного напрямку підготовки, необхідно оптимально поєднувати комплекс методів, який би формував у них уміння та навички щодо управління колективом або іншими об'єктами освітньої діяльності, а активні та інтерактивні методи та форми повинні забезпечити одночасне вивчення як змісту дисципліни, так забезпечувати суб'єкт-суб'єктне спілкування та інформованість особистості студента. При цьому задіяні методи мають відображати динаміку розвитку окремих якостей як на певному етапі, так і впродовж усього освітнього процесу.

Тому вважаємо за необхідне звертати увагу викладачів, які викладають навчальну дисципліну «Педагогічний консалтинг», на розкриття студентам значення інструментарію педагогічного консалтингу, розроблення власного інструментарію та визначення можливості забезпечення ефективного використання в управлінській і професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Білик Н. І. Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2016. 657 с.
2. Блинов А. О., Бутырин Г. Н., Добренкова Е. В. Управленческий консалтинг корпоративных организаций : учебник. Москва : Инфра-М, 2002. 250 с.
3. Калашнікова С. А. Модернізація програм підготовки керівників навчальних закладів на основі концептуальних засад професійної підготовки управлінців-лідерів. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 1 (3). С. 143–167.
4. Кравченко Г. Ю. Особливості впровадження системи оцінювання рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітар-*

- но-технічної еліти : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. Д. Товажнянського, О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХПІ», 2012. Вип. 30–31 (34–35). С. 24–33.
5. Кравченко Г., Почуєва О. Система педагогічного оцінювання результатів навчання магістрів за освітньою програмою «Управління навчальними закладами». *The Academy of Management and Administration in Opole*. 2019. Р. 186–194.
6. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти. URL: <http://mydisser.com/ua/catalog/view/238/246/9677.html>.
7. Навчальний посібник до вивчення дисципліни «Управлінський консалтинг» для студентів спеціальності 8(7).03060101 «Менеджмент організацій і адміністрування» освітньо-кваліфікаційного рівня магістр (спеціаліст) / НТУУ «КПІ»; уклад. Л. Є. Довгань, І. П. Малик, М. В. Шкробот. Електронні тексти дані (1 файл: 1,81 Мбайт). Київ : НТУУ «КПІ», 2016. 198 с. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/16013>.
8. Педагогічний консалтинг : навч. посіб. / Т. А. Борова, З. В. Рябова, Г. Ю. Кравченко, О. О. Почуєва. Луцьк : Терен, 2019. 324 с.
9. Уткін Э. А. Консалтинг. Москва : ЭКМОС, 1998. 256 с.
10. Ченцов Р. В. Управленческий консалтинг: сущность и значение. *Учёные записки: Роль и место цивилизованного предпринимательства в экономике России* : сб. науч. трудов / под общей ред. В. С. Балабанова. Москва : Российская Академия предпринимательства : Агентство печати «Наука и образование», 2008. Вып. XV. С. 220–227.

References

1. Bilyk, N. I. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady upravlinnia adaptivno-pedahohichnym proektuvanniam rehionalnykh osvitynykh system pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv* [Theoretical and methodical bases of management of adaptive and pedagogical designing of regional educational systems of advanced training of pedagogical workers]. (D diss.). Cherkasy [in Ukrainian].
2. Blinov, A. O., Butyrin, G. N., & Dobrenkova, E. V. (2002). *Upravlencheskii konsalting korporativnykh organizatsii* [Management consulting for corporate organizations]: uchebnik. Moskva: Infra-M [in Russian].
3. Kalashnikova, S. A. (2011). Modernizatsiia proqram pidhotovky kerivnykiv navchalnykh zakladiv na osnovi kontseptualnykh zasad profesiinoi pidhotovky upravlentsiv-lideriv [Modernization of training programs for heads of educational institutions on the basis of conceptual principles of professional training of managers-leaders]. *Osvitohichnyi dyskurs* [Educational discourse], 1 (3), 143–167 [in Ukrainian].
4. Kravchenko, H. Yu. (2012). Osoblyvosti vprovadzhenia systemy otsiniuvannia rivnia profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Peculiarities of introduction of the system of assessment of the level of professional competence of teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education]. In L. D. Tovazhnianskoho, O. H. Romanovskoho (Eds.), *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity* [Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite]: zb. nauk. prats (Is. 30-31 (34-35)), pp. 24–33. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
5. Kravchenko, H., & Pochuieva, O. (2019). Systema pedahohichnoho otsiniuvannia rezultativ navchannia mahistriv za osvitoiu proqramoiu «Upravlinnia navchalnymy zakladamy» [The system of pedagogical evaluation of the results of master's studies in the educational program «Management of educational institutions»]. *The Academy of Management and Administration in Opole*, 186–194 [in Ukrainian].
6. Luniachek, V. E. *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky kerivnykh kadrov v umovakh mahistratury do upravlinnia yakistiu osvity* [Theoretical and methodological principles of professional training of managers in terms of master's degree in quality management of education]. Retrieved from <http://mydisser.com/ua/catalog/view/238/246/9677.html> [in Ukrainian].
7. Dovhan, L. E., Malyk, I. P., & Shkrrobot, M. V. (Comps.). (2016). Navchalnyi posibnyk do vvychennia dystsypliny «Upravlinskyi konsalting» dlia studentiv spetsialnosti 8(7).03060101 «Menedzhment orhanizatsii i administruvannia» osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistr (spetsialist) [Textbook for studying the discipline «Management Consulting» for students majoring in 8(7).03060101 «Management of organizations and administration» educational qualification level master (specialist)]. Kyiv: NTUU «KPI» [in Ukrainian]. Retrieved from URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/16013>.
8. Borova, T. A., Riabova, Z. V., Kravchenko, H. Yu., & Pochuieva, O. O. (2019). *Pedahohichnyi konsalting* [Pedagogical consulting]: navch. posib. Lutsk: Teren [in Ukrainian].
9. Utkin, E. A. (1998). *Konsalting* [Consulting]. Moskva: EKMOС [in Russian].
10. Chentcov, R. V. (2008). Upravlencheskii konsalting: sushchnost i znachenie [Management consulting: essence and significance]. In V. S. Balabanov (Ed.), *Uchenye zapiski: Rol i mesto tsivilizovannogo predprinimatelstva v ekonomike Rossii* [Scientific notes: The role and place of civilized entrepreneurship in the Russian economy]: sb. nauch. trudov (Is. XV, pp. 220-227). Moskva: Rossiiskaia Akademiia predprinimatelstva: Agentstvo pechati «Nauka i obrazovanie» [in Russian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 17.05.2021



Синенко Олена
Вахненко Наталія
Чемісова Тетяна
Єфименко Наталія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4646-4543>
 ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-7750-5926>
 ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-7165-1028>
 ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-5183-4441>

СИНХРОНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

- A** Описано й узагальнено досвід використання інтернет-інформації в роботі закладу освіти, його роль у вдосконаленні інформаційного забезпечення студентів. Проаналізовано особливості індивідуалізації та диференціації навчання в умовах застосування мультимедійних ресурсів і побудови діалогу студента з комп'ютером. Висвітлено основні тенденції та перспективи використання інтернет-інформації на заняттях різних циклів. Розкрито потенціал синхронізації навчання студентів-медиків засобами інформаційно-комунікаційних технологій як під час аудиторних занять, так і в умовах дистанційного та змішаного навчання. Здійснено моніторинг ІКТ-компетентності педагогів, як суб'єктів інформаційного освітнього простору закладу освіти.

Ключові слова: технології навчання; діяльнісний підхід; інтерактивні технології; інформаційно-комунікаційні компетенції; мультимедійні технології

- S** *Sylenko Olena, Vakhnenko Nataliia, Chemisova Tetyana, Yefimenko Nataliia. Training synchronization of medical students by using information and communication technologies.*

The article describes and summarizes the experience of using Internet information in the work of an educational institution, its role in improving the information provision of students. The peculiarities of individualization and differentiation of learning in the conditions of the application of multimedia resources and constructing a student dialogue with a computer are analyzed. The main tendencies and perspectives of use of the Internet information on classes of different cycles are highlighted.

The current article reveals the potential of synchronization of medical students' learning by using information and communication technologies both during classroom classes and in the conditions of distance and blended learning.

Monitoring of ICT competence of teachers as subjects of information educational space of educational institution is promising, as it allows to more effectively influence the content, forms, methods and means of methodological training of different categories of pedagogical and medical workers, which optimizes the use of educational resources to improve education and self-realization of teachers and medical students.

Key words: technology education; activity approach; interactive technologies; information and communication competences; multimedia technologies

Синенко Олена Анатоліївна, кандидатка медичних наук, директорка, Полтавський базовий медичний фаховий коледж, Україна

Sylenko Olena, Candidate of Medical Sciences, Director, Poltava Basic Medical Professional College, Ukraine

E-mail: yanadobrosol1992@gmail.com

Вахненко Наталія Сергіївна, заступниця директора з навчальної роботи, Полтавський базовий медичний фаховий коледж, Україна

Vakhnenko Nataliia, Deputy Director for Academic Affairs, Poltava Basic Medical Professional College, Ukraine

E-mail: kosunochka@gmail.com

Чемісова Тетяна Сергіївна, кандидатка психологічних наук, заступниця директора з виховної роботи, Полтавський базовий медичний фаховий коледж, Україна

Chemisova Tetyana, Candidate of Psychological Sciences, Deputy Director for Educational Work, Poltava Basic Medical Professional College, Ukraine

E-mail: tanya.pilguk@gmail.com

Єфименко Наталія Романівна, методистка, Полтавський базовий медичний фаховий коледж, Україна

Yefimenko Nataliia, Methodist, Poltava Basic Medical Professional College, Ukraine

E-mail: nat.efimenko09@gmail.com

Постановка проблеми. Нові вимоги до якості освіти обумовлюють потребу в медичних кадрах, які здатні об'єктивно осмислювати явища і факти та компетентно перетворювати їх у практичну діяльність.

Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО прийняте таке визначення якості: «Якість – сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби» [2].

Досягнення характеристик якості залежить від управління, що забезпечує їхні величини, комплекс і сполучення.

Якість розглядається не тільки як результат діяльності, а й як можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик. Синхронізація навчання студентів-медиків засобами інформаційно-комунікаційних технологій належить до найактуальніших проблем суспільного життя і потребує глибокого наукового обґрунтування в умовах змішаного та дистанційного навчання [8].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема-тикою застосування інформаційно-комунікаційних засобів цікавилися дослідники О. Горошкіна, І. Демешко, Н. Дениченко, В. Дороз, С. Караман, М. Пентиліук, О. Потапенко, В. Руденко, О. Рябцев, О. Семенов, Т. Симоненко, С. Цінько, Л. Шутак та ін.

Погоджуємося з Н. Білик, В. Пилипенком, С. Шостею про те, що спостерігається відсутність стандартів цифрової компетентності, єдиної системи підготовки та підвищення кваліфікації з питань упровадження цифрових технологій педагогічними працівниками, низька доступність цифрових технологій для всіх учасників освітнього процесу. Процес нормативного врегулювання опису цифрової компетентності педагогічного працівника у вітчизняному освітньому просторі триває й прийняття документів дозволить у перспективі вести цілеспрямовану підготовку педагогів до впровадження цифрових технологій в освітній процес, відповідаючи на виклики сьогодення [1, с. 19].

Крім того, зазначимо, що недостатньо досліджене застосування інформаційно-комунікаційних технологій у медичних закладах освіти.

Метою нашої статті є розкриття потенціалу синхронізації навчання студентів-медиків засобами інформаційно-комунікаційних технологій як під час аудиторних занять, так і в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Викладення основного матеріалу. У навчально-виховній роботі Полтавського базового медичного фахового коледжу нині спостерігається не просто стрімкий розвиток комп'ютерної техніки та використання цифрових гаджетів на всіх етапах контролю та закріплення знань студентів. Узагалі в сучасних умовах дистанційного та змішаного навчання гаджет став виступати як необхідний і надійний засіб розв'язання багатьох навчальних і професійних задач, як знаряддя людської діяльності, застосування якого якісно змінює й збільшує можливість нагромадження та застосування знань, значно розширює межі пізнання.

Застосування технічних девайсів (пристроїв, що працюють самостійно, не вимагаючи підключення до іншого пристрою: телефони, флешки, планшети) як засобів навчання створює передумови для вдосконалення традиційних методик викладання.

Аналіз навчальних систем показує, що в більшості з них враховуються: правильність і неправильність відповіді, тип помилки, час виконання, переважаючий тип помилок

на деякому тимчасовому інтервалі навчання; достатня міра допомоги. Лише в окремих випадках помилки при виконанні завдань співвідносяться з причинами складності не наочного характеру, а обумовлених недоліками в пізнавальній діяльності. Перед сучасною освітою дедалі гостріше постає завдання адаптації студентів до життя в інформаційному суспільстві шляхом формування відповідних компетентностей. І ми всі це відчули під час змішаного та дистанційного навчання.

Адже, щоб стати медичним працівником XXI століття, сучасному студенту необхідно не лише оволодіти базовими комп'ютерними навичками, але й навчитися накопичувати, обробляти та аналізувати інформацію, синтезувати нові знання, ефективно співпрацювати з людьми різних сфер діяльності. Необхідно підвищувати мотивацію до навчання студентів і залучати їх до самостійної (індивідуальної чи групової) дослідницької роботи на базі комплексного використання інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) із метою підвищення якості навчання студентів.

Безумовно, у низці випадків реалізація потенціалу програмного забезпечення зводиться до простого розгалуження, що дозволяє студенту виконати додаткові завдання або вправи підвищеної складності й одержати запрограмовані відповіді на дані показники, що вводяться ним.

Використання навчальних програм різних типів дозволяє перевести навчання на діяльнісний підхід, урахувати диференційований, а під час карантину синхронний формат вивчення матеріалу, отримання вмінь і навичок, творчої діяльності. Вони дозволяють включати цікаву інформацію, що забезпечує мотивацію до навчання в усіх студентів.

У практичну діяльність педагогічного колективу коледжу як під час очного, так і дистанційного навчання активно увійшли такі методики:

- проєктні технології, що забезпечують інтеграцію предметних знань і вмінь із різних предметів і видів діяльності;
- ігрові технології, що формують навички розв'язувати ситуаційні задачі на основі вибору альтернативних варіантів;
- технології особистісно-орієнтованого, диференційованого навчання;
- інтерактивні технології (робота в групах, метод проєктів, «мозковий штурм», «кейс-метод», «акваріум», рольові й ділові ігри, «велике коло», «відкритий мікрофон», групова дискусія, взаємне навчання тощо);
- технології проблемного навчання.

У статті Торубари О.М. було розкрито, що більшою мірою як диференціації, так й індивідуалізації навчання сприяє об'єднання двох підходів – «мультимедіа» (комп'ютерне представлення інформації у вигляді звуку і графіки) і «гіпертекст» (багатовимірні і багаторівневі зв'язки між елементами тексту), що одержало назву «гіпермедіа». Перспективи розробки такого виду навчальних засобів пов'язані як з

їх власною «інтелектуалізацією», так і з використанням доповнення до систем, заснованих на знаннях [9].

У процесі такої роботи реалізуються найпрогресивніші можливості мультимедіа, що використовується в освітньому процесі в якості інтерактивного, багатоканального інструменту пізнання. Дослідницький, проєктний підхід у системі навчання студентів, розроблення ними особистих мультимедіапроєктів, постійне використання мультимедіа навчального призначення дозволяють трансформувати традиційний процес у розвивальний і творчий. У процесі реалізації мультимедіапроєкту у студентів формуються навички системного аналізу, оцінювання, логічної побудови та інтерпретації інформації, які дуже важливі для майбутньої конкурентоспроможної особистості медичного працівника.

Використання комп'ютера на заняттях вимагає певної технології їх побудови. Обов'язковими компонентами таких занять є:

- актуалізація опорної навчальної інформації та способів діяльності, створення на цьому етапі ситуації «комунікативної атаки», що передбачає використання тестів-тренажерів різних рівнів складності з актуалізацією вивченого матеріалу, його повторення та закріплення;

- викладення нового навчального матеріалу, де викладачу необхідно продумати сприйняття, осмислення та первинне запам'ятовування знань і способів дії, зв'язків і відношень в об'єкті вивчення;

- закріплення, повторення вивченого передбачає встановлення правильності та свідомого засвоєння нового навчального матеріалу; виявлення прогалин і неправильних уявлень та їх корекцію;

- контроль-оцінювальний етап (пропонується контрольне тестування за змістом заняття, виконання тестових завдань на платформі MOODLE тощо).

Ураховуючи це, можна побудувати певний конструктор мультимедійного заняття, спрямований на реалізацію мети заняття, на вивчення нового матеріалу. У цьому конструкторі може бути більше чи менше навчальних етапів у залежності від мети та завдань заняття, а також рівня інтелектуальної діяльності студентів. Тому найважливішим завданням цифровізації освітнього простору у коледжі є активізація викладачів і студентів із метою формування в них інформаційно-комунікаційних компетенцій, практичних навичок використання інтерактивних програмних засобів нового покоління, можливостей швидкісної мережі Інтернет, у результаті чого студенти не тільки здобувають комп'ютерні навички, а також відбувається цілеспрямований розвиток навичок, пов'язаних із успішною адаптацією в суспільстві.

Викладачі нашого коледжу використовують програмні педагогічні засоби, власні презентації, електронні проєкти, забезпечуючи мультимедійний супровід на заняттях природничо-математичних, природничо-наукових, гуманітарних та соціально-економічних, клінічних дисциплін.

Отже, застосування інформаційних технологій в коледжі сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів; формуванню їхніх пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між дисциплінами різних циклів.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні зазначено, що адаптація особистості до великої кількості інформації відбувається повільно, а поріг насичення досягається дуже швидко. Необхідно навчати студентів таким прийомам розумової діяльності, як пошук закономірностей, порівняння, бачення загального і виділення розходжень, пошук залежностей між об'єктами та поняттями, мислення за аналогією, побудові логічних висновків [5, с. 65].

Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні засоби й дидактичні можливості, що спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання. Це дає можливість не лише вивчати предмети за допомогою текстів і зображень, а й створити активне кероване комунікативне середовище, у якому здійснюється освітній процес.

За О. Воскобойніковою-Гузєвою, на інформаційному етапі розвитку людства обсяги виробництва якісної суспільно значущої інформації, обсяги реалізації її на міжнародних інформаційних ринках стають важливим показником життєздатності кожної сучасної держави, нації [4].

Кожен заклад освіти постав перед вибором універсальної платформи для навчання та активної взаємодії між викладачем і студентом. Це безпосередньо пов'язано з початком запровадження карантинних заходів і необхідністю використання в освітньому процесі новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій, які мають можливість забезпечувати індивідуальний підхід і доступність матеріалів.

В. Вишнівський зазначив, що дистанційне навчання має досить тривалий процес свого впровадження у багатьох розвинених країнах світу. Відомо, що у 1856 році викладачами іноземних мов Берлінського університету Ч. Тусеном і Г. Ланченштейдтом проводилось навчання за перепискою «corresponding learning». Таке навчання в Україні розпочалось лише в XXI столітті [3, с. 8].

Модульне об'єктивно-орієнтоване динамічне навчальне середовище (Moodle) зайняло почесне місце серед інших платформ у Полтавському базовому медичному фаховому коледжі. Moodle має низку переваг, серед яких зручний інтерфейс і високий рівень функціональності, зокрема забезпечує можливість проведення онлайн-тестування, яке дає змогу повністю контролювати процес проходження тесту, включаючи авторизацію та виконання окремих завдань.

Для того, щоб створити тест потрібно спочатку створити «Банк питань». Тобто спочатку ввести в систему всі тестові запитання з навчальної дисципліни, які потім будуть використовуватись при створенні тесту. Для цього в меню потрібно обрати блок «Керування» та пункт «Банк питань».

Тоді створити «Категорію», до якої будуть належати завдання (можна використати, наприклад, назву теми, якої вони стосуються), натиснути кнопку «Створити нове питання».

Вважаємо за доцільне, розглянути думку Р. Шандри, який зазначає, що особливо комфортно включати лекції, словники, посилання на корисні джерела, дискусійні форуми. Також існує зворотній зв'язок між студентом і викладачем – це виконання завдань, при перевірці якого педагог може охарактеризувати надіслану роботу та виставити оцінку [10]

Позитивною рисою платформи є те, що модуль можна «приховати» на той час, поки він не завершений. У такому випадку його буде бачити лише викладач. Також модулі за наступними темами можна приховувати до тих пір, поки студенти не виконають завдання з попередніх тем. І лише після цього зробити їх видимими.

Для студентів основною перевагою є те, що можна встановити безкоштовний додаток Moodle на будь-який мобільний пристрій.

Отже, протиріччя, що виникли в умовах карантину, можуть бути вирішені шляхом упровадження в освітній процес якісних навчальних платформ.

Успішне вирішення завдань сучасної дистанційної освіти безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки науково-педагогічного складу працівників. Жодна інша професія не ставить таких високих вимог до людини, як професія медика.

Викладачі і студенти нашого коледжу на нинішній день є активними учасниками онлайн-платформ Дія, MOODLE, Prometheus, EdEra, Zoom, Google Meet та інших і впроваджують їхні новаторські ідеї у життя. Вони дають змогу розширити можливості освітнього процесу, використовуючи будь-який гаджет для спілкування, проведення занять, створення презентацій і демонстрацій відео, пошуку додаткової інформації.

Результати дослідження. Нами було проведено дослідження серед викладачів Полтавського базового медичного фахового коледжу з питання «Що допомогло Вам у підвищенні рівня ІКТ-технологій» за такими показниками:

- самоосвітня діяльність;
- майстер-класи та семінари на базі ПБМФК;
- відеокурси;
- курси ІКТ-грамотності (рис. 1).

Усього охоплено 72 респонденти.

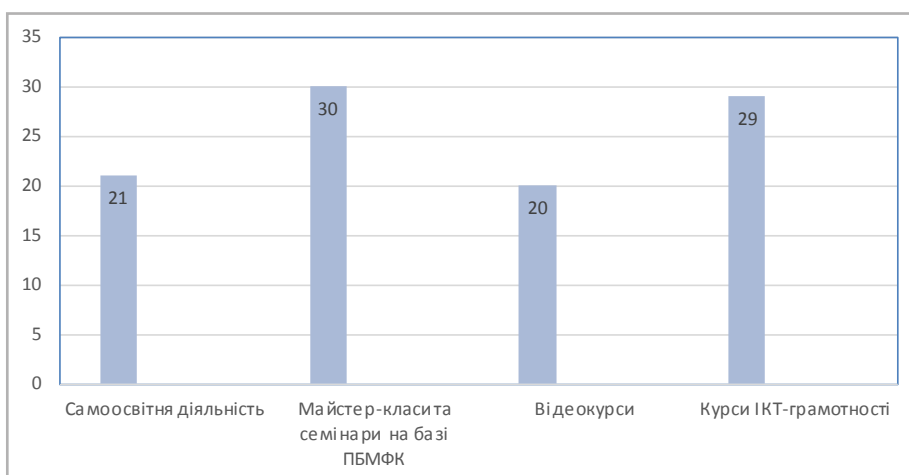


Рис. 1. Підвищення рівня ІКТ-технологій викладачами коледжу

За рис. 1, чітко спостерігаємо, що на позитивні зміни у зростанні рівня ІКТ компетентності найбільший вплив мали майстер-класи та семінари на базі Полтавського базового медичного фахового коледжу – 30,0%, курси ІКТ-грамотності – 29,0%, а також самоосвітня діяльність та індивідуальні відеокурси.

На нашу думку, здійснення моніторингу ІКТ-компетентності педагогів як суб'єктів інформаційного освітнього простору закладу освіти є перспективним, оскільки дозволяє ефективніше впливати на зміст, форми, методи та засоби методичної підготовки різних категорій педагогічних і медичних працівників, що оптимізує використання ресурсів освітнього середовища для підвищення якості освіти та самореалізації педагогів і студентів-медиків.

Вважаємо, що в подальшому доцільно проводити повторні моніторингові дослідження щодо ефективного ви-

користання ІКТ в освітньому процесі, щоб прослідкувати тенденції розвитку та визначити освітні потреби викладачів у цьому напрямі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Адже дистанційне та змішане навчання дає можливість подолати просторові й часові обмеження в освітньому процесі, реалізувати як індивідуальне, так і групове навчання, створює реальні передумови для використання кожним слухачем найефективніших (і зручних саме для нього) комп'ютерних систем, надає реальні можливості для доступу до нових знань та одержання додаткових навичок під час роботи з Інтернет-ресурсами. Суттєвим методом покращення дистанційної освіти є її глобалізація та синхронізація.

Дистанційні технології навчання вже посіли одне з провідних місць у сучасній освіті. Зацікавленість в одержанні спеціальності дистанційно зростає, а якісні характери-

ки фахівців відрізняються тільки позитивними моментами: впевненістю у власних силах, легкою адаптацією в колективі, вмінням самонавчатися [7].

Висновки. Отже, цифровізація освіти створює передумови для широкого впровадження в практику психолого-педагогічних розробок, що дозволяють інтенсифікувати освітній процес, реалізувати ідеї синхронізації роботи, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні теоретико-методичних стратегій проектування інформаційного освітнього середовища на базі Полтавського базового медичного фахового коледжу.

Список використаних джерел

1. Білик Н. І., Пилипенко В. В., Шостя С. П. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 6 (195). С. 15–20. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20). URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/217445>.
2. Безродна С. М. *Управління якістю* : навч. посіб. для студентів економічних спеціальностей. Чернівці : ПВКФ «Технодрук», 2017. 174 с.
3. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. *Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів* : навч. посіб. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
4. Воскобойнікова-Гузєва О. В. *Стратегії розвитку бібліотечно-інформаційної сфери України: генезис, концепції, модернізація* : монографія / НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського ; наук. ред. Г. І. Ковальчук. Київ : Академперіодика, 2014. 362 с.
5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzheniya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення 27.04.2021 р.)
6. Концепція якості освіти. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/1342/> (дата звернення 27.04.2021 р.)
7. Опанасюк Ю. В. *Дистанційне навчання як наслідок еволюції традиційної системи освіти. Вища освіта України*. 2016. № 11. С. 49–53.
8. Сутність і структура поняття «якість освітнього процесу» у філософській та психолого-педагогічній літературі. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12bnotpl.pdf> (дата звернення 04.04.2021 р.)
9. Торубара О.М. *Індивідуалізація та диференціація навчання на основі використання комп'ютера*. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua> (дата звернення 04.04.2021 р.)

10. Шандра Р. *Організація дистанційного навчання в Moodle*. URL: https://osvita.ua/vnz/high_school/72285/ (дата звернення 04.04.2021 р.)

References

1. Bilyk, N. I., Pylypenko, V. V., & Shostia, S. P. (2020). Rozvytok tsyvrovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pisladiplomnoi osvity [Development of digital competence of pedagogical workers in the system of postgraduate education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 6 (195), 15-20. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-15-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-15-20). Retrieved from <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/217445> [in Ukrainian].
2. Bezrodna, C. M. (2017). *Upravlinnia yakistiu* [Quality management]: textbook. way. for students of economic specialties. Chernivtsi: PVKF «Technodruk» [in Ukrainian].
3. Vyshnivskiy, V. V., Hnidenko, M. P., Haidur, H. I., & Ilin, O. O. (2014). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv* [Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests]: textbook. way. Kyiv: DUT [in Ukrainian].
4. Voskoboinikova-Guzeva, O. V. (2014). *Stratehii rozvytku bibliotечно-informatsiinoi sfery Ukrainy: henezys, kontsepsii, modernizatsiia* [Strategies of development of library and information sphere of Ukraine: genesis, concept, modernization]. Kyiv: Akadempriodika [in Ukrainian].
5. *Kontsepsiia vprovadzhenia mediaosvity v Ukraini* [The concept of introducing media education in Ukraine]. Retrieved from <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzheniya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> [in Ukrainian].
6. *Kontsepsiia yakosti osvity* [The concept of quality education]. Retrieved from <https://ru.osvita.ua/school/method/1342/> [in Ukrainian].
7. Opanasyuk, Yu. V. (2016). *Dystantsiine navchannia yak naslidok evoliutsii tradytsiinoi systemy osvity* [Distance learning as a consequence of the evolution of the traditional education system]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher education in Ukraine], 11, 49-53 [in Ukrainian].
8. *Sutnist i struktura poniattia «iakist osvithnoho protsesu» u filiosofskii ta psykholoho-pedahohichnii literaturi* [The essence and structure of the concept of «quality of the educational process» in the philosophical and psychological-pedagogical literature]. Retrieved from <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12bnotpl.pdf> [in Ukrainian].
9. Torubara, O. M. *Indyvidualizatsiia ta dyferentsiatsiia navchannia na osnovi vykorystannia komp'utera* [Individualization and differentiation of computer-based learning]. Retrieved from <http://erpub.chnpu.edu.ua> [in Ukrainian].
10. Shandra, R. *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v Moodle* [Organization of distance learning in Moodle]. Retrieved from https://osvita.ua/vnz/high_school/72285/ [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 12.05.2021



УДК 37.091.33:316

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-38-42](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-38-42)

Кононенко Лілія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-7164-2305>

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ СОЦІАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИКИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

- A** Здійснено спробу розширити традиційні академічні уявлення про діагностику в соціальній роботі, зокрема щодо підбору методів соціальної діагностики, цілей їх використання, професійних ситуацій і фокус-груп, у роботі з якими їх можна використовувати.

Метою розвідки є визначення можливостей застосування соціальної діагностики у педагогічній практиці; виявлення оптимальних методів соціальної діагностики та умов, у яких доцільно застосовувати даний вид діагностики фахівцям – учасникам освітнього процесу.

До класичного переліку методів соціальної діагностики – бесіди, інтерв'ю, опитування в усіх його формах, запропоновано методи, які не є популярними в сучасній соціальній і соціально-педагогічній роботі, але через доступність, валідність, простоту в обробленні та інформативність можуть бути використані навіть фахівцем-початківцем. Йдеться про: генограму, сімейну соціограму, а також еко-карту, карту соціального оточення, карту соціальних контактів.

Обґрунтовано доцільність використання методів соціальної діагностики у щоденній практиці педагога для попередження соціальних проблем, їх виявлення і розв'язання.

У ході роботи автор доходить висновку, що з-поміж багатьох універсальних технологій, що може використовувати у своїй роботі соціальний працівник/соціальний педагог, значущою є соціальна діагностика. Оптимальною локацією для діагностичної роботи визначено заклад освіти, адже він забезпечує швидкий доступ до клієнтської бази з максимально широким діапазоном, дає можливість працювати з клієнтом в системі соціальних зв'язків, дозволяє проводити діагностичну роботу з меншим мотиваційним тиском, передбачає взаємини з батьками/сім'єю й полегшує їх залучення до профілактичної роботи.

Ключові слова: соціальна робота; соціальний працівник; соціальний педагог; соціальні проблеми; соціальна діагностика; методи соціальної діагностики

- S** *Kononenko Liliia. The opportunities of social diagnostic methods' application in modern pedagogical practice.*

The attempt to expand the traditional academic ideas about diagnostics in social work has been made, in particular the selection of social diagnostic methods, the purposes of their application, professional situations and focus groups in which these methods can be applied.

The research determines the opportunities of application social diagnostics in pedagogical practice, to identify the optimal methods of social diagnostics and the conditions in which it is advisable to apply this type of diagnostic by professional participants of the educational process.

Other methods have been proposed in addition to the classic list of social diagnostic methods, such as interlocution, interviews and surveys of all types; they are unpopular in modern social and socio-pedagogical work, but due to their accessibility, validity, ease of processing and informativeness can be used even by recent graduates. These include a genogram, a family sociogram, as well as an eco-map, the map of social environment and the map of social contacts.

The viability of applying social diagnostic methods in a teacher's daily practice for preventing, revealing and solving social problems has been determined.

During the investigation, the author concludes that social diagnostic is the most significant technique among many universal ones that a social worker/social pedagogue can use in his/her work. The optimal location for diagnostic work is an educational institution. It provides quick access to the client base with the widest range, allows you to work with clients in the system of social relations, enables diagnostic work with less motivational pressure, covers relationships with parents/families and facilitates their involvement in preventive work.

Key words: social work; social worker; social pedagogue; social diagnostics; methods of social diagnostics; social problems

Кононенко Лілія Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

Kononenko Liliia, candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Special Education & Social Work Department, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: liliakononenko8721@gmail.com

Актуальність проблеми. Дослідження проблеми використання методів соціальної діагностики у педагогічній практиці вважаємо на часі. Соціальна робота, яка найчастіше передбачає втручання з метою надання допомоги, має адресний характер. Це зумовлює точне визначення соціальних проблем, виявлення ресурсних можливостей клієнтів для їхнього розв'язання, окреслення шляхів попередження. Для визначення адресності достатньо звичайного опитування в рамках бесіди чи глибинного інтерв'ю із застосуванням анкетування. У закладах освіти фахівці із соціальної роботи, як правило, обмежуються бесідою. Діагностичних же інструментів для точного визначення внутрішніх ресурсів клієнта у розв'язанні проблеми не так багато. Здебільшого ними володіють працівники психологічної служби закладу освіти, найчастіше – це практичні психологи. Діяльність соціального педагога, вчителя-предметника, класного керівника, у закладі вищої освіти – викладача, організатора з виховної діяльності, не регламентується соціально-діагностичними заходами. Утім, на наш погляд, повноцінна соціальна робота, а до її проведення прямо чи опосередковано залучені всі учасники освітнього процесу, неможлива без проведення соціальної діагностики.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить про наявність у них традиційного, часом тривіального погляду на методи, якими здійснюється соціальна діагностика, технологію та умови їхнього застосування. У понятійно-термінологічному полі соціальної роботи діагностика має актуальне натепер розгалуження на соціальну діагностику й соціально-педагогічну діагностику. Діагностика соціальна (від грец. *diagnostikos* – здатний розпізнавати, визначати) – загальний спосіб отримання ґрунтовної інформації про об'єкт дослідження або соціальний процес. ... Мета діагностики стану соціального об'єкта – не тільки отримати достовірну інформацію про об'єкт або соціальний процес і середовище, а прогнозувати можливі зміни та вплив на інші соціальні об'єкти, а також напрацювання рекомендацій щодо прийняття організаційних рішень, соціального проектування дій надання соціальної допомоги [2, с. 134].

Поняття «соціально-педагогічна діагностика» в літературі зустрічається не часто, інколи ототожнюється з визначенням педагогічної діагностики. Останню розуміють як процес і кінцевий висновок вивчення результативності навчально-виховного процесу на основі змін в рівні вихованості та навчання учнів і зростання педагогічної майстерності [8, с. 6].

Соціально-педагогічну діагностику тлумачать як спеціально організований процес отримання інформації про вплив на особистість і соціум різних чинників з метою виявлення причин відхилень в індивідуально-психологічних якостях особистості, соціально-педагогічної занедбаності чи неблагополуччя і на основі узагальнених даних встановлення соціального діагнозу та проектування соціально-педагогічної діяльності, визначення виду допо-

моги, що необхідна для усунення виявлених життєвих проблем особистості. Предметом соціально-педагогічної діагностики визначають особливості розвитку складної життєвої ситуації людини, її поведінку і діяльність, резервні можливості особистості та сім'ї. За своїм змістом і очікуваним результатом вона є педагогічною, а за методикою проведення – психологічною [7, с. 13].

Ще однією важливою предметною сферою соціальної/соціально-педагогічної діагностики є соціальний статус людини. Під цим поняттям розуміють досить чітко визначене положення індивіда в соціальній ієрархії групи або групи у взаємостосунках з іншими групами [6].

Як зазначає Н. Білик, неможливо вивчати статус людини без соціуму, тому соціальний статус є найузагальнювальнішим поняттям серед усіх його видів [1, с. 18].

Дослідження соціуму здійснюється виключно методами соціальної діагностики. У літературі також згадують метод соціального діагнозу як метод індивідуальної соціальної роботи (за М. Річмонд «casework») [5, с. 172]

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Посутніх розбіжностей у визначенні заявлених понять не спостерігається. Але якщо наявність знань і вмінь проведення соціальної діагностики вважають необхідною компетентністю фахівця із соціальної роботи, то на формуванні такої компетентності у фахівців будь-якої з педагогічних спеціальностей не наголошують. Що, на наш погляд, значно локалізує соціально-педагогічну допомогу, робить її менш результативною.

Мета статті. Окреслити можливості застосування соціальної діагностики у педагогічній практиці; визначити оптимальні методи соціальної діагностики та умови, у яких доцільно застосовувати даний вид діагностики фахівцям – учасникам освітнього процесу.

Викладення основного матеріалу. Міжнародне визначення соціальної роботи відтоді, коли було вперше ухвалено Міжнародною федерацією соціальних працівників і Міжнародною Асоціацією шкіл соціальної роботи (2001), докорінно змінилося з утвердження дефіцитної та медичної моделей соціальної роботи на пропозицію моделі роботи з опорою на сильні сторони клієнтів (2014) [4, с. 13–14].

І якщо в першому визначенні наголошувалося на втручанні соціальної роботи у сферу взаємодії людей з їхнім оточенням, використовуючи теорії поведінки людини та теорії соціальних систем, у другому, глобальнішому, – йшлося про залучення людей і структур у межах соціальної роботи для розв'язання життєвих проблем та підвищення добробуту, спираючись на теорії соціальної роботи, соціальні та гуманітарні науки. В обох випадках і «втручання», і «залучення» передують соціальна діагностика – виявлення соціальних проблем. На основі соціального діагнозу визначаються не тільки пріоритети в стратегії соціальної допомоги клієнту, але й здійснюється вибір форм і засобів надання соціальної допомоги. Наразі в соціально-діаг-

ностичному процесі беруть участь представники різних спеціальностей (медичні працівники, педагоги, психологи, соціологи, юристи, представники правоохоронних органів). Отже, формулювання соціального діагнозу є результатом колективної праці, але головні позиції все-таки посідає соціальний працівник, у закладі освіти – соціальний педагог.

Сучасний світ пропонує дедалі більше викликів, які створюють прецедент для розширення меж соціальної роботи. Так, наприклад, актуалізовано два принципово нових для України напрями: соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами та людьми, соціальні зв'язки яких було порушено в результаті пандемії COVID-19. У певному сенсі має бути охоплено все населення України. Це потребує збільшення чисельності соціальних працівників, зокрема в системі освіти. До прикладу, під час проходження науково-педагогічного стажування в National Louis University (Чикаго, США), авторкою з'ясовано, що в штаті Іллінойс з орієнтовною чисельністю 13 млн. осіб працює понад 100 тис. соціальних працівників. Пандемія останніх півтора років спричинила виникнення нових соціальних проблем, які американська школа відчула першочергово. У результаті – освітяни м. Чикаго організували серію страйків, що зумовили рішення мера міста збільшити кількість соціальних працівників на 10 %.

Певно, економічні чинники розвитку суспільства в Україні не дозволять створити таку широку мережу фахівців із соціальної роботи. Отже, цю роботу виконуватимуть усі працівники закладів освіти. Їхня компетентність у наданні допомоги – адресної, з гранично точним визначенням соціальних проблем, окресленням адекватних шляхів розв'язання проблем та їх попередження – виявляється нині надзвичайно актуальною. Як зазначалося вище, така робота можлива лише із застосуванням діагностичних методів.

Традиційно методами соціальної діагностики називають методи спостереження за особливостями поведінки й стосунками з оточенням, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, соціометрії, аналізу продуктів діяльності та документів, метод незалежних характеристик, біографічний метод [9, с. 45].

Утім, абсолютизація їх використання в соціальній діагностиці неможлива, оскільки успіх експериментальної роботи, зокрема в здійсненні соціальної діагностики значною мірою залежить від щирого бажання клієнта брати участь у діалозі, анкетуванні, тестуванні тощо. Неможливо й цілковито розраховувати на стійкість, стабільність індивідуально-психологічних особливостей людини. З іншого боку, при укладанні тестів, анкет неможливо скласти повний перелік вимог і характеристик, при формуванні стратегії проведення бесіди та інтерв'ю – поставити вичерпні запитання. Треба також зважати на те, що використання деяких методів, наприклад, стандартизованих тестів вимагає серйозної підготовленості фахівця, оскільки надзвичайно важливими є інтерпретація отриманих даних, їхній всебічний аналіз та аргументація висновків.

На підтвердження скористаймося цитатою думки відомого психолога В. Зінченка: «У визначенні коефіцієнту інтелектуальності я надаю перевагу не тестам, а виразу обличчя. Не зважаючи на великі зусилля зі встановлення валідності тестів, багато з них так і залишаються інвалідними» [3, с. 15]. Крім того, використання багатьох стандартизованих методів алгоритмізує діяльність дослідника і обмежує творчість у самовираженні досліджуваного.

До того ж, для потенційного клієнта соціальної роботи характерними є порушення соціальних зв'язків, закритість, низький рівень комунікативності тощо. За таких умов прояв щирості ним сприймається як виявлення небезпеки («викриття»). І ефект від такої діагностики буде незначним, навіть у тих випадках, коли звернення клієнта було самовмотивованим. Досвід експериментальної роботи авторки статті та магістрантки спеціальності «Соціальна педагогіка» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка Ірини Гумназій у рамках проєкту «Права та здоров'я уразливих груп населення: заповнюючи прогалини» підтверджує таку гіпотезу, оскільки впродовж роботи на проєкті магістрантка спостерігала доволі часті відмови клієнтів від участі в діагностуванні. Навіть проєктивні методики, і найпопулярніші з них – малювання, змушували клієнтів, особливо дорослих людей, дистанціюватися, певно через невміння або відсутність досвіду.

Альтернативою у такій ситуації можуть бути інваріанти біографічного методу Шарлотти Бюллер, запропоновані американським психіатром, психологом, найвідомішим сімейним психотерапевтом Мюрреєм Боуеном (1913–1990): генограма, сімейна соціограма, а також еко-карта, карта соціального оточення, карта соціальних контактів [9, с. 44–62].

Приклади графічних зображень (рис. 1, 2.1, 2.2, 3, 4.1, 4.2; табл. 1):

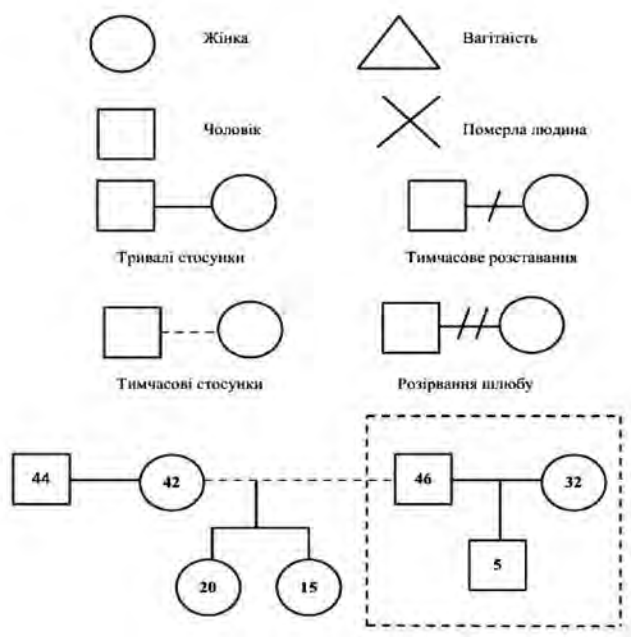


Рис. 1. Приклад складання генограми (угорі – позначки, що використовуються при складанні)

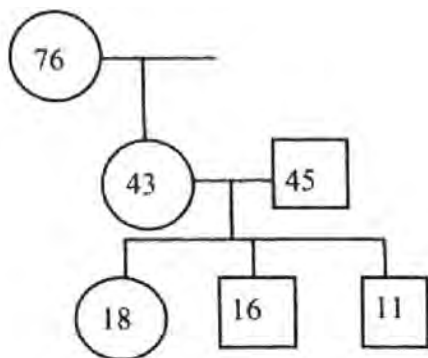


Рис. 2.1. Зображення сім'ї еко-картою

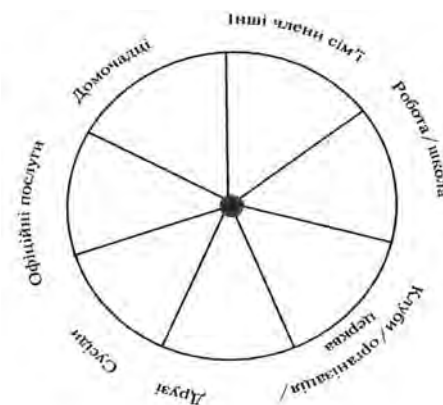


Рис. 3. Карта соціального оточення (зв'язків)

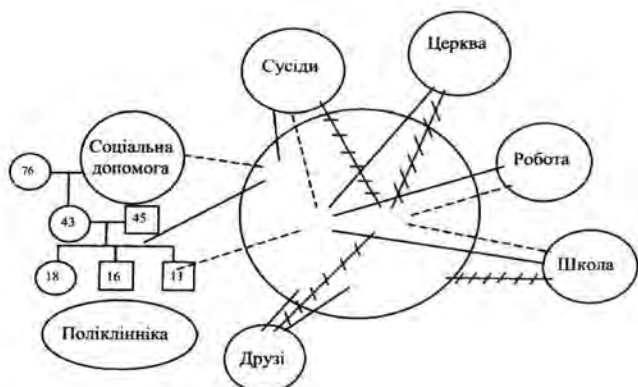


Рис. 2.2. Зображення сім'ї еко-картою

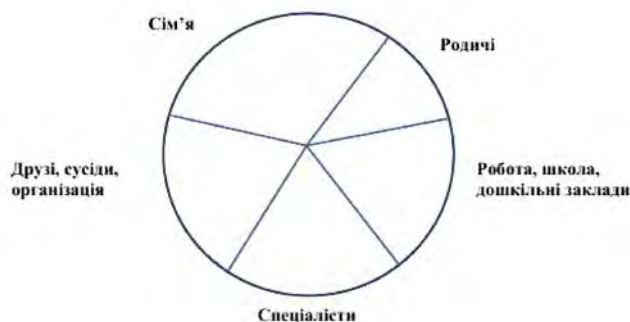


Рис. 4.1. Карта соціальних контактів

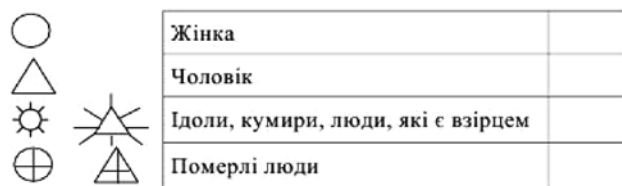


Рис. 4.2. Умовні позначення для карти соціальних контактів

Таблиця 1

Таблиця соціального оточення

| Ідентифікація | Сфера життя | Конкретна допомога | Емоційна допомога | Інформаційна допомога | Критичне ставлення | Напрямок допомоги: | Близькість | Як часто бачите | Як давно знаєте |
|---------------|---|---|---|---|---|--|--|---|--|
| Ім'я № | 1. Домочадці 2. Інші сім'ї 3. Робота (школа) 4. Організації 5. інші друзі 6. Сусіди 7. Професіонали (працівники служб) 8. Інші | 1. Дуже рідко 2. Інколи 3. Майже завжди | 1. Дуже рідко 2. Інколи 3. Майже завжди | 1. Дуже рідко 2. Інколи 3. Майже завжди | 1. Дуже рідко 2. Інколи 3. Майже завжди | 1. Обопільний 2. Ви їм 3. Вони Вам | 1. Не дуже близькі 2. Дещо близькі 3. Дуже близькі | 0. Не бачу 1. Кілька разів на рік 2. Щомісяця 3. Щотижня 4. Щодня | 1. Менше року 2. 1-5 років 3. Більше 5 років |
| 1. | | | | | | | | | |

Щоправда, ці методи М. Боуен пропонував для роботи із сім'єю. Однак, зважаючи на те, що корені більшості соціальних проблем особистості знаходяться в сім'ї, діагностування цими методами може бути застосовано і в індивідуальній роботі з клієнтом.

Результати дослідження. Автором статті було здійснено соціальне діагностування за допомогою методів Боуена на практичних заняттях із курсу «Соціально-педагогічна робота із сім'єю» в академічних групах СП-48 (2017/2018 н. р.), СП-48 (2018/2019 н. р.). Студенти були розподілені парами, у яких один виступав у ролі консультанта, інший – у

ролі клієнта, викладач – модератором процесу. Студенти не отримали установку вмещувати в схеми особистий контент, пропонувалося застосувати рольову драматизацію, однак усі без винятку скористалися нагодою виявити та оцінити власні проблеми. Аналіз деяких ситуацій спричинив катарсисний ефект. Крім того, формат такої взаємодії дозволив учасникам однієї з груп зняти напругу через конфліктну ситуацію, що тривала попередні 3 роки.

Застосування цих методів не вимагає тривалої, багатоврівневої підготовки, не передбачає наявності хисту до малювання, при цьому спонукає учасників процесу до

активного включення в кодування/декодування схем. Елементарні індуктивні уміння (уміння робити висновки) і панорамний погляд на схему – «соціальну ситуацію розвитку індивіда» – активізували знання студентів-консультантів і зумовили їхнє комплексне застосування під час виконання навчального завдання.

Цілком можливо застосування цих методів у соціальній діагностиці в закладах загальної середньої освіти. Специфічною характеристикою даної процедури тут, на наш погляд, є надання допомоги в схематичному оформленні особистої інформації, яка має перебувати у зворотно-пропорційній залежності від віку опантанта.

Ще одна пропозиція стосується умов застосування методів діагностики в закладах загальної середньої освіти. Гідним уваги є досвід американських колег – соціальних працівників системи освіти м. Чикаго (США), який авторка статті вивчала під час онлайн-стажування на базі National Louis University. У школах штату Іллінойс запроваджено соціально-емоційне навчання, основним фігурантом із боку викладачів є вчитель – класний керівник, який співпрацює з іншими вчителями, директором школи та батьками. До слова, психолог у цій ситуації – постать епізодична, і до команди, яка вивчає оточення проблемного учня, він на постійній основі не входить. Формальних діагностичних методів, про які йшла мова раніше, при цьому не застосовують (крім опитування і спостереження) – лише психологічні. Однак щоранку вчитель проводить так звані «Daily morning meetings for 30 minutes» – 30-хвилинні спостереження, під час яких він може діагностувати готовність учня до навчання того дня. За результатами таких заходів учні можуть отримати кваліфіковану допомогу вже на початковій стадії виникнення проблеми.

Висновки з даного дослідження. Соціальна діагностика є найважливішим етапом у розв'язанні соціальних проблем. Ефективність соціально-педагогічної роботи багато в чому обумовлена застосуванням різноманітних методів і технологій у розв'язанні конкретних проблем клієнтів. З-поміж багатьох універсальних технологій, що може використовувати у своїй роботі соціальний працівник/соціальний педагог, значущою вважаємо соціальну діагностику, значення якої в системі соціальних відносин важко переоцінити. Неправильно сформульований соціальний діагноз не тільки знецінює зусилля фахівця, але й позбавляє клієнта шансів розв'язати проблему, нівелює позитивний прогноз щодо його соціального функціонування. Найоптимальнішою локацією для діагностичної роботи, на наше переконання, є заклад освіти, адже він забезпечує швидкий доступ до клієнтської бази з максимально широким діапазоном, дає можливість працювати з клієнтом в системі соціальних зв'язків, дозволяє проводити діагностичну роботу з меншим мотиваційним тиском, передбачає взаємини з батьками/сім'єю й полегшує їх залучення до профілактичної роботи.

Перспективи подальших розвідок. Отже, вміння застосовувати методи соціальної діагностики вважаємо од-

ним із основних педагогічних умінь, яким мають оволодіти всі фахівці – учасники освітнього процесу. За результатами аналізу реалій соціальної роботи в Україні, зокрема застосування методів соціальної діагностики в освітньому процесі, порівняння її з аналогічним досвідом США, вважаємо за необхідне розширити межі фокус-груп і ситуацій, у яких доцільно ці методи застосовувати.

Список використаних джерел

1. Білик Н. І. Професійний статус учителя як різновид соціального статусу. *Проблеми та перспективи розвитку економіки освіти регіону: тези доповідей на XIII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. аспірантів, молодих учених та науковців 19 квітня 2018 р.* / за заг. ред. В. В. Татарінова. Кременчук: Кременчуцький інститут ВНЗ «Університет ім. Альфреда Нобеля», 2018. С. 18–19. URL: https://drive.google.com/file/d/1xWqQXL4MEETN0pKUQjwFBS4_M6wsBaKd/view
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевіої. 2-ге вид. Київ; Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
3. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. Москва: Тривола, 1995. 64 с.
4. Семигіна Т. В. Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 161 с.
5. Слозанська Г. І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи: монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. В. А. Поліщук. Тернопіль: ТНТУ імені В. Гнатюка, 2018. 382 с.
6. Соціальний статус. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальний_статус.
7. Соціально-педагогічна діагностика дітей та родин, які опинились в складних життєвих обставинах: метод. рек. / автори-упоряд. В. Г. Панок, З. О. Гаркавенко, О. Г. Карагодіна, А. С. Шапошнікова. 2-ге вид. стереотип. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 76 с.
8. Соціально-педагогічна діагностика: наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, Я. І. Юрків, І. С. Сьомкіна; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 429 с.
9. Соціальна робота: технологічний аспект / [за ред. проф. А. Й. Капської]. Київ: ДЦССМ, 2004. 364 с.
10. *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches* / Turner F.J., ed. 6th ed. Oxford: Oxford University Press, 2017. 648 p.

References

1. Bilyk, N. I. (2018). Profesiiyni status uchytelia yak riznovyd sotsialnoho statusu [Professional status of a teacher as a kind of social status]. In V. V. Tatarinov (Ed.), *Problemy ta perspektivy rozvytku ekonomiky osvity rehionu [Problems and prospects of economic development of education in the region]: tezy dopovidei na XIII Mizhnar. nauk.-prakt. Internet-konf. aspirantiv, molodykh uchenykh ta naukovtsiv* (pp. 18-19). Kremenchuk: Kremenchutskiy instytut VNZ «Universytet im. Alfreda Nobelia». Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1xWqQXL4MEETN0pKUQjwFBS4_M6wsBaKd/view [in Ukrainian].
2. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2013). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social professionals]*. Kyiv; Simferopol: Universum [in Ukrainian].
3. Zinchenko, V. P. (1995). *Affekt i intellekt v obrazovanii [Affect and intelligence in education]*. Moskva: Trivola [in Russian].
4. Semyhina, T. V. (2020). *Suchasna sotsialna robota [Modern social work]*. Kyiv: Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu [in Ukrainian].
5. Slozanska, H. I. (2018). *Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: teorii, modeli ta metody [Social work in the territorial community: theories, models and methods]: monohrafia*. Ternopil: TNTU imeni V. Hnatiuka [in Ukrainian].
6. *Sotsialnyi status [Social status]*. Vikipediia. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Sotsialnyi_status [in Ukrainian].
7. Panok, V. H., Harkavenko, Z. O., Karahodina, O. H., & Shaposhnikova A. S. (Comps.). (2017). *Sotsialno-pedahohichna diahnozyka ditei ta rodyn, yaki opynylis v skladnykh zhyttievnykh obstavynakh [Socio-pedagogical diagnosis of children and families who find themselves in difficult life circumstances]: metod. rek.* Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].
8. Krasnova, N. P., Kharchenko, L. P., Yurkiv, Ya. I., & Somkina, I. S. (2011). *Sotsialno-pedahohichna diahnozyka [Socio-pedagogical diagnostics]: nauk.-metod. posib. dlia stud. vysch. navch. zakl. / Derzh. zakl. «Luhans. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka»*. Luhansk: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
9. Kapska, A. Y. (Ed.). (2004). *Sotsialna robota: tekhnolohichniy aspekt [Social work: technological aspect]*. Kyiv: DTSSM [in Ukrainian].
10. Turner, F. J. (Ed.). (2017). *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 15.05.2021



ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

A Розкрито педагогічний потенціал гештальт-терапії у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Розглянуто вплив гештальт-терапії на розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості молодшого школяра.

З'ясовано основні завдання гештальт-терапії в навчально-виховному процесі початкової ланки освіти.

Розкрито доцільність використання методів гештальт-терапії у процесі формування та розвитку самосвідомості та самоцінності особистості учня початкової школи.

Ключові слова: гештальт-терапія; педагогічний потенціал гештальт-терапії; підготовка учителів початкової школи; гештальт-терапія в освітньому процесі; методи гештальт-терапії; групова гештальт-терапія в початковій школі

S *Halyna Tetiana. Pedagogical potential of gestalt therapy in the context of future primary school teachers' professional training.*

The article reveals the pedagogical potential of gestalt therapy in the context of professional training of future primary school teachers.

The influence of gestalt therapy on the development of the emotional sphere of the personality of a primary school pupil is revealed.

The main tasks of gestalt therapy in the educational process of primary education are determined.

The expediency of using the methods of gestalt therapy in the process of the development of self-awareness and self-worth of the personality of primary school pupils is revealed.

Key words: gestalt therapy; pedagogical potential of gestalt therapy; training of primary school teachers; gestalt therapy in the educational process; methods of gestalt therapy; group gestalt therapy in primary school

Галина Тетяна Володимирівна, аспірантка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Halyna Tetiana, Postgraduate student, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: halynatetiana@gmail.com

Актуальність проблеми. Глобалізаційні зміни, ускладнення факторів економічного та соціально-психологічного життя людини XXI століття, агресивність і хаотичність інформаційних потоків створюють систему впливів на розвиток особистості, підсилюють психологічний і соціальний тиск на її емоційно-чуттєву сферу, перешкоджають ефективній самореалізації та розвитку здібностей. Саме ці проблеми стають вагомим поштовхом до актуальності пошуку нових терапевтичних технологій професійної підготовки вчителя початкової ланки освіти, які б допомагали розв'язувати внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти, сприяли стабілізації гармонійного розвитку особистості гуманістичного типу, свідомої та творчої.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Українськими вченими активно досліджується універсальна концепція особистісно-орієнтованої освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Бех, О. Савченко, О. Сухомлинська, Н. Ничкало, О. Кононенко та ін.). Основний інтерес науковців-дослідників спрямований на вивчення такої форми активності, як самотворення, яке здійснюється шляхом самопізнання та саморегуляції.

Розробленням терапевтичних ідей гармонізації особистості займалися видатні зарубіжні (Й. Песталоцці,

Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Я. Корчак, М. Монтессорі) та вітчизняні (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський) педагоги-гуманісти.

Аналіз зарубіжного досвіду використання психолого-педагогічної терапії у педагогічній діяльності показав, що питанням психологічної та психотерапевтичної допомоги особистості в подоланні деструктивних впливів у сучасному суспільстві, стимулюванню процесу самоаналізу, розвитку самопізнання, сприянні самовизначення, формуванні навичок самотерапії, пошуку та усвідомленню власного «Я» присвячена значна кількість праць зарубіжних учених-психологів і психотерапевтів (Р. Гарднер, К. Роджерс, Х. Кедьюсон, Ч. Шефер, Е. Ейдемільер, Р. Курц, Ф. Перлз, С. Гінгер, Г. Маскульє, Р. Фюр та ін.). Серед сучасних дослідників можна виокремити низку науковців, які об'єднують зусилля психологів і педагогів у вирішенні проблем сучасної особистості, її становлення та самореалізації (Л. Лебедева, І. Вачков, Т. Грабенко, Д. Овечкін, А. Копитін, Л. Назарова, І. Шишова, Д. Соколов, Т. Медведєва та ін.).

Сучасні науковці-психологи досліджують основні положення, структуру та механізми гештальт-терапії, яка ґрунтується на основоположних теоретико-методологічних засадах: гештальт-психології (М. Вертхеймер, В. Келер,

К. Коффка, К. Левін), психоаналізі (Ф. Александер, Г. Фрейд, З. Фрейд, Х. Штаум), гуманістичній й екзистенційній психології (Л. Бінсвангер, М. Босс, Дж. Бугенталь, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мей, Ж. Нюттен, Г. Олпорт, В. Франкл, К. Роджерс). Питання використання педагогічного потенціалу гештальт-терапії в освітньому процесі підіймаються у працях П. Ван Дамм, Р. Фюр, В. Оклендер, Г. Маскульє, С. Гінгер.

Нині з'являються численні дослідження, що розглядають окремі аспекти психолого-педагогічної підготовки педагогів до професійної діяльності: особливості професійної підготовки майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії (О. Федій); проблеми формування та розвитку професійної майстерності педагогів засобами арт-терапії (Л. Лебедева); проблема впровадження елементів арт-терапії в навчальний процес підготовки майбутніх учителів початкових класів (О. Деркач); проблема використання різновидів естетотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи (Р. Блаво, І. Малишева, В. Петрушин, Г. Побережна, С. Шушарджан); проблема визначення ролі гештальт-терапії у професійному та особистісному розвитку педагога (Т. Лапшина); проблема розвитку професійних ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами гештальт-терапії (Н. Зикова). Серед зарубіжних дослідників розробленням проблеми впровадження методів і засобів гештальт-терапії у педагогічний процес на сучасному етапі активно займаються С. Чанасова, К. Наранхо.

Не зважаючи на досить значну кількість праць у галузі психолого-педагогічної терапії, недостатньо розкритими залишаються питання щодо використання потужного потенціалу психотерапевтичних технік у процесі підготовки та професійній діяльності майбутніх педагогів, зокрема учителів початкової школи.

Отже, дослідження педагогічного потенціалу гештальт-терапії, як напряму гуманістичної психотерапевтичної практики, обґрунтування теоретичного і практичного значення даної проблеми, пошук шляхів і принципів впровадження гештальт-терапії у психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкової школи вважаємо актуальною темою дослідження сучасної педагогічної науки.

Мета статті: висвітлення та обґрунтування педагогічного потенціалу гештальт-терапії у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та її впливу на емоційно-почуттєву сферу, самовираження, саморозвиток і формування самоцінності учнів початкової ланки освіти.

Викладення основного матеріалу. Більшої ваги й значення серед професійних якостей фахівця (порівняно із рівнем його фахової підготовки, володінням академічними знаннями й інтелектуальними здібностями) набувають такі індивідуальні характеристики, як здатність швидко адаптуватися і пристосовуватися до змінюваних умов навколишнього середовища, вміння адекватно виражати власні емоції й управляти інтенсивністю прояву, самоактуалізувати особистісний потенціал у єдності інтелектуальних й емоційно-вольових складників, уміння налагоджувати

міжособистісну комунікацію й активно співпрацювати з іншими, розуміючи психоемоційний стан, мотиви поведінки, прогнозуючи і скеровуючи їх на продуктивне вирішення практичних завдань. Учені, досліджуючи різні аспекти цього феномена, наголошують, що особливості його прояву у фахівців різних спеціальностей залежать від специфіки та змісту професійної діяльності [5, с. 52–53].

Діяльність учителя початкової школи – це насамперед вплив на учнів не лише словом, а й усією особистістю педагога [8].

Ефективність і результативність такого впливу значною мірою залежить від психологічної підготовленості вчителів, їхньої психологічної культури, яка передбачає не лише сформованість психологічних знань, умінь і навичок, але й здатність усвідомлювати та регулювати власні психічні стани, а також розпізнавати та спрямовувати психічні стани учнів [10; 11].

Підвищена увага до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в освітньому просторі третього тисячоліття в Україні є цілком виправданою. Адже саме вчитель початкової ланки освіти стоїть у витоків формування особистості нової генерації – свідомої, ініціативної, креативної, самостійної, здатної до рефлексії та самодисципліни, усвідомлення своєї цінності та перспектив саморозвитку. Ключовим аспектом підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання психолого-педагогічної терапії у професійній діяльності виступає підбір необхідних технологій і методів роботи, що забезпечать успішне входження дитини в соціум, засвоєння нею соціальних умінь і навичок, розкриють її потенціальні можливості [7].

Характерною властивістю освіти інноваційного типу є стимулювання і формування креативного типу мислення учасників освітнього процесу, творчого підходу до життя, виховання певного типу особистості, коли креативність стає особистісною рисою, на основі якої успішно формується морально-духовна система особистості. Відповідно до цього визначаються завдання сучасної школи – навчити мистецтву життя, виховувати самостійну особистість, яка вміє приймати рішення і нести за них відповідальність. В освітню практику вищих навчальних закладів запроваджуються високоефективні психолого-педагогічні технології особистісно зорієнтованого навчання й виховання, спрямовані на активізацію емоційно-чуттєвої сфери суб'єктів педагогічної діяльності за рахунок привнесення у процес формування особистості психотерапевтичного компоненту [4, с. 34].

На нашу думку, саме у здійсненні вищевказаних завдань важлива роль належить застосуванню гештальт-терапії у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Гештальт-терапія (від нім. *gestalt* – образ, форма, структура та грец. *therapeia* – лікування) – метод, створений Ф. Перлзом під впливом ідей гештальт-психології, екзистенціалізму та психоаналізу, який набув широкого популярності на сучасному етапі розвитку суспільства [3].

Теорія гештальт-терапії ґрунтується на наступних положеннях: людина є цілісною соціобіопсихологічною істотою; особистість та її оточуюче середовище утворюють єдиний гештальт – структурне ціле, компоненти якого впливають один на одного; поведінка людини підпорядковується принципам утворення та руйнації гештальтів; основне поняття гештальт-терапії – контакт (границя взаємодії організму й оточуючого середовища); особистість не може існувати; усвідомлення – здатність помічати, розрізняти та розуміти внутрішні процеси організму та середовища; актуальність (важливість відчуттів і переживань у теперішньому часі); відповідальність – здатність контролювати власні реакції, усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки. Головною метою гештальт-терапії в освітньому процесі є досягнення учасниками повнішого усвідомлення себе, а також світу міжособистісних відносин [2].

Завданням гештальт-терапії у процесі формування гармонійної цілісної особистості молодшого школяра є спонукання до усвідомлення ним власних емоцій і почуттів для досягнення глибокого усвідомлення власного «Я», своєї самості, розвиток і збагачення внутрішніх ресурсів, вивільнення яких сприяє особистісному зростанню. У процесі психотерапевтичної взаємодії під час освітнього процесу, активна роль належить учневі, що спонукає до самостійних інтерпретацій переживань і дій, усвідомленню моделей поведінки, полегшенню вираження почуттів і загальному розвитку емоційної сфери особистості молодшого школяра. Педагог, застосовуючи метод гештальт-терапії, розглядається як співтворець, помічник, інтегрований у цілісну гештальт-особистість школяра, уникаючи втручання в особисті переживання учнів, стає провідником у світ емоційно-чуттєвої сфери кожного учасника терапевтичної взаємодії [10].

Ще однією важливою особливістю такої взаємодії учителя початкової школи та молодшого школяра є й те, що вона включає обов'язковий освітній компонент. Діти молодшого шкільного віку ще не навчилися розрізняти, називати та усвідомлювати власні емоційні стани. Тому завдання педагога полягає не лише у супроводі, але й поясненні того, які саме емоції існують, чим вони відрізняються, їхня роль і значення в процесі розвитку особистості молодшого школяра та вплив на його соціальне середовище [1].

У процесі навчання та виховання засобами гештальт-терапії велике значення мають психотехніки, які називають експериментами. Через експериментальну взаємодію дитини і дорослого, педагога та молодшого школяра, створюється особливе середовище, у якому визначальними є експресія та творчість, завдяки яким учень набуває здатності розкрити свій внутрішній світ, збагатити та розширити емоційно-чуттєву сферу своєї особистості, набутти гнучкіших форм поведінки, вільно здійснювати вибір, приймати складні емоційні та вольові рішення. У такому терапевтичному середовищі формується новий емоційний досвід. Проявляючи власні емоції, з підтримкою та супроводом учителя-професіонала, без оцінки та критики,

молодший школяр засвоює нові способи реагування на вплив соціального середовища. Спільна творча діяльність учня та педагога-терапевта сприяє самовираженню, усвідомленню та трансляції істинних почуттів, що часто є неможливим на сучасному етапі розвитку сучасного суспільства не лише для дітей, але й дорослих. Учитель спільно із учнем стає творцем внутрішнього світу дитини, використовуючи безпосередність дитячого сприймання як важливий терапевтичний інструмент [2; 10].

У дитячій гештальт-терапії за формою взаємодії виділяють індивідуальні та групові методи роботи. Переваги групи у психотерапевтичній роботі з дітьми полягає в тому, що вона являє собою частину реального світу, в якій є можливість безпечно досліджувати власні емоції та поведінку, випробовувати її нові форми. Групова гештальт-терапія створює ідеальні умови для засвоєння навичок соціальної взаємодії. У групі дитина отримує можливість усвідомити власні способи побудови спільної діяльності та контакту з іншими, навчитися відповідальності за власні вчинки, формувати довірливі емоційні стосунки, засновані на почутті власної гідності, взаємної поваги, усвідомленні цінності та унікальності кожної особистості. Важливо зазначити, що кожна дитина потребує зв'язку з іншими дітьми, а саме для того, щоб перевірити і упевнитися, що й інші відчувають подібні емоції та переживання. Таке усвідомлення подібності широко використовується у гештальт-терапії для роботи із соромом і високим рівнем вразливості у дитячому віці [9].

В. Оклендер, засновник дитячої гештальт-терапії, пропонує таку класифікацію методів роботи з дітьми: арт-терапія (художня творчість, скульптура, колективний малюнок, написання розповідей тощо), драматургічна творчість (рольові ігри, пантоміма); методи розвитку сенсорного досвіду. Відповідно до ідей дослідника, драматургічна творчість дозволяє дітям вийти за межі власної особистості, досвід імпровізації сприяє глибшому пізнанню власної самості та засвоєнню нових моделей поведінки [6, с. 140].

Драматургія природньо та неопосередковано сприяє формуванню індивідуальності, впевненості та самоцінності. Методи розвитку сенсорного досвіду відновлюють і закріплюють усвідомлення тих основних сенсорних відчуттів, які дитина відкриває для себе на першому році життя (зір, слух, нюх, дотик, смак). Саме через ці види сприймання діти встановлюють контакт із зовнішнім світом. Деякі автори (Дж. Міллс, Р. Кроулі, Д. Бретт) виділяють окремий метод роботи з дітьми в гештальт терапії – метод роботи з метафорами.

Переконання В. Оклендер щодо застосування методів арт-терапії у гештальт-терапевтичному процесі взаємодії вчителя та учнів початкової школи пропонуємо продовжити та поглибити, розглянувши ідеї естетотерапевтичного впливу на особистість молодшого школяра. Аналіз наукових досліджень із питань використання психолого-педагогічного потенціалу й екстраполяція основних теоретичних положень людиноцентризму та життєтворчості дали підстави визначити естетотерапію

як інтегративну наукову галузь, що обґрунтовує необхідність застосування засобів (мистецтво, гра, спілкування) з метою оптимізації освітньо-виховного процесу, активної самоактуалізації особистості та розкриття її творчого потенціалу [8].

Задача педагога, учителя-терапевта, в процесі психотерапевтичної взаємодії на засадах гештальт-терапії з учнями початкової школи полягає в тому, щоб забезпечити дітей засобами, які сприятимуть процесу самопізнання, самореалізації, самоусвідомлення власної цінності, неповторності та творчого потенціалу. Учителю необхідно використовувати методи, що дозволяють дітям відкрито виражати свої почуття, щоб разом із ними працювати із цим матеріалом, спрямовувати його, корегувати та збагачувати. Саме таким шляхом молодші школярі зможуть завершити внутрішні конфлікти, здобути можливість вибору, відчути впевненість, сформувати здатність до рефлексії та емпатії, усвідомити власну неповторність та унікальність, цінність і креативність.

Головним завданням гештальт-терапії у змісті освітнього процесу є допомога усім його учасникам в повній реалізації їхнього потенціалу: забезпечення високого рівня актуального самоусвідомлення; зміщення зовнішнього локусу контролю на внутрішній; заохочення незалежності, автономності та самодостатності; виявлення психологічних бар'єрів, що ускладнюють розвиток, перешкоджають зростанню та їхньому усуненню; сприяння усвідомленню власної цінності та унікальності.

Висновки. Проведений науково-методологічний і теоретико-практичний аналіз педагогічного потенціалу гештальт-терапії у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволяє зробити висновок, що гештальт-терапія виступає актуальним чинником формування особистості епохи змін. Фундаментально-методологічними засадами формування базису гештальт-терапевтичних технологій мають стати ціннісно-зорієнтовані гуманістичні психолого-педагогічні концепції особистості та психотерапевтичні методики корекції та розвитку самостійної, незалежної, творчої особистості. Шкільне середовище має бути готове приймати дітей нової епохи. Вважаємо, що гештальт-терапія, маючи високий педагогічний потенціал і виконуючи функцію посередника між учнем і педагогом, може забезпечити циркуляцію змін, мінімізувати вплив деструктивних зовнішніх впливів на особистість дитини, поглибити розуміння та підтримку учня початкової школи, забезпечити формування свідомої, гармонійної, автономної, творчої особистості.

Для подальшого дослідження опрацьованої нами проблеми вважаємо за необхідне розглянути питання впровадження методу гештальт-терапії у процес підготовки та подальшої професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, що дасть можливість ефективніше організувати сучасний освітній процес у рамках гуманістичних психолого-педагогічних концепцій розвитку творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Ван Дамм П. Вклад гештальта в дитячу психотерапію. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=71> (дата звернення 18.05.2021р.)
2. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта / пер. с фр. Е. В. Просветиной. Санкт-Петербург : Специальная литература, 2015. 318 с.
3. Лебедева Н. М., Иванова Е. А. Путешествие в гештальт: теория и практика. Санкт-Петербург ; Москва : Речь, 2015. 400 с.
4. Михальченко Н. В. Психотерапія з психокорекційною роботою : навч.-метод. посіб. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. 236 с.
5. Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації : електрон. навч.-метод. посіб. / [упор. : І. О. Калініченко, Н. І. Білик]. Полтава : ПОІППО, 2021. 184 с. URL: http://poippo.pl.ua/images/2021/modul-2021_%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf. (дата звернення 27.05.2021р.)
6. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Москва : Класс, 2017. 267 с.
7. Федій О. А. Ідеї синергетики у змісті підготовки майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 1 (196). С. 52–57. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1\(196\)-52-57](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)-52-57) (дата звернення 18.05.2021р.)
8. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2009. 404 с.
9. Francesetti G. Field theory in contemporary gestalt therapy, part 1: modulating the therapist's presence in clinical practice. *Gestalt Review*. 2020. Vol. 24. No. 2. P. 113–136. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5325/gestaltreview.24.2.0113?seq=1> (дата звернення 20.05.2021р.)
10. Öztürk A. G. Gestalt Group Practice for Increasing Awareness of University Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2019. № 6 (3). P. 1–8. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233622.pdf> (дата звернення 18.05.2021р.)
11. Paisal M. Learners Through Understanding Gestalt Learning Theory: Classroom Implementation Experience Individual-Based Approach. *E-tech*. 2019. Vol. 7, no 2. P. 12–26. URL: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/e-tech/article/view/107078> (дата звернення 20.05.2021р.)

References

1. Van Damm, P. *Vklad geshtalta v detskuiu psikhoterapiiu [Gestalt's contribution to child psychotherapy]*. Retrieved from <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=71> [in Russian].
2. Ginger, S., & Ginger, A. (2015). *Geshtalt-terapiia kontakta [Gestalt contact therapy]*. Sankt-Peterburg: Spetsialnaia Literatura [in Russian].
3. Lebedeva, N. M., & Ivanova, E. A. (2015). *Puteshestvie v geshtalt: teoriia i praktika [Journey to Gestalt: theory and practice]*. Sankt-Peterburg; Moskva: Rech [in Russian].
4. Mykhalchenko, N. V. (2018). *Psykhoterapiia z psikhokorektsiinoiu robotoiu [Psychotherapy with psychocorrectional work]: navch.-metod. posib. Mykolaiv: MNU imeni V.O. Sukhomlynsko* [in Ukrainian].
5. Kalinichenko, I. O., & Bilyk, N. I. (Comps.). (2021). *Naukovo-metodychnyi pidkhid do vdoskonalennia pedahohichnoi maisternosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Scientific and methodological approach to improving the pedagogical skills of teachers in the system of professional development]: elektron. navch.-metod. posib. Poltava: POIPPO*. Retrieved from http://poippo.pl.ua/images/2021/modul-2021_%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf [in Ukrainian].
6. Oklender, V. (2017). *Okna v mir rebenka [Windows to the world of a child]*. Moskva: Klass [in Russian].
7. Fedii, O. A. (2021). *Idei synerhetyky u zmiesti pidhotovky maibutnoho vchytelia [Ideas of synergetics in the content of training future teachers]. Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 1 (196), 52-57. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1\(196\)-52-57](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)-52-57) [in Ukrainian].
8. Fedii, O. A. (2009). *Pidhotovka pedahohiv do vykorystannia zasobiv estetoterapii: teoriia i praktyka [Preparation of teachers for the use of aesthetic therapy: theory and practice]: monohrafiia*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
9. Francesetti, G. (2020). Field theory in contemporary gestalt therapy, part 1: modulating the therapist's presence in clinical practice. *Gestalt Review*, 24, 2, 113-136. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.5325/gestaltreview.24.2.0113?seq=1>.
10. Öztürk, A. G. (2019). Gestalt Group Practice for Increasing Awareness of University Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6 (3), 1-8. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233622.pdf>.
11. Paisal, M. (2019). Learners Through Understanding Gestalt Learning Theory: Classroom Implementation Experience Individual-Based Approach. *E-tech*, 7, 2, 12-26. Retrieved from <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/e-tech/article/view/107078>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 22.05.2021



ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО І ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ

A Присвячено актуальній проблемі формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу. Автори окреслюють коло проблемних питань із підготовки фахівців означеного фаху та пропонують напрями роботи щодо формування їхніх ключових і професійних компетенцій.

У дослідженні з'ясовано, що застосування майбутніми фахівцями готельно-ресторанного і туристичного бізнесу знань на практиці допомагає набутти досвіду в трьох сферах: підприємництво, готовність працювати і життєві навички. Досвід підприємництва розвиває такі здібності: прийняття рішень; стратегічне мислення; взаємодія з конкурентами; робота у співпраці, розуміння ризику та нагороди; постановка і досягнення мети. Готовність працювати має прояв у здатності до: роботи в команді; самоврядування; застосування знань і технологій; планування; відповідальності; критичного мислення; зібраності і самодостатності; працездатності і пунктуальності. Формування життєвих навичок забезпечують: комунікаційні навички; соціальні навички; здатність досягати консенсусу; самоповага; безконфліктність; витривалість; зміцнення цінностей і етики.

Доведено, що шлях формування професійних умінь майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу має базуватися на сучасних підходах (системному, проблемному, особистісно-орієнтованому, модульно-компетентнісному і контекстному), принципах (науковості, системності, соціального партнерства, інтеграції, міжпредметних зв'язків, професійної спрямованості) і формах взаємодії (майстер-класи, тренінги, конкурси професійної майстерності, моделювання виробничих ситуацій).

Зроблено висновок, що, для ефективного формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, їхня підготовка має бути ступеневою, неперервною, універсальною, містити диференційовані програми, базуватися на науково-технічних досягненнях і новітніх технологіях навчання.

Ключові слова: компетенція; ключові компетенції; професійні компетенції; фахівець готельно-ресторанного і туристичного бізнесу; підготовка фахівця готельно-ресторанного і туристичного бізнесу

S *Viktor Strelnikov, Lesya Lebedyk. The key and professional competencies' development of future specialists of hotel-restaurant and tourist business.*

The article is devoted to the topical problem of the development of key and professional competencies of future specialists of hotel-restaurant and tourist business. The authors outline a range of problematic issues regarding the training of specialists in this specialty and suggest areas of work for the key and professional competencies' development.

The study found that the application of knowledge by practitioners in the hotel-restaurant and tourism business in practice helps to gain experience in the following three areas: entrepreneurship, willingness to work and life skills. Entrepreneurship experience develops the following abilities: decision making; strategic thinking; interaction with competitors; work in cooperation, understanding the risk and rewards; goal setting and achievement. Willingness to work is manifested in the ability to work in a team; municipality; application of knowledge and technologies; planning; responsibility; critical thinking; concentration and self-sufficiency; efficiency and punctuality. Life skills development is provided by communication skills; social skills; ability to reach consensus; self-esteem; conflict-free; endurance; strengthening values and ethics.

It is proved that the way of formation of professional skills of future specialists of hotel and restaurant and tourist business should be based on modern approaches (system, problem, personality-oriented, module-competence and context), principles (scientificity, system, social partnership, integration, interdisciplinary relations, professional orientation) and forms of interaction (master classes, training, competitions of professional skill, modeling of production situations).

It is concluded that for effective development of key and professional competencies of future specialists of hotel-restaurant and tourism business, their training should be gradual, continuous, cross-functional, contains diversified programs, based on scientific and technical achievements and the latest learning technologies.

Key words: competence; key competencies; professional competencies; specialist of hotel-restaurant and tourist business; training of hotel-restaurant and tourist business specialist

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Strelnikov Viktor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Special Education and Social Work Department, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: strelnikov.poltava@gmail.com

Лебедик Леся Вікторівна, докторка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Lebedyk Lesia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Special Education and Social Work Department, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: lebedyk_lesya@ukr.net

Постановка проблеми. Заклад готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, незалежно від його специфіки, місцезнаходження, масштабів розвитку, орієнтації на певну групу клієнтів, передбачає сталий ефективний розвиток, що визначається також і отриманням стабільного прибутку. Прибуток таких специфічних підприємств залежить від багатьох чинників, але найважливішим із них є чинник професіоналізму його співробітників. Дійсно, у часи, коли споживач сфери готельно-ресторанних і туристичних послуг орієнтований не лише на якісне культурне обслуговування, а й на комфортну атмосферу, широкий спектр додаткових послуг, питання забезпечення закладів готельно-ресторанного і туристичного бізнесу висококваліфікованими кадрами набуває першочергового значення. Від компетенцій працівників означеної сфери прямо залежить задоволення клієнтів, а отже, на такий заклад чекає стабільний прибуток і позитивний імідж.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу показав її популярність у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (І. Балабанов [1], Н. Білик [3; 29], В. Бурак [4; 5; 6; 7; 30], А. Віндюк [8], А. Гарага [9], В. Гутмайер, І. Заблоцька [11], Ю. Земліна [12], І. Зоріна, О. Іванова [13], Я. Казарницькова [14], С. Кожушко [15; 16], Л. Лебедик [18; 19], Р. Ленгер, Д. Люта [20], А. Мазаракі [10], С. Мельниченко, К. Піцул [21], А. Расулова, В. Стрельников [23; 24], Т. Ткаченко [26], В. Умбрайт, Дж. Уокер, І. Чуєва і Е. Криволапов [27], Г. Штиклер, В. Штифурак і О. Самохвал [28], Л. Шульгіна та ін.).

Серед дисертаційних досліджень звернемо увагу на роботи: Л. Безкоровайної, яка присвячена теоретичним і методичним засадам професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах [2]; С. Кравець – формуванню ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу [17] та ін.

Водночас, проведений аналіз проведених досліджень показав актуальність подальшого вироблення узагальнених знань щодо формування ключових і професійних компетенцій фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу.

Практика вищої школи України також показала, що для швидшого забезпечення ринку праці фахівцями готельно-ресторанного і туристичного бізнесу за останнє десятиліття більше сорока закладів вищої освіти стали готувати фахівців означених галузей за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями. Але, на жаль, якість підготовки фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу бажає бути кращою. Заклади освіти мають переосмислити підходи до професійної підготовки фахівців, беручи до уваги потреби

сучасних підприємств готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, зростання вимог до фахівців означених сфер, новітні форми обслуговування тощо.

Сучасні інноваційні технології у сфері готельно-ресторанного господарства [25] і туристичного бізнесу, на жаль, не так активно, як хотілося б, знаходять відображення у методичних розробках щодо формування їхніх компетенцій, недостатньо досліджуються у педагогіці, мало знаходять відображення у підручниках і посібниках з готельно-ресторанного і туристичного бізнесу.

Тому **метою статті** є визначення ключових і професійних компетенцій фахівця готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, вимог до його особистості, які повинні складати основу змісту фахової підготовки.

З огляду на вищезазначене, **завданнями дослідження** було: 1) дослідити зміст ключових і професійних компетенцій фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу; 2) сформулювати вимоги до їхньої особистості; 3) визначити перспективні шляхи формування означених компетенцій у майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу.

Переходячи до **викладення основного матеріалу дослідження**, зазначимо, що ключові компетенції розглядаємо як такі, які необхідні людині для соціалізації в реальному житті, а професійні – для виконання професійних функцій. Ключові компетенції формуються у процесі неперервної освіти людини, професійні – в процесі професійної підготовки (професійної освіти, підвищення кваліфікації, післядипломної освіти тощо) [18, с. 11].

Вирішуючи **перше завдання** дослідження, ми виділяємо основні напрями ключових компетенцій: політичні та соціальні компетенції; компетенції, необхідні для життя в полікультурному суспільстві; комунікативні компетенції; компетенції, пов'язані з появою суспільства інформації, здатність учитися все життя як основа неперервної підготовки в професійному плані, а також особистому та суспільному житті.

Здійснюючи підготовку фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, маємо на увазі той факт, що на сферу освіти специфічно впливають такі тенденції постіндустріальної економіки [там само, с. 12]: а) стрімкий розвиток інформаційної «суми технологій» як спосіб подальшого підвищення ефективності всіх видів виробництва; б) збереження і підвищення рівня ефективності суспільного виробництва, яке стає науково й енергоємним, дорожчим і безлюдним, безвідходним і високопродуктивним; в) високий рівень інформатизації і комп'ютеризації виробництва; г) значні витрати «робочого» часу на саморозвиток і самовдосконалення людини, корисним для суспільства часом

стає вільний час індивіда; д) відмова в підготовці фахівців від інформаційного навчання на користь методологічного, коли працівник вміє самостійно знаходити і раціонально використовувати необхідну інформацію; е) нові інформаційні технології навчання істотно скорочують терміни засвоєння освітніх стандартів, тому традиційна професійна освіта втрачає свою актуальність; є) процеси інтеграції та диференціації наукового знання, інтеграції технічного та гуманітарного знання замінюються структуруванням банків даних і знань, створенням гіпертекстів, при цьому доступ до них буде відкритий для більшості населення шляхом умілого формування запиту; ж) у структурі особистості незначне місце займе професійна спеціалізація і рівень кваліфікації працівника, а головне місце – оволодіння ключовими компетенціями та залучення до загальнолюдських цінностей; з) усе більшу частину займає освіта за індивідуальними планами, що враховує психофізіологічні, генетичні та інші якості людини, що потребують від викладача не стільки дидактичної, скільки управлінської компетентності.

Тому акцент в сучасному соціумі робиться не просто на компетенціях, а на ключових компетенціях. Ключова компетенція є визначальною, тому що вона відповідає умовам реалізації, що не є обмеженими або занадто специфічними, а в деякій мірі універсальними. За підготовки легко зрозуміти, чому віддають перевагу розвитку компетенцій «широкого спектра», здатних проявити себе в різних ситуаціях й умовах.

Зазначимо, що на нарадах і семінарах Ради Європи обговорювалися, в тому числі і проблема ключових компетенцій, список яких в контексті підготовки фахівця бізнесу виглядає так: а) *вивчати*: уміти знаходити користь в досвіді; організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх, організувати свої власні прийоми навчання; вміти вирішувати проблеми, самостійно вчитися; б) *шукати*: замовляти різні бази даних; опитувати оточення; консультуватися у експертів; отримувати інформацію; вміти працювати з документами та класифікувати їх; в) *думати*: організувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій; критично ставитися до різних аспектів розвитку наших суспільств, самостійно протистояти невпевненості і складності; займати позицію в дискусіях і виробляти свою власну думку; бачити важливість політичного та економічного оточення, в якому відбувається навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також з навколишнім середовищем; вміти оцінювати твори мистецтва і літератури; г) *співпрацювати*: вміти співпрацювати і працювати в групах; приймати рішення; залагоджувати конфлікти; вміти домовлятися; д) *братися за справу*: включатися в проект, бути відповідальним; увійти в групу або колектив і внести свій вклад в загальну справу; довести солідарність; вміти організувати свою роботу; вміти користуватися обчислювальними і моделюючими приладами; е) *адаптуватися*: вміти використовувати нові інформаційні та комунікативні технології; довести гнуч-

кість в умовах швидких змін; показати стійкість перед труднощами; вміти знаходити нові рішення [там само, с. 12].

Цей список ключових компетенцій не є вичерпним і остаточним. У переліку ключових компетентностей майбутніх агентів з організації туризму визначено такі: оперативність в прийнятті правильних рішень у позаштатних ситуаціях під час роботи; здатність відповідально ставитися до професійної діяльності; знання професійної лексики та термінології; здатність діяти в нестандартних ситуаціях; здатність працювати в команді; дотримання професійної етики; запобігання конфліктних ситуацій [22].

Положення про те, що засвоєння компетенцій базується на досвіді, діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, ґрунтується на досягненнях теорії навчання (Г. Костюк, Ж. Піаже, Л. Виготський, Дж. Брунер та ін.). Щоб навчитися працювати у готельно-ресторанному і туристичному бізнесі, – треба працювати в ньому, навчитися спілкуванню – спілкуватися, навчитися творчості – брати участь у вирішенні нестандартних, творчих завдань і реальних професійних життєвих проблем.

Услід за Н. Білик, до умов розвитку комунікативної компетентності як складника професійної компетентності відносимо осмислення керівником важливості комунікативної компетентності в управлінській діяльності, вміння моделювати комунікативні ситуації, що забезпечують вільний процес спілкування в педагогічному та учнівському колективах; підвищення його професіоналізму; саморозвиток комунікативних здібностей [29, с. 191].

Неможливо набути ключових і професійних компетенцій в авторитарно керованому університеті, де студенти не мають права вибору власної траєкторії навчання, самостійної мотивації тощо. Набуття ключових і професійних компетенцій залежить насамперед від активності майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, їхньої активної пізнавальної позиції. Тому необхідні реальні навчальні програми як набори професійних навичок, які є результатом досвіду означених фахівців, набутого в повсякденному житті і роботі в готельно-ресторанному і туристичному бізнесі.

Вирішуючи *друге завдання* дослідження (формулювання вимог до особистості фахівця готельно-ресторанного і туристичного бізнесу з метою удосконалення системи його фахової підготовки на основі професійних якостей), ми зверталися до довідника «Основні професії американського бізнесу» [18, с. 12–13]. Підготовка фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу вимагає розвитку певних якостей особистості, що відображають скоріше не суму знань, умінь і навичок, а швидкість їхнього набуття та пристосування до нових умов. А саме: *ініціативність*, *глибина економічного мислення* (вміння об'єктивно й оперативно оцінювати події та взаємозв'язку в кожній господарській ситуації, відокремлювати головне від другорядного, прогнозувати тенденції розвитку і вибирати найефективніші рішення); *інноваційна активність* (готовність і прагнення оновлювати продукцію, технологію, організацію

виробництва і управління, долати інертність мислення); *ощадливість* (уміння знаходити, раціонально розподіляти й економно витрачати ресурси); *психологічна стійкість* (почуття власної гідності, самовладання в складних ситуаціях), *готовність* ще під час навчання *робити свою кар'єру*.

Робота фахівця готельно-ресторанного і туристичного бізнесу все більше пов'язана з роботою з людьми і контролем, аналізом ринку і фінансів, перспективним прогнозуванням, навчанням кадрів, реорганізацією закладу відповідно до нових умов [19, с. 61-63].

Експерти, якими були професійні фахівці готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, відзначали, що застосування студентами знань на практиці допомагає набутти досвіду в трьох сферах: підприємництво, готовність працювати і життєві навички. До підприємницьких здібностей експерти віднесли: прийняття рішень; стратегічне мислення; взаємодія з конкурентами; роботу у співпраці, розуміння ризику та нагороди; постановку і досягнення мети. Готовність працювати проявляється в навичках: роботи в командах, здатність до самоврядування, застосування знань і технологій, здатність планувати, прийняття відповідальності, здатність до критичного мислення; зібраність і самодостатність, працездатність і пунктуальність. Життєвими навичками є: комунікаційні навички, соціальні навички, здатність досягати консенсусу, вміння брати на себе відповідальність; самоповага; безконфліктність; витривалість, зміцнення цінностей і етики.

Вирішуючи *третьє завдання* дослідження – визначення перспективних шляхів формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, – зазначимо, що для того, щоб стати висококваліфікованим фахівцем, студент повинен не тільки володіти знаннями, вміннями, набутими в процесі навчання, а й грамотно їх застосовувати, використовуючи творчий підхід у професійній діяльності. Сформовані компетенції фахівець із готельно-ресторанного і туристичного бізнесу повинен уміти застосовувати в різних видах професійної діяльності, а саме: організації готельно-ресторанної і туристичної справи, організації обслуговування, маркетингової діяльності, контролі якості продукції та послуг, виконанні робіт за робітничими професіями тощо [23, с. 48-51; 24, с. 26-28]. Реалізація перелічених видів діяльності неможлива без формування сукупності комунікативних умінь, які є складником ключових і професійних компетенцій.

Тому в основу формування професійних компетенцій педагогі мають покласти взаємозв'язок теорії та практики.

Процес формування професійних умінь має бути заснований на системному, проблемному, особистісно-орієнтованому, модульно-компетентісному і контекстному підходах. Системний підхід може дозволити нам створити цілісну взаємопов'язану структуру формування професійних умінь. Проблемний підхід забезпечує формування комунікативних умінь у процесі вирішення проблемних

ситуацій професійної спрямованості. Особистісно-орієнтований підхід ставить в основу особистість студента, його реалізацію у професійній діяльності, формування професійно значущих особистісних якостей. Модульно-компетентісний підхід лежить в основі реалізації нових державних освітніх стандартів, які передбачають формування ключових і професійних компетенцій блоками-модулями. Контекстний підхід дозволяє здійснити підготовку фахівця в контексті його майбутньої професійної діяльності і націлити освітній процес на формування професійних умінь, є важливою складовою професійної підготовки фахівця сфери обслуговування.

В основу формування професійних умінь повинна бути покладена система принципів: науковості, системності, соціального партнерства, інтеграції, міжпредметних зв'язків, професійної спрямованості [23, с. 48-51].

Формування професійних умінь фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу повинне мати безперервний характер і здійснюватися в процесі теоретичного, виробничого та позааудиторного навчання. У процесі теоретичного навчання формується сукупність знань про особливості професії, про функціональні обов'язки тощо. Зокрема, під час лекцій формування професійних умінь здійснюється в ході виконання завдань, що включають елементи професійної комунікації: публічні виступи, створення та вирішення професійних проблемних ситуацій, участь у дискусіях, конференціях тощо. Формування професійних умінь під час виробничого навчання реалізується через участь студентів у професійних тренінгах, майстер-класах, підготовку до отримання робочої спеціальності. Тренінги – форма навчання, що поєднує короткі теоретичні семінари та практичне відпрацювання навичок за короткий проміжок часу. Майстер-класи – це метод узагальнення та поширення професійного досвіду. Майстер-класи доцільно проводити на заняттях з виробничого навчання як індивідуально, так і з групою студентів або ж з командами [24, с. 26-28].

Формування комунікативних умінь у позааудиторному навчанні здійснюється шляхом самостійної участі студентів у підготовці майстер-класів, наукових конференцій, виховних і розважальних заходів [23, с. 48-51].

З огляду на завдання вищої школи, спрямоване на підготовку конкурентоздатного кваліфікованого всебічно розвиненого фахівця готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, потребує перегляду підходів до орієнтації у його підготовці на вивчення дисциплін технологічного циклу. Цей цикл – лише частина дисциплін, знання яких забезпечують його успішність у професії. Викладачам треба звертати увагу на забезпечення студентів знаннями основних документів, що забезпечують діяльність закладів готельно-ресторанного і туристичного бізнесу. Цих знань вимагають як міжнародні стандарти, так і повсякденна професійна діяльність фахівців означеної сфери. Лекції, практичні заняття, семінари, різноманітні позааудиторні заходи повинні мати чітку професійну спрямованість, кін-

цевою метою яких є формування всебічно розвиненої особистості фахівця.

Великі можливості для формування професійних компетенцій мають такі особливі для означених фахів форми взаємодії: майстер-класи, тренінги, конкурси професійної майстерності, моделювання виробничих ситуацій.

Висновки. Із огляду на вищезазначене, у поле зору педагогів-практиків мають потрапляти через методики викладання професійно-орієнтованих дисциплін, виокремлені нами сучасні підходи, принципи, форми взаємодії, які забезпечують формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу. Їхня підготовка має бути ступеневою, неперервною, універсальною, містити диверсифіковані програми, базуватися на науково-технічних досягненнях і новітніх технологіях навчання.

Проведене дослідження не висвітлює проблеми. Є необхідність у **подальшому пошуку** й удосконаленні шляхів формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанного і туристичного бізнесу, адже відсутність науково обґрунтованих досліджень проблеми не дає змоги виробити перспективні плани підготовки кваліфікованих фахівців різного рівня.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна Л. Концепція професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2 (16–17). С. 67–78.
2. Безкоровайна Л. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук. Запоріжжя, 2018. 698 с.
3. Бильк Н. И. STEM-образование, проектное и исследовательское обучение на Полтавщине. *Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся* : материалы науч.-практ. конф., Минск, 29–30 апреля 2019 г. / редкол.: С. В. Ситникова [и др.]; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». Минск, 2019. С. 106–108.
4. Бурак В. Г. Компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. *Педагогічні науки*. 2021. № 94. С. 57–65.
5. Бурак В. Г. Модернізація професійної підготовки фахівців готельно-ресторанного господарства. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 4 (104). С. 7–12.
6. Бурак В. Г. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 47. С. 102–110.
7. Бурак В. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи : дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*. 2020. № 46. С. 124–131.
8. Віндюк А. Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи до професійної діяльності. *Молодь і ринок*. 2011. № 5 (76). С. 76–81.
9. Гарага А. В. Модель підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Економічний вісник університету*. 2020. Вип. № 44. С. 50–56.
10. Готельно-ресторанний та туристичний бізнес: реалії і перспективи : тези доповідей VI Всеукр. студ. наук. конф. (Київ, 25 березня 2020 р.) / відп. ред. А. А. Мазаракі. Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. 318 с. URL: <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/57cc77f413ca254e25a15f9b8b8cb653.pdf>.
11. Заблоцька І. В. Готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг як педагогічна проблема. *Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 135. С. 90–97.
12. Земліна Ю. В. Структура та компоненти професійної готовності фахівців з туризму. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2013. № 40. С. 207–211.
13. Іванова О. А. Технологія формування активної професійної позиції майбутніх фахівців сфери обслуговування у процесі фахової підготовки: методологічний компонент. *Colloquium-journal. Pedagogical sciences*. 2020. № 26 (78). С. 23–25.
14. Казарницькова Я. Л. Процес формування професійної компетентності та працездатності майбутнього фахівця туристської індустрії. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2009. № 10 (173). С. 67–74.
15. Кожушко С. П. Використання інтерактивних технологій навчання в системі підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу до професійної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (12). С. 209–214.
16. Кожушко С. П. Проектування системи підготовки майбутніх фахівців туристичної діяльності до професійної взаємодії (концептуальний компонент). *Молодь і ринок*. 2015. № 10 (129). С. 6–11.
17. Кравець С. Трансформація ключових компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанного сервісу в умовах інтернаціоналізації. *Молодь і ринок*. 2018. № 1. С. 61–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_1_12.
18. Лебедик Л. В. Формування загальних і професійних компетенцій майбутніх викладачів економіки. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 2 (171). С. 11–14.
19. Лебедик Л. Компетентісний підхід у підготовці фахівців туристичної галузі. *Туризм як пріоритетний напрям соціально-економічного розвитку регіону: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Чернівці, 23–24 квіт. 2015 р. Чернівці : Чернівецький торг.-економ. ін-т КНТЕУ, 2015. С. 61–63.*
20. Люта Д. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 31. Т. 3. С. 310–315.
21. Піцұл К. С. Сутність та структура готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності. *Молодь і ринок*. 2015. № 12 (131). С. 93–98.
22. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти «Агент з організації туризму». Наказ МОН України від 13.11.2017 р № 1465. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesiino-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-taprogrami/zatverdzeni-standarti-profesiino-tehnichnoi-osviti-2017>.
23. Стрельников В. Ю. Проблеми та перспективи формування професійних компетенцій майбутніх спеціалістів сфери ресторанного обслуговування. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 2. С. 48–51.
24. Стрельников В. Ю. Формування професійних компетенцій спеціаліста сфери ресторанного обслуговування. *Актуальні питання розвитку та організації готельно-ресторанного бізнесу в сучасних умовах* : матеріали Всеукр. інтернет-конф. викладачів, аспірантів та студ., 20–21 берез. 2014 р., м. Донецьк / редкол.: Азарян О.М. (голова оргком.) та ін.]. Донецьк : ДонНУЕТ, 2014. С. 26–28. URL: http://dondnet.edu.ua/attachments/article/2014/t_20_03_14.pdf.
25. Сучасні інноваційні технології у сфері готельно-ресторанного господарства : матеріали студ. наук. Інтернет-конф., 17 трав., 2018 р. Чернівці. 212 с.
26. Ткаченко М. В. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
27. Чуба І. О., Криволапов Е. А. Шляхи підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи методами перехресного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63. Т. 2. С. 206–210.
28. Штифурк В. Є., Самохвал О. О. Теоретичне обґрунтування змістового компонента фахової підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі німецькомовних країн. *Science Review*. 2020. № 4 (31). С. 12–19.
29. Bilyk N. I. Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* : monograph / edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Vienna : Premier Publishing, 2019. P. 191–201.
30. Burak V. Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6 (39). P. 16–20.

References

1. Bezkorovayna, L. (2017). Kontsepsiya profesijnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z turizmознавства u vyshchikh navchalnykh zakladakh [The concept of professional training of future specialists in tourism in higher education]. *Osvitohichnyy dyskurs [Educational discourse]*, 1-2 (16-17), 67-78 [in Ukrainian].
2. Bezkorovayna, L. V. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady profesijnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z turizmознавства u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical bases of professional training of future specialists in tourism in higher educational institutions]*. (D. diss.). Zaporizhzhya [in Ukrainian].
3. Bylyk, N. I. (2019). STEM-obrazovanye, proektnoe u yssledovatskoe obucheniye na Poltavshchynе [STEM-education, design and research training in Poltava region]. In S. V. Sytnykova (Ed.), *Orhanyzatsyya proektnoy u yssledovatskoy deyatelnosti uchashchikhsya [Organization of design and research activities of students]: materyaly nauch.-prakt. konf.* (pp. 106-108). Mynsk: Myn. obl. yn-t razvitya obrazovannya [in Russian].
4. Burak, V. H. (2021). Komponenty hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv hotelno-rstorannoyi spravy do profesijnoyi diyalnosti [Components of readiness of future specialists of hotel and restaurant business for professional activity]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences]*, 94, 57-65 [in Ukrainian].
5. Burak, V. H. (2020). Modernizatsiya profesijnoyi pidhotovky fakhivtsiv hotelno-rstorannoho hospodarstva [Modernization of professional training of hotel

- and restaurant industry]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 4 (104), 7-12 [in Ukrainian].
6. Burak, V. H. (2021). Pryntsypy profesiynoi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoyi spravy v zakladakh vyshchoyi osvity [Principles of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education]. *Pedahohichnyy almanakh [Pedagogical almanac]*, 47, 102-110 [in Ukrainian].
 7. Burak, V. H. (2021). Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoyi spravy : definytivnyy analiz [Professional training of future specialists in hotel and restaurant business: a definitive analysis]. *Pedahohichnyy almanakh [Pedagogical almanac]*, 46, 124-131 [in Ukrainian].
 8. Vindyuk, A. (2011). Strukturni komponenty hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv z hotelno-kurortnoyi spravy do profesiynoi diyalnosti [Structural components of readiness of future specialists in hotel and resort business]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 5 (76), 76-81 [in Ukrainian].
 9. Haraha, A. V. (2020). Model pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya [Model of training future professionals in the field of service]. *Ekonomichnyy visnyk universytetu [Economic Bulletin of the University]*, 44, 50-56 [in Ukrainian].
 10. Mazaraki, A. A. (Ed.). (2020). *Hotelno-restoranny ta turystychnyy biznes: realiyi i perspektyvy [Hotel and restaurant and tourism business: realities and prospects]: tezy dopovidy VI Vseukr. stud. nauk. konf. Kyiv: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t.* Retrieved from <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/57cc77f413ca254e25a15f9b8b8cb653.pdf> [in Ukrainian].
 11. Zablotska, I. V. (2017). Hotovnist do profesiynoi diyalnosti maybutnikh fakhivtsiv sfery posluh yak pedahohichna problema [Readiness for professional activity of future specialists in the field of services as a pedagogical problem]. *Naukovi zapysky Nats. ped. un-tu imeni M.P. Drahomanova: Pedahohichni nauky [Scientific notes of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov: Pedagogical sciences]*, 135, 90-97 [in Ukrainian].
 12. Zemlina, Yu. V. (2013). Struktura ta komponenty profesiynoi hotovnosti fakhivtsiv z turyzmu [Structure and components of professional readiness of tourism specialists]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzh. ped. un-tu imeni Mykhayla Kotsyubynskoho : Pedahohika i psykholohiya [Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky: Pedagogy and Psychology]*, 40, 207-211 [in Ukrainian].
 13. Ivanova, O. A. (2020). Tekhnolohiya formuvannya aktyvnoyi profesiynoi pozytsiyi maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya u protsesi fakhovoyi pidhotovky: metodolohichnyy komponent [Technology of formation of active professional position of future specialists in the field of service in the process of professional training: methodological component]. *Colloquium-journal: Pedagogical sciences*, 26 (78), 23-25 [in Ukrainian].
 14. Kazarnytskova, Ya. L. (2009). Protse formuvannya profesiynoi kompetentnosti ta pratsezdatsnosti maybutnoho fakhivtsya turyst-skoyi industriyi [The process of formation of professional competence and efficiency of the future specialist of the tourism industry]. *Visnyk Luhanskoho nats. un-tu im. Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky [Bulletin of Luhansk National University. Taras Shevchenko. Series: Pedagogical sciences]*, 10 (173), 67-74 [in Ukrainian].
 15. Kozhushko, S. P. (2016). Vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohiy navchannya v systemi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv turystychnoho biznesu do profesiynoi vzayemodiyi [The use of interactive learning technologies in the system of training future tourism professionals for professional interaction]. *Visnyk Dnipropetrovskoho un-tu imeni Alfreda Nobelya. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. Pedahohichni nauky [Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences]*, 2 (12), 209-214 [in Ukrainian].
 16. Kozhushko, S. P. (2015). Proektuvannya systemy pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv turystychnoyi diyalnosti do profesiynoi vzayemodiyi (kontseptualnyy komponent) [Designing a system of training future tourism professionals for professional interaction (conceptual component)]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 10 (129), 6-11 [in Ukrainian].
 17. Kravets, S. (2018). Transformatsiya klyuchovykh kompetentnostey maybutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoho servisu v umovakh internatsionalizatsiyi [Transformation of key competencies of future specialists of hotel and restaurant service in the context of internationalization]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 1, 61-66. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_1_12 [in Ukrainian].
 18. Lebedyk, L. V. (2017). Formuvannya zahalnykh i profesiynykh kompetentsiy maybutnikh vykladachiv ekonomiky [Formation of general and professional competencies of future teachers of economics]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 2 (171), 11-14 [in Ukrainian].
 19. Lebedyk, L. (2015). Kompetentisnyy pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv turystychnoyi haluzi [Competence approach in training tourism professionals]. In *Turyzm yak priorytetnyy napryam sotsialno-ekonomichnoho rozvytku rehionu [Tourism as a priority area of socio-economic development of the region]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 61-63).* Chernivtsi: Chernivetskyi torh.-ekonom. in-t KNTEU [in Ukrainian].
 20. Lyuta, D. (2020). Struktura, kryteriya ta rivni hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv iz turyzmoznavstva do profesiynoi diyalnosti u sferi sotsialnoho turyzmu [Structure, criteria and levels of readiness of future specialists in tourism to professional activity in the field of social tourism]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk [Current issues of the humanities]*, 31, 3, 310-315 [in Ukrainian].
 21. Pitsul, K. S. (2015). Sutnist ta struktura hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv z hotelnoyi i restorannoyi spravy do profesiynoi diyalnosti [The essence and structure of readiness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 12 (131), 93-98 [in Ukrainian].
 22. *Standart profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity "Ahent z orhanizatsii turyzmu" [The Standard of Professional (Vocational) Education "Travel Agent"]*, the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 1465 as of November 13, 2017. (2017). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesiino-tehnichna-osvita/derzhavni-standartinavchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijno-tehnichnoi-osviti-2017> [in Ukrainian].
 23. Strelnikov, V. Yu. (2014). Problemy ta perspektyvy formuvannya profesiynykh kompetentsiy maybutnikh spetsialistiv sfery restorannoho obsluhovuvannya [Problems and prospects of formation of professional competencies of future specialists in the field of restaurant service]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 2, 48-51 [in Ukrainian].
 24. Strelnikov, V. Y. (2014). Formuvannya profesiynykh kompetentsiy spetsialista sfery restorannoho obsluhovuvannya [Formation of professional competencies of a specialist in the field of restaurant service]. In O. M. Azaryan (Ed.), *Aktualni pytannya rozvytku ta orhanizatsiyi hotelno-restorannoho biznesu v suchasnykh umovakh [Current issues of development and organization of hotel and restaurant business in modern conditions]: materials All-Ukrainian. internet conference teachers, graduate students and students (pp. 26-28).* Donetsk: DonNUET. Retrieved from http://donduet.edu.ua/attachments/article/2014/t_20_03_14.pdf [in Ukrainian].
 25. *Suchasni innovatsiyi tekhnolohiyi u sferi hotelno-restorannoho hospodarstva [Modern innovative technologies in the field of hotel and restaurant industry]: materialy student-skoyi naukovoyi Internet-konferentsiyi.* (2018). Chernivtsi [in Ukrainian].
 26. Tkachenko, M. V. (2018). *Formuvannya pidpryemnytskoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv restorannoho hospodarstva u profesijno-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of entrepreneurial competence of future specialists of restaurant business in vocational schools].* (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
 27. Chueva, I. O., & Krivolapov, E. A. (2019). Shlyakhy pidvyshchennya konkurentospromozhnosti maybutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoyi spravy metodamy perekhresnoho navchannya [Ways to increase the competitiveness of future professionals in the hotel and restaurant business by cross-learning methods]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchey i zahalnoosvitniy shkolkakh [Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools]*, 63, 2, 206-210 [in Ukrainian].
 28. Shtyfurak, V. E., & Samokhval, O. O. (2020). Teoretychne obgruntuvannya zmistovoho komponenta fakhovoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv turystychnoyi haluzi nimetskomovnykh krayin [Theoretical substantiation of the content component of professional training of future specialists in the tourism industry of German-speaking countries]. *Science Review*, 4 (31), 12-19 [in Ukrainian].
 29. Bilyk, N. I. (2019). Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. In S. T. Zolotukhina, & I. M. Trubavina (Eds.), *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph (pp. 191-201).* Vienna: Premier Publishing.
 30. Burak V. (2020). Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (39), 16-20.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 17.05.2021



УДК 378.016:811.111]:378.018.43

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-53-57](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-53-57)

Петрушова Наталія

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-1048-2547>

ПІДГОТОВКА ДО ЄДИНОГО ВСТУПНОГО ІСПИТУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

A Розглядається питання підготовки студентів різних немовних спеціальностей до Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) з англійської мови, складання якого дозволить навчатися на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Авторка статті аналізує свій досвід проведення курсів з підготовки до ЄВІ та формує певні методичні поради для викладачів щодо проведення подібних занять у дистанційному форматі, використовуючи різні освітні вебресурси. Виокремлення певних етапів у підготовці та проведенні подібних курсів і детальний їх огляд, має на меті сприяти роботі викладача щодо досягнення успішності студентів в опануванні всього визначеного програмою ЄВІ навчального матеріалу як граматичного, так і лексико-тематичного.

Ключові слова: англійська мова; відеоконференція; гугл клас; дистанційне навчання; Єдиний вступний іспит; освітні вебресурси; освітній проект «На Урок»; тестування; ю-туб канал

S *Petrushova Nataliia. Training for the Common Entrance Examination in English in the conditions of distance learning.*

The article considers the issue of preparing students of different non-language specialities for the Common Entrance Examination (CEE) in English, which will allow to study at the second (Master's) level of higher education. The author of the article analyses own experience of conducting courses for CEE training and forms some methodological tips for lecturers to conduct such courses for distance learning. Distinguishing the organization and implementation stages of CEE training courses and their detailed review, this study is aimed at facilitation of lecturer's work to achieve students' success in mastering all themes defined by the CEE program, both grammatical and lexical-thematic. The organizational preliminary stage includes solving all organizational issues, such as enrolling students in the groups of CEE training courses, creating a course program by the lecturer, filling the educational platform with educational materials. Within the study, Google Classroom is defined as the best educational platform for distance learning, and Zoom as the most convenient application for video conferencing, i.e. for online classes. The presented themes of 32 classes correspond to the official CEE program and the duration of 4-month courses (1 pair twice a week). The author of the article also identifies the best, in her opinion, textbooks and training manuals that can be used by students to perform training tasks or work independently. Within the second stage, conducting online classes, the necessary educational web resources are identified: educational sites, YouTube channels, online testing platform; examples of the best existing ones in Ukraine are given and the system of working with them online is determined. The third stage summarizes the work with students in the form of their success while CEE passing and concerns the lecturer's self-reflection, analysis of the outcome of CEE training courses. The lecturers of higher education institutions use the results of the article in creating a program of CEE training courses and by students for self-training.

Key words: English; video conference; Google Classroom; distance learning; Common Entrance Examination; educational webresources; educational project 'For the Lesson'; testing; YouTube channel

Петрушова Наталія Вікторівна, кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Petrushova Nataliia, PhD (in Philology), Associate Professor of General and Slavic Linguistics and Foreign Languages Department, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: ffgkimmata_petrushova@gsuite.pnpu.edu.ua

Актуальність проблеми. Підготовка до складання Єдиного вступного іспиту (надалі ЄВІ) з іноземної мови для студентів закладів вищої освіти, які бажають навчатися на другому (магістерському) рівні вищої освіти, наразі набу-

ває все більшої актуальності та є досить вагомим і навіть болючим питанням для студентів немовних спеціальностей, які вивчають іноземну мову не за фахом. Якщо студенти-мовники просто мають скласти ще один екзамен з

тієї іноземної мови, якою вони володіють уже на досить високому рівні, то всім іншим потрібно досягти їхнього рівня для того, щоб скласти ЄВІ.

Яким чином вирішити цю проблему у сучасних умовах дистанційного навчання та чи допоможуть курси, що зазвичай пропонують університети, щоб скласти дане вступне випробовування, – вирішення даних питань і є **метою нашого дослідження**.

Якщо деякі університети, передбачивши майбутні проблеми зі складання ЄВІ студентами немовних спеціальностей, із першого курсу починають вводити у процес навчання різноманітні вибіркові дисципліни з граматики та іншої іноземної мови, то деякі залишили іноземній мові лише нормативні дисципліни, які зазвичай є професійно орієнтованими та вузько спеціалізованими. Тоді як програма ЄВІ [7] передбачає володіння загальнонавчальною лексикою та усіма граматичними особливостями іноземної мови.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Нами переглянуто інтернет і бібліотечний простір у пошуку попередніх досліджень і публікацій за темою підготовки до ЄВІ і знайдено лише рекомендації освітнього порталу Українського центру оцінювання якості освіти [9] та сторінки університетів, які пропонують курси підготовки до ЄВІ із різних мов і розміщують стислі методичні рекомендації для студентів.

Наразі серед українських видань можна знайти два посібники з англійської мови, які мають на меті підготовку до ЄВІ: «Підготовка до ЄВІ з англійської мови: training & practice» [3] та «Посібник для підготовки до ЄВІ з англійської мови до магістратури» [6], укладені колективами авторів у 2020 році.

Оскільки маємо практичний досвід проведення як 3-місячних, так і 4-місячних курсів з англійської мови, то після створення програми, силабусу курсів, завантаження матеріалів у Google Classroom, проведення занять в умовах дистанційного навчання, внаслідок вирішення низки проблем і перешкод, виникла нагальна потреба поділитися досвідом та узагальнити його у вигляді визначеної системи.

Ставимо перед собою наступні **завдання**: розглянути особливості підготовки до ЄВІ з англійської мови студентами закладів вищої освіти на матеріалі аналізу досвіду проведення 3- та 4-місячних курсів підготовки до ЄВІ; виокремити основні етапи організації та проведення подібних курсів; проаналізувати необхідні умови для реалізації курсів в умовах дистанційного навчання; вивчити існуючі вебресурси для вивчення англійської мови та виокремити найдоречніші.

Матеріали статті стосуються підготовки до ЄВІ з англійської мови студентів різних немовних спеціальностей із середнім або високим рівнем знань, які можуть стати у нагоді тим, хто хоче самостійно відновити свої знання з англійської мови, для викладачів, вчителів та ін.

Викладення основного матеріалу дослідження. Перед проведенням подібних курсів підготовки до складання ЄВІ з іноземної мови, зважаючи на умови дистанційного

навчання, будь-який викладач повинен чітко спланувати структуру та організацію процесу навчання та ретельно підготуватися до їхнього проведення, продумати хід занять, підібрати доречну навчальну літературу тощо.

Отже, першим етапом у даному процесі вважаємо планування, організацію та підготовку до проведення занять дистанційного курсу підготовки до ЄВІ – так званий *організаційно-підготовчий етап*. Якщо ж власне організаційні питання – рекламу, призначення вартості курсів і перевірку сплати, розподіл бажаючих за групами, збір у відповідно до визначеного часу тощо, зазвичай бере на себе представник університетської приймальної комісії як організатор усіх подібних курсів, то на долю викладача залишається відбір навчальних матеріалів, технічних засобів навчання, створення програми курсу, планування практичних занять й організацію контролю за виконанням самостійної роботи. Організаційні питання включають у себе також визначення кількості студентів у групі та загальної тривалості занять. Оптимальна кількість учасників дистанційної групи з підготовки до ЄВІ, на нашу думку, – 5–8 осіб. У даному випадку, чим менше група, тим більше часу викладач може витратити на кожного студента, втім менша кількість студентів у групі зазвичай збільшує вартість оплати курсів.

Після вирішення організаційних питань, якщо є бажаючі відвідувати курси, викладач, який погодився їх проводити, має створити певні умови для дистанційного їх проведення та надати доступ студентам до навчального матеріалу.

Наразі існує багато освітніх платформ для розміщення матеріалів навчальних дисциплін, з можливістю їх перегляду студентами та самостійної роботи щодо заданих завдань, найбільш розповсюджені з них – Moodle та Google Classroom. Обирати ту чи іншу платформу – справа кожного викладача, його вподобань і технічних навичок. На нашу ж думку, головною перевагою саме Google Classroom є те, що не адміністратор сайту (а подібні адміністратори зазвичай призначені на кожному факультеті) повинен долучати студентів до гугл класу, а вони самі, маючи посилання або код курсу, можуть доєднатися до групи, що є доцільнішим у випадку групи зі студентів різних факультетів. Серед інших переваг – більша кількість доступних додатків, яскравий інтерфейс і простіша форма розміщення навчальних матеріалів. Створення гугл класу займає порівняно небагато часу, з можливістю через гугл календар створювати посилання для зустрічі користувачів курсу у відеоконференціях через додатки Google Meet або Zoom. Останній пропонує лише 40 хвилин тривалості відеоконференції, й необхідно або сплачувати за можливість неперервного користування, або перезапускати. Утім, зважаючи на наш досвід, Zoom має ширші можливості щодо використання під час навчання та забезпечує якісніший зв'язок навіть під час низької швидкості інтернет з'єднання (якщо порівнювати безкоштовні версії даних додатків).

Розміщення матеріалів курсу у гугл класі повинно відбуватися відповідно до створеної програми та силабусу за темами практичних занять. Самі теми практичних занять

мають відповідати вищевказаній програмі ЄВІ, що визнає необхідність опанування кандидатом як навичками роботи із різножанровими текстами, так і вміннями правильно вживати лексичні одиниці та граматичні структури, при цьому лексичний мінімум вступника має складати 2500 одиниць відповідно до сфер спілкування і тематики текстів, що визначаються програмою [7, с. 3].

Вибудовуючи власну програму курсів підготовки до ЄВІ, кожен викладач повинен орієнтуватися на два блоки: 1) сфери спілкування і тематика текстів для читання та використання мови; 2) граматичний інвентар [там само, с. 3–5], які чітко визначають необхідні для опанування лексико-тематичні та граматичні теми. При цьому, яким чином їх опанувати, залежить від багатьох чинників – тривалості

занять та їхньої загальної кількості, майстерності викладача, рівня знань студентів тощо. Якщо заняття проводяться по дві пари, доцільно одну пару присвячувати граматиці, а на іншій – всебічно розглядати обрану лексичну тему. У випадку, коли загальний рівень студентів – досить високий, можна виділяти на вивчення граматики лише мінімальну частину кожного заняття або взагалі обмежитися тестами. Який підхід обрати – залежить лише від викладача, утім, орієнтуватися все ж потрібно на початкове тестування рівня знань студентів і перше проведене заняття.

Досвід проведення курсів дозволив вибудувати наступні орієнтовні теми занять, які відповідають програмі ЄВІ, та розраховані на студентів із середнім рівнем знань (Intermediate) (табл. 1):

Таблиця 1.

Теми занять курсу з підготовки до ЄВІ

| Граматичний блок | Лексико-тематичний блок |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Іменник. Граматичні категорії (однина та множина, присвійний відмінок). Лексичні класи іменників (власні та загальні назви: конкретні, абстрактні іменники, речовини, збірні поняття). Іменникові словосполучення. 2. Артикль (означений, неозначений, нульовий артикль). 3. Числівник (кількісні, порядкові та дробові числівники). 4. Прикметник. Розряди прикметників. Ступені порівняння прикметників. 5. Прислівник. Розряди прислівників. Ступені порівняння прислівників. 6. Займенник. Розряди займенників. 7. Прийменник. Типи прийменників. 8. Сполучники. Види сполучників. 9. Словотвір. 10. Будова усіх типів англійських речень. Прості, складні, безособові речення. 11. Часові форми дієслова to be в англійській мові. 12. Група часів Simple (Indefinite). 13. Група часів Continuous (Progressive). 14. Група часів Perfect. 15. Група часів Perfect Continuous. 16. Узгодження часів. Пряма й непряма мова. 17. Модальні дієслова. 18. Дієслівні форми (інфінітив, герундій, дієприкметник). 19. Умовні речення (0, I, II, III типів). | <ol style="list-style-type: none"> 20. Сім'я. Родинні стосунки. Дружба, любов. Характер людини та її зовнішність. 21. Домівка та інтер'єр. 22. Здоровий спосіб життя та спорт. 23. Дозвілля, відпочинок та хобі. Подорожі, екскурсії. Світ захоплень. 24. Плани на майбутнє, вибір професії. Особистісні пріоритети. Робота і професія. 25. Погода. Природа. Навколишнє середовище. Людина і довкілля. 26. Науково-технічний прогрес, видатні діячі науки. 27. Культура й мистецтво в Україні та в англійських країнах. Музеї, виставки. Живопис, музика. Кіно, телебачення, театр. 28. Покупки. Одяг. Харчування. 29. Свята, пам'ятні дати, події, традиції та звичаї в Україні та в англійських країнах. 30. Визначні об'єкти історичної та культурної спадщини, видатні діячі історії та культури України та англійських країн. 31. Обов'язки та права людини. Суспільство та соціум. Міжнародні організації, міжнародний рух. 32. Освіта, навчання, виховання. Система освіти в Україні та в країні, мову якої вивчають. Студентське життя. |

На нашу думку, виконуючи велику кількість вправ і тестів, студенти вже повторюють значний обсяг лексики, та їм трохи легше потім переходити до читання текстів, перекладу та роботи з ними. До того ж, виконання типових для ЄВІ завдань, особливо у частині «Використання мови» є неможливим без повторення того чи іншого граматичного правила, яке викладач буде змушений повторювати знову й знову, замість того, щоб просто нагадати про вже вивчене.

У залежності від тривалості курсів – та чи інша тема може бути винесена на самостійне опрацювання, на розсуд викладача. Утім, чим довші курси, тим більше можливостей для студентів краще опанувати вищезазначений матеріал. На нашу думку, 4-місячні курси (при мінімальній кількості занять від 32 пар, дві пари на тиждень) є найоптимальні-

шим варіантом, адже дозволяють повторити як увесь необхідний граматичний матеріал, так і зупинитися на необхідних тематичних аспектах, засвоїти більше лексики.

До першого ж етапу можливо також віднести й пошук необхідних навчальних друкованих матеріалів – підручників і посібників, які можна використовувати у якості основних і розміщувати у гугл класі для використання студентами під час виконання самостійної роботи та тренувальних вправ.

Нами уважно досліджено зміст посібників [3; 6], тому можемо з упевненістю пропонувати їх до використання. Утім, на нашу думку, перший більше підходить для самопідготовки тих студентів, рівень знань яких є досить високим, адже складається лише з низки розділів, не визначених за тематикою, що містять різноманітні тексти із тестами на розуміння змісту та на граматику. При використанні посібни-

ка викладачем як навчального матеріалу краще звернути увагу на «Посібник для підготовки до ЄВІ з англійської мови до магістратури» [6], який містить два окремих блока: 1) 11 модулів, що відповідають лексико-тематичному блоку ЄВІ, та структуровані за зразком тестових ЄВІ зошитів; 2) розділ, який вміщує стисло викладені граматичні правила у таблицях і тести щодо них.

У своїй роботі зі студентами групи підготовки до ЄВІ ми орієнтувалися саме на граматичні правила, розміщені у другому розділі даного посібника, доповнюючи власними поясненнями та використовуючи більше граматичних вправ із власного посібника «English Language for Students» [5], який теж був створений з метою узагальнення знань студентів щодо граматики англійської мови. Крім того, для опанування лексики, читання текстів і роботи з ними, ми повністю пройшли з 20 по 32 заняття всі 11 модулів вищезазначеного посібника [6], послідовно виконуючи зі студентами всі тестові завдання.

До другого етапу, після вирішення всіх організаційних і підготовчих питань, можемо віднести власне *проведення занять* в умовах дистанційного навчання – їхню структуру, хід, використання різних освітніх вебресурсів, загалом методику проведення. У багатьох моментах дистанційне навчання обмежує викладача у використанні тих чи інших методів і прийомів навчання, але наразі платформи для відеоконференцій пропонують усе більше і більше засобів для подолання проблем викладення матеріалу онлайн. Для тих, хто опанував Zoom Whiteboard – не потрібна дошка; для показу різноманітних відео та документів – достатньо відкрити до них доступ у гугл документах класу тощо.

Для початку спробуємо описати всі освітні вебресурси, за допомогою яких проводили заняття та наповнювали кожне завдання у гугл класі. Освітні вебресурси – це «інформаційні ресурси, які призначені для забезпечення освіти, розміщені у вебпросторі локальної чи глобальної мережі у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо- та відеоформатів тощо)» [1], до яких належать електронні підручники, системи тестування, інформаційно-пошукові довідкові системи, освітні сайти та портали тощо. Дані вебресурси не можна одразу розмістити у гугл класі та віднести до першого етапу (підготовки та організації курсів), тому що їх використання та розміщення залежить від рівня знань студентів, швидкості опанування ними навчального матеріалу, результатів контролю знань із засвоєння ними тієї чи іншої теми тощо. У ході нашої роботи зі студентами, поступово додаємо ті чи інші матеріали до завдань гугл класу, додатково звертаючи на них увагу або залишаючи на самостійне опрацювання.

На нашу думку, під час дистанційної роботи зі студентами онлайн, не можна зупинитися лише на механічному лекційному викладенні навчального матеріалу, адже після 10 хвилин подібної розповіді увага слухачів слабшає, вони починають відволікатися. Саме тому, потрібно переривати та підтверджувати власну розповідь відеороликами, яких зараз вдосталь на мережах інтернету. Багато викладачів і

вчителів наразі створюють власні *ю-туб канали* (серії відеоматеріалів певного користувача, створених і завантажених на відеохостинг YouTube), на яких розміщують відео із граматики, вивчення лексики, засвоєння тієї чи іншої теми тощо, з англійської мови.

Утім, лише деякі із цих ю-туб не викликають нарікань і можуть бути нами рекомендовані – Репетитор Англійської [8], Йо інгліш тіча [2], LingSmartWay [12], EdEra [11]. Останній пропонує відео із підготовки до ЗНО з англійської мови на досить високому рівні, деякі ролики навіть повністю записані англійською мовою. Усі ж інші, крім зазначених нами, або мають недоліки у плані вимови деяких англійських слів оповідачами, або недостатньо правильно інтерпретують граматичні особливості англійської мови, або взагалі не мають гідного відеоряду – на нашу думку, просто стояти перед дошкою і розповідати щось із граматики – недостатньо для завантаження відео назагал.

Серед *освітніх сайтів*, на які спираємося під час підготовки навчальних матеріалів із граматики, можемо рекомендувати GrammarWay [10], де можливо також вивчати лексику різних рівнів складності. Особливістю даного сайту є те, що всі приклади до правил із граматики – озвучені англійською мовою. Натискаючи на значок програвача, можна неодноразово прослуховувати, наприклад, перелік прислівників за способом дії та приклади їхнього вживання, що дозволяє додатково вчити правильну вимову слів і не витратити час на пошук їхньої транскрипції у словнику чи на іншому сайті.

І найголовніше – на чому потрібно наголосити як на основному методі навчання під час проведення курсів підготовки до ЄВІ – тестування – не лише як засіб перевірки та контролю знань студентів, але й як необхідний спосіб засвоєння навичок роботи із тестами як такими, з метою подолання остраху студентів щодо відбору правильного варіанту, зменшення часу на їхнє виконання, тобто подолання психологічних бар'єрів.

Пошук потрібного освітнього вебресурсу, який стане основним у створенні та проведенні тестування студентів, – основна проблема кожного викладача під час дистанційного навчання. Після численних спроб відшукати надійний і простий як для створення тестів, так і для їх виконання студентами, віддаємо перевагу *освітньому проекту «На Урок»* [4], на базі якого можливо не лише створити та надати доступ до виконання тесту студентам, але й мати власну бібліотеку тестів, запозичувати необхідні з долучених іншими педагогами, копіювати та на їх основі додавати щось своє. Даний освітній сайт пропонує безліч можливостей для вчителів середньої школи (підвищення кваліфікації, курси, олімпіади тощо), проте може бути рекомендований і для вищої школи. Створений або запозичений тест можливо задати у якості «домашнього завдання», при цьому результати студентів будуть відображатися у профілі користувача у розділі «результати тестувань» – відповідно до визначеної кількості балів, швидкості проходження та прізвища (імені) студента, що є досить актуальним – адже,

просто надіславши посилання на даний тест, можна відразу побачити результати, без необхідності його перевірки власноруч.

Отже, при використанні всіх вищезазначених веб-ресурсів, хід нашого заняття виглядав наступним чином – перевірка завдань на самостійне опрацювання (вправ із посібників, результатів тестування, вивченої лексики), робота із подолання проблем засвоєння матеріалів попереднього заняття у вигляді додаткових роз'яснень, перегляду відео, контрольних тестувань, і подання нового матеріалу – зазвичай у вигляді показу екрану детально прописаних друкованих власноруч документів Microsoft Word (результатів як роботи із численними друкованими посібниками з англійської мови та освітніми сайтами, так і власного досвіду роботи та спілкування з носіями мови) та показу відео вищезазначених ю-туб каналів.

Третім етапом у проведенні курсів підготовки до ЄВІ можна вважати сам етап *складання іспиту*, оцінку результатів студентів і саморефлексію – аналіз власної роботи викладача та її успішності. Зазначимо, що при виконанні всіх вимог викладача – присутності на всіх заняттях, сумлінного виконання всіх завдань, неодноразове проходження всіх заданих тестів, вивчення всієї лексики – успішність складання іспиту гарантована. При цьому викладачу потрібно відразу ж під час початку курсів наголосити на тому, що результати студентів будуть залежати лише від них самих, від їхньої старанності та наполегливості. Звичайно ж, якщо викладач сам підходить до проведення курсів із відповідним розумінням власної відповідальності за результати успішності студентів, постійно спонукає їх до навчання, до виконання великої кількості вправ і тестів, проводить цікаві та насичені інформацією заняття, а не просто перетворює їх на лекційні, без зворотного зв'язку.

Висновки. Отже, ми виокремили три етапи планування та проведення курсів підготовки до ЄВІ – організаційно-підготовчий, власне проведення занять та етап складання іспиту й оцінки результатів роботи як студентів, так і викладача. На нашу думку, викладання таких курсів вимагає дуже ретельної попередньої роботи з підбору сервісів, навчальних матеріалів (посібників і підручників) та освітніх веб-ресурсів (освітніх сайтів, порталів, ю-туб каналів) для успішної роботи в умовах дистанційного навчання. Викладач повинен усвідомлювати рівень своєї відповідальності та забезпечити всім студентам доступ до необхідної точної та достовірної навчальної інформації, тестів і змістовних онлайн-занять, створивши таку програму курсів, яка б відповідала вусім вимогам офіційної ЄВІ програми. Чим довгими за тривалістю та кількістю годин є курси, тим краще, мінімально достатня кількість занять для повторення необхідної граматики та лексики – 32.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, на нашу думку, численні та неосяжні, адже існує низка невирішених питань і незрозумілих моментів у межах даної проб-

леми підготовки до ЄВІ з різних дисциплін і мов. Тому маємо на меті створення деталізованого (у плані роз'яснення граматичних правил і лексичних особливостей англійської мови) посібника для студентів для підготовки до ЄВІ та подальшої роботи з гугл класом.

Список використаних джерел

1. Винарчук Т. М. Роль і значення освітніх Веб-ресурсів у забезпеченні безперервної освіти педагога. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/vinarchuk_t.htm (дата звернення 08.05.2021 р.).
2. Йо інгліш тіча. [ю-туб канал]. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCICqSxj1FsAYwWE4mUGPK9A> (дата звернення 08.05.2021 р.).
3. Кузнецова О. Ю., Голубнича Л. О., Бесараб Т. П. Підготовка до ЄВІ з англійської мови: training & practice. Харків: Право, 2020. 202 с.
4. Освітній проект «На Урок». URL: <https://naurok.com.ua/> (дата звернення 08.05.2021 р.).
5. Петрушова Н. В. English Language for Students : навч.-метод. посіб. для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Полтава, 2019. 146 с.
6. Посібник для підготовки до ЄВІ з англійської мови до магістратури / за ред. В. П. Сімонок. Харків: Право, 2020. 236 с.
7. Програма ЄВІ. URL: <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/nakaz-MON-vid-28.03.2019-411.pdf> (дата звернення 08.05.2021 р.).
8. Репетитор Англійської [ю-туб канал]. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCFhrVMj3FKmJHoiOzS6N5lg> (дата звернення 08.05.2021 р.).
9. Український центр оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/> (дата звернення 08.05.2021 р.).
10. GrammarWay. Граматика англійської мови. URL: <https://grammarway.com/ua> (дата звернення 08.05.2021 р.).
11. EdEra [ю-туб канал]. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCBJx3fpN2SY9W9zY3e2R1RA> (дата звернення 08.05.2021 р.).
12. LingSmartWay. Школа іноземних мов Ірини Опеченик [ю-туб канал]. URL: <https://www.youtube.com/channel/UChMRYTOWYjO31--PACcua2A/videos> (дата звернення 08.05.2021 р.).

References

1. Vynarchuk, T. M. *Rol i znachennya osvitnikh Veb-resursiv u zabezpechenni bezpererвної osvity pedahoha [The role and importance of educational web resources to provide continuous education of a teacher]*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/vinarchuk_t.htm [in Ukrainian].
2. *Yo inhlish ticha – Your English Teacher [YouTube channel]*. Retrieved from <https://www.youtube.com/channel/UCICqSxj1FsAYwWE4mUGPK9A> [in Ukrainian].
3. Kuznetsova, O. Yu., Holubnycha, L. O., & Besarab T. P. (2020). *Pidhotovka do YeVi z anhliys'koyi movy: training & practice [Training for CEE in English: training & practice]*. Kharkiv: Pravo Publishing House [in Ukrainian].
4. *Osvitniy proekt «Na Urok» [Educational project 'For the Lesson']*. Retrieved from <https://naurok.com.ua/> [in Ukrainian].
5. Petrushova, N. V. (2019). *English Language for Students: navch.-metod. posib. dlya studentiv pershoho (bakalavr's'koho) rivnya vyshchoyi osvity [English Language for Students: training manual for Bachelor's degree students]*. Poltava [in English, Ukrainian].
6. Simonok, V. P. (Ed.). (2020). *Posibnyk dlya pidhotovky do YeVi z anhliys'koyi movy do mahistratury [Guide for training for CEE in English for a Master's degree]*. Kharkiv: Pravo Publishing House [in English, Ukrainian].
7. *Prohrama YeVi [CEE Programme]*. Retrieved from <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/nakaz-MON-vid-28.03.2019-411.pdf> [in Ukrainian].
8. *Repetitor Anhliys'koyi [English tutor] [YouTube channel]*. Retrieved from <https://www.youtube.com/channel/UCFhrVMj3FKmJHoiOzS6N5lg> [in English, Ukrainian].
9. *Ukrayins'ky tsentr otsinyuvannya yakosti osvity [Ukrainian Center for Educational Quality Assessment]*. Retrieved from <https://testportal.gov.ua/> [in Ukrainian].
10. *GrammarWay. Hramatyka anhliys'koyi movy [GrammarWay. English grammar]*. Retrieved from <https://grammarway.com/ua> [in English, Ukrainian].
11. *EdEra. [YouTube channel]*. Retrieved from <https://www.youtube.com/channel/UCBJx3fpN2SY9W9zY3e2R1RA> [in English, Ukrainian].
12. *LingSmartWay. Shkola inozemnykh mov Iryna Opechenyk [LingSmartWay. Iryna Opechenyk's School of Foreign Languages] [YouTube channel]*. Retrieved from <https://www.youtube.com/channel/UChMRYTOWYjO31--PACcua2A/videos> [in English, Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.05.2021



Павельєва Анна

Лобко Ірина

Сотніченко Інна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2306-1928>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-5577-7824>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-5452-581X>

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ-СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

A *Присвячено перекладу англійських термінів-словосполучень українською мовою відповідно до їхніх моделей. Доведено, що найпоширенішими моделями багатокомпонентних термінів у галузі інформаційних технологій є двокомпонентні моделі N1+N2 (42% від загальної кількості), Adj+N (20%), Part.II+N (7%), які відтворюються українською за допомогою відповідних термінів-словосполучень або багатокомпонентних термінів, що містять елементи словосполучення оригіналу, та іншими типами багатокомпонентних термінів залежно від конкретної моделі. Розглядаються найпоширеніші трикомпонентні моделі N+N+N та (Adj+N)+N. Зазначається, що значну перекладацьку проблему становлять поширені у цій галузі терміни моделей ProperN+N та Abbrev.+N, при перекладі яких використовуються прикладки і пряме включення.*

Ключові слова: термін-словосполучення; багатокомпонентний термін; складений термін; термінологія; відповідник; прикладка; пряме включення

S *Pavelieva Anna, Lobko Iryna, Sotnichenko Inna. Methods of terms-phrases translation in IT.*

The article is devoted to the translation of English terms-phrases into Ukrainian according to their models. It is determined that as for the structure, one-component terms prevail in IT texts, but compound terms also make up a large proportion of terminological units. Among compound terms, the most common are two-component phrases (they make up 76.46% of terms), followed by three-component phrases (19.4%), while four-, five-, and six-component terminological phrases make up a small percentage of IT phrases in this terminology (4.14%). It is stated that separate elements of terms-phrases are translated with the help of transcoding, loan translation, descriptive translation, or translation by equivalents, but compound terms can contain various units that should be translated using different methods, and therefore for the analysis of such terminological units it is necessary to first identify their structural models that will allow research on ways to translate specific elements of terminological phrases. It is proved in the article that the most common models of compound terms in IT are two-component models N1 + N2 (42% of the total number), Adj + N (20%), Part.II + N (7%), which are translated into Ukrainian using the appropriate terms-phrases or compound terms that contain the elements of the original phrase, and other types of compound terms depending on the specific model. The most common three-component models N + N + N and (Adj + N) + N are also considered in the article.

Key words: term-prase; compound term; terminology; terminological unit; terminological phrase; transcoding; loan translation; descriptive translation; translation by equivalents

Павельєва Анна Костянтинівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри германської філології та перекладу, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

Pavelieva Anna, the candidate of Philological sciences, associate professor at the Department of Germanic Philology and Translation, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine

E-mail: kunsite.zi@gmail.com

Лобко Ірина Олександрівна, студентка 4 курсу гуманітарного факультету, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

Lobko Iryna, the student of the 4th course of the Faculty of Humanities, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine

E-mail: irenelobko@gmail.com

Сотніченко Інна Вікторівна, студентка 4 курсу гуманітарного факультету, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

Sotnichenko Inna, the student of the 4th course of the Faculty of Humanities, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine

E-mail: innasotnichenkoapr@gmail.com

Актуальність проблеми. Стрімкий розвиток науки і техніки супроводжується виникненням багатьох понять, які раніше були не відомі людству, а отже, потребують винайдення нових назв для їхнього позначення. Особливо цікавим є розвиток комп'ютерних

технологій, способів оброблення інформації та нових засобів зв'язку, які проникають у всі сфери людського життя зі своїм набором спеціальної лексики. Терміни-словосполучення становлять особливий інтерес як для мовознавців, так і для перекладачів, оскільки

ки способи їх перекладу є малодослідженими та суперечливими.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Термінологія галузі інформаційних технологій активно досліджується мовознавцями через її новизну та стрімкий розвиток. Зокрема, особливостям термінів комп'ютерних технологій, програмування та захисту інформації присвячені праці таких учених, як А. Ніколаєва, Л. Бондарчук, Н. Купцова, І. Ментинська, А. Рібакова, О. Філь. Проблему перекладу термінологічних одиниць цієї області знань і виробництва досліджують С. Дорошенко, О. Бондаренко, Є. Єнікєєва, О. Кальнік, М. Сергієнко. Однак питанню саме способів перекладу термінів-словосполучень присвячені лише поодинокі праці. Зокрема, структурні моделі багатокомпонентних термінів були запропоновані В. Карабаном [3], а терміни-словосполучення галузі інформаційних технологій проаналізував О. Бондаренко, робота якого, позаяк, стосується термінів лише в текстах компанії Google [1], і А. Рудницька, яка виділила окремі найпопулярніші моделі термінів в інформаційних технологіях [5].

Отже, невирішеною частиною проблеми залишаються способи перекладу англійських термінів-словосполучень українською мовою відповідно до їхніх моделей.

Мета дослідження полягає у виявленні та аналізі основних моделей термінів-словосполучень термінології інформаційних технологій і способів перекладу їх українською.

Викладення основного матеріалу дослідження. За структурною будовою у комп'ютерній термінології пе-

реважають однокомпонентні терміни, однак багатокомпонентні терміни також становлять великий відсоток термінологічних одиниць [9; 11]. Серед багатокомпонентних термінів найпоширенішими є двокомпонентні словосполучення (становлять 76,46% термінів), на другому місці – трикомпонентні словосполучення (19,4%). Чотири-, п'яти- і шестикомпонентні термінологічні словосполучення становлять невеликий відсоток словосполучень цієї термінології (4,14%) [6; 8].

Переклад окремих елементів термінів-словосполучень, зазвичай, відбувається одним із основних способів перекладу: транскодуванням, калькуванням, описовим перекладом, еквівалентним перекладом [2; 10].

Однак багатокомпонентні терміни можуть містити в собі різноманітні одиниці, які будуть перекладені за допомогою різних методів, а тому для аналізу таких термінологічних одиниць потрібно спочатку виокремити їхні структурні моделі, що дозволять провести дослідження способів перекладу конкретних елементів термінологічних словосполучень у подальшому.

Проаналізувавши терміни-словосполучення галузі інформаційних технологій, зафіксовані у спеціальних англо-українських словниках, бачимо, що найпоширенішими багатокомпонентними термінами цієї області є двохелементні терміни, побудовані за моделлю N1+N2 (сполучення іменника з іменником), які становлять 42% від загальної кількості проаналізованих термінів (табл. 1):

Таблиця 1.

Найпоширеніші моделі англійських термінів-словосполучень у галузі інформаційних технологій

| Модель терміну | Загальна кількість серед проаналізованих термінів | Відсоткова частка від загальної кількості |
|----------------|---|---|
| N1+N2 | 85 | 42% |
| Adj+N | 40 | 20% |
| Part.II+N | 14 | 7% |
| N+N+N | 10 | 5% |
| (Adj+N)+N | 10 | 5% |
| PropN+N | 10 | 5% |
| Abbrev+N | 9 | 4,5% |
| (N+Prep+N)+N | 7 | 3,5% |
| Інші | 16 | 8% |

Терміни моделі N1+N2 можуть перекладатися українською такими способами:

1) словосполученням, у якому український відповідник N2 виступає у формі родового відмінку постпозитивним означенням до відповідника N1: *application model* – модель застосування, *application server* – сервер застосувань, *application suite* – комплект застосуван-

ня, *bus master* – контролер шини, *character recognition* – розпізнавання символів, *configuration file* – файл конфігурації, *country code* – код країни, *data warehouse* – сховище даних, *document element* – елемент документа, *enterprise data* – дані підприємства, *fragment identifier* – ідентифікатор фрагмента, *hacker ethic* – етика хакера, *knowledge acquisition* – витяг знань, *layout grid* – макет

сторінки, *name resolution* – розрізнення імен, *screen saver* – зберігач екрана, *service metadata* – метадані сервісу;

2) словосполученням, у якому відповідником N1 виступає прикметник: *aperture lattice* – апертурна решітка, *batch file* – програмний файл, *boot drive* – завантажувальний диск, *cable modem* – кабельний модем, *code page* – кодова сторінка, *color models* – кольорні моделі, *command interpreter (processor)* – командний інтерпретатор (процесор), *computer science* – комп'ютерні науки, *core network* – базова мережа, *design mode* – штатний режим, *distance learning* – дистанційна освіта, *hardware platform* – апаратна платформа, *information technology* – інформаційна технологія, *login name* – зареєстроване (користувацьке) ім'я, *network bridge* – мережний міст, *quantum computing* – квантові обчислення, *shortcut menu* – оперативне меню, *software agent* – програмний агент, *software piracy* – програмне піратство, *software process* – програмний процес, *system memory* – оперативна пам'ять, *system analyst* – системний аналітик;

3) словосполученням, у якому відповідник іменника N1 є прикладкою: *flash memory* – флеш-пам'ять, *webapplication* – вебзастосування, *webelements* – вебелементи, *webserver* – вебсервер, *website* – вебсайт, *webtechnologies* – вебтехнології;

4) словосполученням, у якому український відповідник N1 трансформується у прийменниково-іменникове словосполучення: *dot file* – файл із точкою, *knowledge engineer* – інженер із техніки представлення та використання знань;

5) багатокомпонентним терміном, у якому N1 трансформується в підрядне означувальне речення: *glue language* – мова, що склеює;

6) багатокомпонентним терміном, у якому N1 трансформується в словосполучення, що містить безпосередній відповідник N1: *boot loader* – програма початкового завантаження, *bus mastering* – одноосібне керування шиною, *data mining* – інтелектуальний аналіз даних, *database engine* – процесор бази даних, *messaging software* – ПЗ для роботи з повідомленнями, *login account* – обліковий запис реєстраційного імені, *page layout* – процес верстки сторінки, *software audit* – аудит встановленого ПЗ, *software engineer* – розробник програмного забезпечення, *software portability* – мобільність програмних засобів;

7) складеним терміном, утвореним за допомогою транскрипції та об'єднання основ [12]: *card reader* – кардрідер, *checkbox* – чекбокс, або за допомогою об'єднання основ українських відповідників: *color separation* – кольороподіл;

8) словосполученням, у якому відповідником N1 є іменник у родовому відмінку, який знаходиться у постпозиції щодо віддієслівного іменника-відповідника N2: *knowledge management* – керування знаннями.

Другою моделлю за кількістю утворених термінів є Adj+N, тобто двокомпонентні словосполучення прикметника з іменником (див. табл. 1). Вони можуть перекладатися такими українськими відповідниками:

1) прикметниково-іменниковим словосполученням, у якому англійські прикметник та іменник перекладаються українськими відповідниками [13]: *active matrix* – активна матриця, *bad sector* – дефектний сектор, *border node* – граничний вузол, *peer group* – однорівнева група, *compound document* – складений документ, *dynamic languages* – динамічні мови, *end user* – кінцевий користувач, *floppy disk* – гнучкий диск, *hard disk* – жорсткий диск, *hot keys* – гарячі клавіші, *internal network* – внутрішня мережа, *mobile device* – мобільний пристрій, *off-the-shelf software* – масове (покупне) ПЗ, *parent element* – батьківський елемент, *portable code* – портабельний код, *proprietary software* – пропріетарне програмне забезпечення, *reverse engineering* – зворотне проектування, *root element* – кореневий елемент, *serial port* – послідовний порт;

2) багатокомпонентним терміном, у якому іменник трансформується в словосполучення, що містить безпосередній відповідник цього іменника: *asymmetric communications* – засоби асиметричного зв'язку, *broadband networking* – організація широкосмугових мереж, *hard drive* – накопичувач на жорстких магнітних дисках;

3) складеним терміном, утвореним складанням основ транскодованих компонентів англійського складного терміну [14]: *media player* – медіаплеєр, або складанням основ українських відповідників компонентів: *auto sensing* – автодетектування, *auto resume* – автопоновлення;

4) словосполученням, у якому українським відповідником прикметника є іменник у родовому відмінку, а англійський іменник передається іменником-відповідником у препозиції: *bootstrap loader* – програма самозавантаження.

Поширеною серед двокомпонентних англійських термінів є модель Part.II+N, тобто поєднання дієприкметника з іменником, яка українською мовою здебільшого перекладається словосполученнями, утвореними дієприкметником або прикметником-відповідником Part. II та іменником (або усталеним іменниково-прикметниковим словосполученням): *bundled software* – стандартне програмне забезпечення, *distributed computing* – розподілені обчислення, *enhanced keyboard* – розширена клавіатура, *handheld computer* – кишеньковий персональний комп'ютер, *handheld device* – кишеньковий пристрій (мобільний пристрій), *handheld scanner* – ручний сканер, *integrated circuit* – інтегральна схема, *managed code* – код керований, *rendered document* – наведений документ, *shared memory* – поділювальна пам'ять, *tagged values* – іменовані значення, *unmanaged*

device – некерований пристрій. Іноді словосполучення, утворені за такою моделлю, можуть перекладатися з підрядним означальним реченням: *parsed character data* – символні дані, що піддаються синтаксичному аналізу, *parsed entity* – сутність, що піддається синтаксичному аналізу.

Модель (N+*prer*+N)+N, тобто словосполучення англійської іменниково-прийменникової групи з іменником, виявилася досить продуктивною серед термінів галузі інформаційних технологій, і становить 3,5% проаналізованих одиниць (див. табл. 1). Такі терміни перекладаються прикметниково-іменниковими словосполученнями, у яких відповідниками групи N+*prer*+N є прикметник, а іменник передається відповідним українським іменником або словосполученням, який містить його відповідник [15]: *best-of-breed solution* – рішення нового покоління, *best-of-breed tools* – оптимальні інструментальні засоби, *end-to-end solution* – кінцеве рішення, *just-in-time compiler* – оперативний компілятор, *peer-to-peer architecture* – однорангова архітектура, *peer-to-peer network* – однорангова мережа, *side-by-side execution* – паралельне виконання програм. Так само перекладаються терміни, утворені за моделлю (Adj+N)+N, тобто сполучення прикметниково-іменникової групи та іменника: *back-end database* – прикладна частина бази даних, *back-end software* – кінцеве програмне забезпечення, *back-end systems* – виконувальні системи, *front-end software* – програмне забезпечення кінцевого користувача, *random-access memory* – оперативний запам'ятовуючий пристрій, *real-time language* – мова реального часу, *real-time system* – система реального часу, *run-time system* – виконуюча система. Деякі з них можуть передаватися багатоконпонентними термінами, що містять прийменниково-іменникові словосполучення або підрядні означальні речення з українськими відповідниками елементів терміна: *public-domain software* – програми, що вільно копіюються, *real-time communications* – сеанс зв'язку в реальному часі.

Серед проаналізованих термінів були також виявлені словосполучення моделі (N+Part.II)+N, тобто сполучення іменниково-дієприкметникової групи й іменника. Вони перекладаються підрядними означальними реченнями (*data-based knowledge* – знання, побудовані на даних, *event-driven environment* – середовище, кероване подіями) або багатоконпонентними словосполученнями, що містять відповідники елементів англійського терміну: *aspect-oriented programming* – аспектно орієнтоване програмування, *service-oriented architecture* – сервіс-орієнтована архітектура. Англійські сполучення, утворені за моделлю (Adj+Part.II)+N, тобто поєднання прикметниково-дієприкметникової групи з іменником, є нечисленними і перекладаються прикметниково-іменниковими словосполученнями: *multi-homed*

computer – багатомережний комп'ютер, *multi-homed host* – багатомережний хост.

Модель V+N, тобто словосполучення іменників з дієсловами, виявилася непродуктивною серед проаналізованих термінів. Виявлений приклад перекладається українською за допомогою віддієслівного іменника, який є відповідником англійського дієслова, та іменника в родовому відмінку: *print screen* – друк екрана.

Особливістю термінології галузі інформаційних технологій є наявність термінів-словосполучень, утворених за моделлю PropN+N, тобто з'єднання власної назви й іменника. Як зазначає М. Сергієнко, такі термінологічні назви становлять особливі труднощі для перекладачів, оскільки існує декілька способів вирішення проблеми їх перекладу [7].

Більшість проаналізованих термінів перекладаються за допомогою іменника-відповідника англійської загальної назви N і введенням власної англійської назви прийомом прямого включення: *Java Beans* – зерна Java, *Java Platform* – платформа Java, *Java virtual machine* – віртуальна машина Java, *Microsoft Jet Database Engine* – машина баз даних Jet, *Microsoft Office* – офіс Microsoft, *PostScript font* – шрифт PostScript, *Windows forms* – форми Windows. У деяких випадках англійська власна назва виступає в українському словосполученні у ролі прикладки: *Java Technology* – Java-технологія, *Jini Technology* – Jini-технологія. Було виявлено один приклад з антропонімом, і він перекладається за допомогою загального іменника і транскодованого антропоніма у родовому відмінку: *Von Neumann architecture* – архітектура фон-Неймана.

З-поміж термінів галузі інформаційних технологій зустрічається велика кількість абревіатур і скорочень [16], які беруть участь і в утворенні термінологічних словосполучень, зокрема за моделлю Abbrev+N(N Phrase), з подальшим розвитком терміносистеми. Більшість з представлених абревіатур в українському терміні були додані прийомом прямого включення й іноді виступали в ролі прикладки: *MAC address* – MAC-адреса, *OLE custom controls* – замовлені (спеціалізовані) елементи керування технології OLE, *OSI reference model* – еталонна модель OSI, *UML architecture* – архітектура UML, *XML application* – застосування XML, *XML document* – XML-документ, *XML vocabulary* – словник XML, *XSL processor* – XSL-процесор, або перекладаються описово за допомогою підрядно-означального речення: *PE-file format* – переміщуваний формат файлів, що виконуються.

Серед трикомпонентних термінів галузі інформаційних технологій продуктивною є модель N1+N2+N3, яка перекладається українською таким чином:

1) багатоконпонентним словосполученням (здебільшого трикомпонентним), у якому відповідником N3 є іменник, який знаходиться у препозиції перед імен-

никовим словосполученням, перекладеним іменником-відповідником N2 та іменником-відповідником N1 у родовому відмінку: *data communication channel* – канал передавання даних, *document file icon* – піктограма файлу документа, *storage service provider* – провайдер сервісів зберігання даних;

2) багатокомпонентним словосполученням (здебільшого трикомпонентним), у якому відповідником N3 є іменник, який знаходиться у препозиції перед іменниковим словосполученням, перекладеним іменником-відповідником N2 родовому відмінку та іменником-відповідником N1 у називному відмінку: *locator type element* – елемент типу локатор, *resource type element* – елемент типу ресурс;

3) багатокомпонентним словосполученням (здебільшого трикомпонентним), у якому відповідником N3 є іменник, який знаходиться у препозиції перед іменниковим з прикладкою, які є відповідниками N1 і N2: *webservice discovery* – виявлення вебсервісу, *webservicess choreography* – хореографія вебсервісів;

4) багатокомпонентним словосполученням (здебільшого трикомпонентним), у якому відповідником N1 є прикметник, а відповідником N2 і N3 – прикметниково-іменникове словосполучення або іменник: *metropolitan area network* – міська обчислювальна мережа;

5) прикметниково-іменниковим словосполученням, у якому відповідником N3 є іменник, а N1 і N2 – прикметник: *system integration language* – скриптова мова;

6) багатокомпонентним словосполученням (здебільшого трикомпонентним), у якому відповідником N3 є іменник, який знаходиться у препозиції перед іменниково-прикметниковим словосполученням, яке містить відповідники N1 і N2: *storage area network* – мережа пристроїв для зберігання даних.

Іншою досить продуктивною моделлю є Adj+N1+N2, тобто сполучення прикметника й іменникового словосполучення. Такі термінологічні одиниці перекладаються за допомогою трикомпонентних українських термінів, де відповідником прикметника є прикметник та іменниково-прикметникове словосполучення, у якому відповідником N1 є іменник у родовому відмінку, що знаходиться у постпозиції щодо іменника-відповідника N2: *asynchronous data transmission* – асинхронне передавання даних, *physical document structure* – фізична структура документа, *virtual development environment* – віртуальне середовище розробки.

Трикомпонентна модель N+Adj+N виявилася малопродуктивною. Такі терміни можуть перекладатися прикметником та іменниково-прикметниковим словосполученням, що містить відповідники елементів оригінального терміна: *network operating system* – мережна операційна система.

Виявлено також терміни моделі N+prep+N, тобто прикметниково-іменникові словосполучення. Вони перекладаються відповідними прикметниково-іменниковими словосполученнями (*software on demand* – ПЗ за запитом) або прикметниково-іменниковими словосполученнями (*universe of discourse* – предметна область).

Серед чотирикомпонентних термінів виявлено термін моделі N1+N2+N3+N4, тобто сполучення чотирьох іменників, який перекладено українською за допомогою іменника-відповідника N4 у препозиції, відповідника N3 у родовому відмінку, а N1+N2 відтворені за допомогою іменника з означенням-прикладкою: *web services choreography model* – модель хореографії веб сервісів [4].

Висновки. Найпоширенішими моделями багатокомпонентних термінів у галузі інформаційних технологій є двокомпонентні моделі N1+N2 (42% від загальної кількості), Adj+N (20%), Part.II+N (7%). Здебільшого англійські терміни-словосполучення відтворюються українською за допомогою відповідних термінів-словосполучень або багатокомпонентних термінів, що містять елементи словосполучення оригіналу, та іншими типами багатокомпонентних термінів залежно від конкретної моделі. Серед трикомпонентних моделей поширеними є такі: N+N+N, (Adj+N)+N. Значну перекладацьку проблему становлять поширені у цій галузі терміни моделей ProperN+N (становлять 5% одиниць) та Abbrev.+N (4,5%). При перекладі таких термінів використовуються, зокрема, прикладки і пряме включення.

Перспективи дослідження. Результати цього дослідження дозволяють поглибити аналіз термінів-словосполучень галузі інформаційних технологій, зокрема, способів перекладу багатокомпонентних термінів залежно від їхніх моделей та окремих елементів таких термінологічних одиниць.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. С. Структурні особливості та специфіка перекладу термінології підмови інформаційних технологій (на матеріалі англійських та українських стандартизованих текстів корпорації Google). *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. № 126. С. 97–103.
2. Кальнік О. П., Воробійова О. С., Симоненко А. В., Олешко М. В. Термінологічні проблеми перекладу наукових текстів у сфері ІТ технологій. *Молодий вчений*, 2019. № 5.1 (69.1). С. 187–190.
3. Карaban В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2004. 576 с.
4. Півняк Г. Г., Бусигін Б. С., Дівізінюк М. М., Коротенко Г. М. Тлумачний словник з інформатики. Дніпро: Нац. гірнич. ун-т, 2010. 600 с.
5. Рудницька Т. Г., Слободянюк А. А. Особливості перекладу складних технічних термінів у галузі інформаційних технологій. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2018. № 9. С. 191–194.
6. Рыбакова А. О. Структурно-семантические особенности компьютерной терминологии в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.04. Москва, 2012. 22 с.
7. Сергієнко М. Труднощі перекладу лексичної складової комп'ютерного дискурсу. URL: https://www.researchgate.net/publication/321396710_Difficulties_in_Translating_the_Lexical_Component_of_Computer

8. Condamines A. How can one explain «deviant» linguistic functioning in terminology? Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication [Internet]. *John Benjamins Publishing Company*. 2021 Feb 22. URL: dx.doi.org/10.1075/term.20029.con.
9. Defining the terms. Intralingual Translation of British Novels [Internet]. Bloomsbury Academic, 2021. URL: dx.doi.org/10.5040/9781350151901.ch-001.
10. Discourse Analysis in Teaching Translation in the Sphere of Professional communication. PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin [Internet]. *PNRPU Publishing House*. 2019. Jul 10. (2). URL: http://dx.doi.org/10.15593/2224-9389/2019.2.9.
11. Doroshenko S, Lysenko A, Tievikova O. Ukrainian Scientific and Technical Terminology Formation and Development Peculiarities. International Journal of Engineering & Technology [Internet]. *Science Publishing Corporation*. 2018. Jun 20. 7 (3.2). 539. URL: dx.doi.org/10.14419/ijet.v7i3.2.14585.
12. Euna K. Machine Translation Evaluation in SNS in Terms of User-Centered Orientation. Computer Science & Information Technology [Internet]. *Academy & Industry Research Collaboration Center (AIRCC)*. 2017. Dec 30. URL: dx.doi.org/10.5121/csit.2017.71702.
13. Haigh R. Terminology and linguistic peculiarities. International Legal English [Internet]. *Routledge*. 2020. Dec 22. P. 61–69. URL: dx.doi.org/10.4324/9781003123576-7.
14. Id-youss L, Alsulaiman A. Chapter 9. Linguistic inferiority in software localization. Handbook of Terminology [Internet]. *John Benjamins Publishing Company*. 2019. Jan 29. P. 218–233. URL: http://dx.doi.org/10.1075/hot.2.10idy.
15. Leng B. Translator-oriented terminology management. Terminology Translation in Chinese Contexts [Internet]. *Routledge*. 2021. Feb 17. P. 129–142. URL: dx.doi.org/10.4324/9781003006688-12.
16. Note on Translation, Transliteration, and Abbreviations. The Quotidian Revolution [Internet]. *Columbia University Press*. 2016. Jan 31. URL: dx.doi.org/10.7312/nove17580-003.
4. Pivnyak, G. G., Busyhin, B. S., Divizinyuk, M. M., & Korotenko, H. M. (2010). *Tlumachnyy slovnyk z informatyky [Explanatory dictionary of computer science]*. Dnipro: Nats. hirnych. un-t [in Ukrainian].
5. Rudnyts'ka, T. H., & Slobodyanyuk, A. A. (2018). Osoblyvosti perekladu skladnykh tekhnichnykh terminiv u haluzi informatsiynykh tekhnolohiy [Features of translation of complex technical terms in the field of information technology]. *Naukovyy visnyk Drohobys'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya: Filolohichni nauky (movoznavstvo) [Scientific Bulletin of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko. Seriy: Philological sciences (linguistics)]*, 9, 191–194 [in Ukrainian].
6. Rybakova, A. O. (2012). *Strukturno-sematicheskie osobennosti kompiuternoi terminologii v sovremennom angliiskom iazyke [Structural and semantic features of computer terminology in modern English]*. (Extended abstract of PhD diss.) Moskva [in Russian].
7. Serhiyenko, M. *Trudnoshchi perekladu leksychnoy skladovoyi kompyuternoho dyskursu [Difficulties in translating the lexical component of computer discourse]*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/321396710_Difficulties_in_Translating_the_Lexical_Component_of_Computer_Discourse/fulltext/5a49eb3ea6fdcce1971ee33e/Difficulties-in-Translating-the-Lexical-Component-of-Computer-Discourse.pdf [in Ukrainian].
8. Condamines A. (2021). How can one explain «deviant» linguistic functioning in terminology? Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication [Internet]. *John Benjamins Publishing Company*, Feb 22. Retrieved from dx.doi.org/10.1075/term.20029.con.
9. Defining the terms. (2021). Intralingual Translation of British Novels [Internet]. *Bloomsbury Academic*. Retrieved from dx.doi.org/10.5040/9781350151901.ch-001.
10. Discourse Analysis in Teaching Translation in the Sphere of Professional communication. (2019). PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin [Internet]. *PNRPU Publishing House*, Jul 10 (2). Retrieved from http://dx.doi.org/10.15593/2224-9389/2019.2.9.
11. Doroshenko, S, Lysenko, A, Tievikova, O. (2018). Ukrainian Scientific and Technical Terminology Formation and Development Peculiarities. International Journal of Engineering & Technology [Internet]. *Science Publishing Corporation*, Jun 20, 7 (3.2), 539. Retrieved from dx.doi.org/10.14419/ijet.v7i3.2.14585.
12. Euna, K. (2017). Machine Translation Evaluation in SNS in Terms of User-Centered Orientation. Computer Science & Information Technology [Internet]. *Academy & Industry Research Collaboration Center (AIRCC)*, Dec 30. Retrieved from dx.doi.org/10.5121/csit.2017.71702.
13. Haigh, R. (2020). Terminology and linguistic peculiarities. International Legal English [Internet]. *Routledge*, Dec 22, 61–69. Retrieved from dx.doi.org/10.4324/9781003123576-7.
14. Id-youss, L, Alsulaiman, A., & Chapter, O. (2019). Linguistic inferiority in software localization. Handbook of Terminology [Internet]. *John Benjamins Publishing Company*, Jan 29, 218–233. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1075/hot.2.10idy.
15. Leng, B. (2021). Translator-oriented terminology management. Terminology Translation in Chinese Contexts [Internet]. *Routledge*, Feb 17, 129–142. Retrieved from dx.doi.org/10.4324/9781003006688-12.
16. Note on Translation, Transliteration, and Abbreviations. (2016). The Quotidian Revolution [Internet]. *Columbia University Press*, Jan 31. Retrieved from dx.doi.org/10.7312/nove17580-003.

References

1. Bondarenko, O. S. (2008). Ctrukturni osoblyvosti ta spetsyfika perekladu terminolohiyi pidmovy informatsiynykh tekhnolohiy (na materialy anhliys'kykh ta ukraiyins'kykh standartyzovanykh tekstiv korporatsiyi Google) [Structural features and specifics of translation of terminology of information technology subtext (on the material of English and Ukrainian standardized texts of Google Corporation)]. *Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky (movoznavstvo) [Proceedings. Series: Philological Sciences (Linguistics)]*. Kirovograd: RVV KDPU them. V. Vinnichenko, 126, 97–103 [in Ukrainian].
2. Kal'nik, O. P., Vorobyova, O. S., Symonenko, A. V., & Oleshko, M. V. (2019). Terminolohichni problemy perekladu naukovykh tekstiv u sferi IT tekhnolohiy [Terminological problems of translation of scientific texts in the field of IT technologie]. *Molodyy vchenyy [Young Scientist]*, 5.1 (69.1), 187–190 [in Ukrainian].
3. Karaban, V. I. (2004). *Pereklad anhliys'koyi naukovoyi i tekhnichnoyi literatury. Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy [Translation of English scientific and technical literature. Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problem]*. Vinnytsya: Nova knyha [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.05.2021



РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

A Представлено теоретичні та практичні аспекти формування мотивації до вивчення іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей. Обґрунтовано сутнісні характеристики поняття «мотивація». Окреслено провідні мотиви студентів до вивчення англійської мови; зроблено висновок про те, що у структурі мотивів майбутніх фахівців домінує внутрішня мотивація, яка змістовно пов'язана з навчальною діяльністю.

Ключові слова: мотивація; мотиваційні фактори; засоби підвищення мотивації; інноваційні види занять; навчально-пізнавальна діяльність; проблемне навчання; іноземна мова

S *Khaliavka Lidia. Development of non-philological specialties students' motivation to study a foreign language.*

The article presents theoretical and practical aspects of forming motivation to study a foreign language for students of non-philological specialties. The essential characteristics of the concept of «motivation» are substantiated. The leading motives of students to study English are outlined. It is concluded that the structure of motives of future professionals is dominated by internal motivation, meaningfully related to educational activities.

The results of the study confirm that the solution of educational problems by students independently activates their educational activities and strengthens the motivational sphere. It is proved that the use of play activities in the learning process simplifies the process of learning and motivates to learn the language. Additionally, precisely selected and regulated content of the discipline with a constant lively pace of learning a foreign language motivates students to succeed. In addition, the personal interest of the teacher in the progress of students adds to the latter's desire to learn.

It is concluded that modern research of scientists and employees of higher education related to the researched problem involves the search for new ideas, motivations, motives that increase the effectiveness of learning motivation as a major component of mastering a foreign language by students of non-language specialties.

Key words: motivation; motivational factors; means to increase motivation; innovative types of classes; educational and cognitive activities; problem-based learning; foreign language

Халявка Лідія Валеріївна, викладачка кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Khaliavka Lidia, lecturer of the Department of General and Slavic Linguistics and Foreign Languages, Poltava VG Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: lidiakhaliavka@gmail.com

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток суспільства вимагає від кожного робітника, незалежно від посади, добре володіти однією із найрозповсюдженіших мов світу. Однак для якісного та ефективного вивчення та оволодіння іноземною мовою студенти мають мати потужну мотивацію. Оскільки саме від неї залежить результативність усього процесу навчання.

Варто зазначити, що студенти нефілологічних факультетів менш мотивовані до вивчення іноземних мов. Навіть, не зважаючи на зацікавленість роботодавців до висококваліфікованих спеціалістів зі знанням двох, трьох мов, підопічні не завжди виявляють зацікавлення до оволодіння англійською мовою.

Як зазначає В. Знанецький [7, с. 39], до основних вимог сучасних роботодавців відносять високі комунікативні здібності та оволодіння хоча б однією з розповсюджених мов ділового світу. На третьому місці серед вимог є професійні компетенції та комп'ютерна грамотність.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Щоб дослідити питання мотивації до оволодіння іноземною мовою

студентів немовних спеціальностей, ми ознайомилися з науковими працями вітчизняних (В. Безлюдна, Г. Бородіна, Г. Гремитських, Е. Знанецька, В. Знанецький, В. Коваленко, І. Оришин, Г. Папура, В. Райлянова, О. Тарнопольський) і зарубіжних (А. Маркова, П. Якобсон, Р. Гарднер, З. Дорней, У. Ламберт, Дж. Келлер, Г. Крукс, Р. Шмідт) науковців, які вказують на наявність значних проблем у забезпеченні умов формування мотивації до навчання студентів немовних спеціальностей. Ознайомлення з різними теоріями мотивації навчальної діяльності та їх взаємозв'язку дозволяють припустити, що проблема мотивації навчання як основного складника оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей залишається недостатньо розкритою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Останнім часом у дослідників закладів вищої освіти зростає зацікавленість до вивчення проблем формування мотивації до навчання, тому кількість дисертацій присвячених особливостям її формування (С. Каверін, І. Красногорова, Л. Куліков, А. Маркова, Б. Сосновський),

однак відсутні праці, що висвітлюють прикладні аспекти її формування.

Мета статті: розгляд проблеми формування мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземної мови.

Викладення основного матеріалу. Однією з головних проблем під час вивчення іноземної мови є наявність мотивації до навчання. Оскільки дисципліна «Іноземна мова» має свої особливості, зокрема навчання через спілкування.

Уже багато років фахівці – лінгвісти і нелінгвісти – погоджуються з тим, що оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей мусить розвивати у студента вміння вільно користуватися іноземною літературою у своїй галузі знань, а також спілкуватися іноземною мовою у певних ситуаціях (головним чином професійних) [3, с. 62].

Науковець С. Гончаренко зазначає, що мотивація – це «система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». На його думку, «мотиви можуть виступати як: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватись із різних мотивів» [4, с. 217].

Відповідно до досить великої кількості підходів до дослідження мотивації, її сутність визначається по-різному. Але найпоширенішим поглядом щодо визначення сутності мотивації є наступний: мотивація – це сукупність мотивів, зумовлена потребами і цілями особистості, рівнем домагань та ідеалами діяльності (зовнішніми: винагорода тощо; внутрішніми: знання, вміння, здатності, характер) і світоглядом, переконаннями, спрямованістю особистості. При цьому не треба лишати поза увагою той факт, що мотивація – утворення не статичне, а динамічне, оскільки спонукання, тобто потреби в навчанні, сенс навчання, мотиви навчання, цілі, емоції, ставлення та інтереси, з яких складається мотивація, постійно змінюються і створюють нові відносини одне з одним [6, с. 503–504].

В. Безлюдна зазначає, що навчальна мотивація як і будь-який інший вид, визначається цілою низкою чинників:

- 1) освітньою системою;
- 2) освітньою установою;
- 3) організацією освітнього процесу;
- 4) специфікою предмета;
- 5) суб'єктивними особливостями педагога тощо [1, с. 34].

Більшість дослідників (І. Оришин, Г. Бородіна, Н. Пахомова) визначають провідними навчально-пізнавальні мотиви. Але якщо пізнавальні мотиви є високопродуктивними для процесу учіння школярів, то у закладі вищої освіти їхня роль дещо змінюється [8, с. 8].

Особливості соціального стану студентства та їхні вікові характеристики впливають на діяльність таким чином, що вона вже не може спонукатися лише пізнавальними мотивами, пізнавальним інтересом. Формування учіння заради

учіння вже не спрацьовує. На передній план тут виходить професійна спрямованість студентів, їхня орієнтація на майбутнє, що часто носить відверто прагматичний характер. Саме тому процес учіння у закладі вищої освіти характеризується «своїми» специфічними мотивами, які багато в чому відрізняються від мотивів учіння школярів, і вимагають детального теоретичного та експериментального вивчення [3, с. 63; 9, с. 58; 10, с. 228].

У умовах сучасного суспільства все більшої і більшої популярності набуває теорія «цілеспрямованої мотивації» Р. Гарднера, який визначає дві орієнтації щодо вивчення мови:

1) інструментальну, яка відображає бажання студента вивчити мову задля досягнення своєї мети, наприклад, складання іспиту/заліку, саморозвиток тощо;

2) інтегративну, яка відображає бажання вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до цієї мови, народу, який нею спілкується, культури тощо [14, с. 270].

3. Дорней аналізує феномен мотивації навчання іноземній мові з позиції виокремлення трьох рівнів, які включають у себе цілу низку факторів мотивації, а саме:

1) рівень мови (культура, суспільство, практична важливість мови);

2) рівень студента (самоефективність, упевненість у собі, орієнтація на результат);

3) рівень навчальної ситуації (вплив особистості викладача, його поведінки, стилю викладання, вплив методів і прийомів навчання, а також вплив групової динаміки) [13, с. 273–284].

Дослідники Г. Крукс і Р. Шмідт визначають чотири основні рівні мотивації в процесі вивчення іноземної мови:

1) макрорівень;

2) рівень роботи в класі;

3) рівень навчальної програми;

4) рівень, пов'язаний із зовнішніми факторами. Вони застосовують принципи «очікуваності результату» та «самостійності» в поясненні теорії мотивації у навчанні [12, с. 469–512].

Як показує дослідження Г. Гремйтських, традиційним для студентів немовних спеціальностей є низький рівень лінгвопізнавальної мотивації, що свідчить про цілком зрозумілу відсутність у майбутніх фахівців інтересу до лінгвістичних проблем. Проте потенціал цього мотиву в активізації діяльності вивчення іноземної мови є значним, а тому педагогові треба подбати про створення умов для його формування [5, с. 35–37].

Роки психологічних досліджень і досвід викладання підтвердили, що звичайна репрезентація навчального контенту не є такою ефективною як засвоєння матеріалу через вирішення низки навчальних проблем. Тому вважаємо, що проблемне навчання – найефективніше в процесі вивчення іноземної мови.

Створення проблемних завдань є специфічною методичною роботою, що потребує великих витрат часу і зусиль із боку викладача, але ці зусилля виправдані. Як ми вже зазначали раніше вивчення мови відбувається саме через формування іншомовних комунікативних навичок, які включають чотири види мовленнєвої діяльності: читання, письмо, говоріння та слухання.

В основі проблемного навчання лежить вирішення питань, на які у студентів немає готової відповіді, тому вони повинні самостійно напружено думати над розв'язанням завдання [2, с. 23]. Тобто вони, спираючись на раніше засвоєні знання, або приклади, мають самостійно знайти відповідь. Наприклад засвоєння нового граматичного матеріалу відбудеться краще і швидше, якщо студент самостійно сформулює правило, спираючись на наведені йому раніше приклади шляхом порівняння останніх. Володіння точно відібраним мовним матеріалом забезпечує необхідний мотиваційний рівень і надійне підґрунтя для мовленнєвої діяльності.

Мовленнєві вправи саме в діяльності читання мають носити професійно значущий і в той же час творчий характер, спонукати до максимального мисленнєвого напруження в процесі читання (мотивація творчої активності на занятті). Інтерес до виконання цих завдань значною мірою залежить від постановки завдань, їхніх формулювань, новизни, професійної значущості [3, с. 64].

Такі завдання є ще одним важливим мотиваційним фактором, який допомагає викладачеві керувати освітнім процесом, вчасно його спрямовувати в потрібне русло. Студенти отримують інтелектуальне задоволення від вирішення навчальних проблем, стають впевненішими у своїх знаннях і вміннях, що добре впливає на формування мотивації до вивчення іноземної мови.

Проблемне навчання включає залучення до процесу вирішення завдань усієї групи. Тобто виправлення помилки переростає у гру із зазначенням раніше сформульованого правила використання тієї чи іншої граматичної конструкції. Однак у колективному вирішенні завдань варто враховувати два фактори: фактор змагання та фактор часу. Стосовно першого між студентами розгорається конкуренція, що позитивно впливає на ритм вивчення, а щодо другого фактору, то обмеженість у часі змушує думати швидше і креативніше, що ще більше підігріває дух конкуренції. Інтенсивний режим праці тримає студентів завжди готовими відповідати і заняття проходить непомітно.

Вивчення мови – це важка праця як викладача так і студента. Оскільки наставник планує основні моменти навчання, обирає доцільні граматичні та лексичні вправи, використовує додаткові джерела інформації, а не лише підручник. Студент у той же час намагається зрозуміти та засвоїти матеріал, влучно використовувати в проблемних ситуаціях. Особливих труднощів вихованці зазнають під час усного висловлення своїх думок іноземною мовою.

Це спричинено мінімальною кількістю годин для вивчення англійської мови на нефілологічних факультетах: дві години на тиждень протягом одного року. Аудиторні заняття в основному присвячуються засвоєнню вибраного граматичного та лексичного матеріалу, а також навчанню професійного читання. Однак студенти виявляють неабиякий інтерес до вільного володіння іноземною мовою та безперешкодної комунікації з іноземцями. Цьому були численні підтвердження під час виробничих практик. Коли учасники освітнього процесу мали змогу поспілкуватися з іноземними дослідниками, однак не мали змоги через брак усної практики зрозуміти, що говорять, і не могли самостійно висловити свої думки.

Найкращою мовленнєвою практикою є зосередження уваги студента на самому процесі спілкування, а не на правилах. Щоб досягти цього ефекту, викладач має правильно застосовувати форми ігрової діяльності на занятті. Відповідне завдання має екстралінгвістичну мету, тобто готує студента до справжнього використання мови та закріплює мовні автоматизми.

Такого ефекту викладачеві допомагають досягти ігри. Саме ігрова діяльність дає викладачеві змогу створювати такі ситуації, в яких усна мова виступає засобом комунікації. Правильно підібрані ігри дають змогу закріпити поточний лексичний матеріал і влучно його застосовувати у заданих ситуаціях. Також є можливість підібрати ігри для закріплення граматичного матеріалу, доведення використання конструкцій до автоматизму. Головне призначення ігор – перехід до вільного спілкування.

Ігрова діяльність розвиває мовленнєву здогадку, реакцію, здатність імпровізувати та підлаштовуватись під змінні обставини. Гра допомагає подолати труднощі мовного бар'єру в несподіваний і цікавий для учасників спосіб, непомітний навіть для них самих.

Точна регламентація також відіграє важливу роль в ефективності вивчення іноземної мови. Під точною регламентацією розуміємо як викладач організовує процес навчання [11, с. 58]. Процедурна організація стимулює студентів до навчання. Зокрема чи є завдання системними чи хаотичними, чи обирає викладач індивідуальний підхід до кожного вихованця, чи відстежує прогрес кожного учасника процесу, усе це дає студентові чітке розуміння, що викладач контролює й спрямовує навчання кожного студента у бік кращого володіння предметом. Суворі регламентація сприяє покращенню успішності кожного студента, тому що в дію вступає дух суперництва. Щоб відповідати рівню групи або бути кращим, варто застосовувати додаткові джерела інформації. Крім того, підопічні звикають до постійного виконання проблемних завдань і стають автономними у навчанні. Кількість самостійної творчої роботи варто регулювати залежно від курсу навчання. Отже, студентам старших курсів варто давати більше можливостей до самовираження в процесі навчання.

Результати дослідження показали, що вирішення навчальних проблем студентами самостійно активізує їхню навчальну діяльність і зміцнює мотиваційну сферу. Також варто зазначити, що використання ігрової діяльності в процесі навчання спрощує процес засвоєння знань і мотивує на вивчення мови. Оскільки заняття стають цікавими та захопливими. А точно підібраний і регламентований контент навчальної дисципліни із постійним жвавим темпом вивчення іноземної мови мотивує вихованців на успіх. Крім того, особисте зацікавлення викладача прогресом студентів додає останнім бажання до навчання.

Висновки з даного дослідження. Отже, виходячи з вищевикладеного, ми дійшли висновку, що сучасні розвідки вчених і працівників вищої школи, що стосуються досліджуваної проблеми, передбачають пошук нових ідей, спонукань, мотивів, які підвищують ефективність мотивації навчання як основного складника оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що проблема формування мотиваційних компонентів навчальної діяльності в процесі навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей заслуговує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

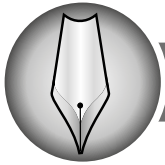
1. Безлюдна В. В. Мотивації навчання як основна складова оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. 2013. Вип. 2. С. 32–37.
2. Бей І. Формування позитивної мотивації студентів до використання проєктних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. 2018. Вип. 2. С. 17–25.
3. Бородина Г. І. Щодо проблеми формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів інженерних. *Вісник ХНУ*. 2013. № 22. С. 59–66.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Гремиських Г. М. Змістові характеристики мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземної мови. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/3/56.pdf/>.
6. Знанецький В. Ю. Розвиток мотивації студентів до вивчення іноземних мов під час професійної підготовки. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/78.pdf> (дата звернення 22.05.2021)
7. Знанецький В. Ю. Щодо розвитку мотивації студентів до вивчення іноземної мови у процесі професійної підготовки. *Стратегічні пріоритети в науці* : зб. наук. матеріалів XL міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця, 2020. Ч. 4 С. 38–40.
8. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 23 с.
9. Оришин І. С. Мотивація – важливий фактор у вивченні іноземних мов у закладі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 2. С. 55–58.
10. Пахомова Н. Г. Мотивація як основа формування інтегративних знань у процесі професійної підготовки. *Психологія і особистість*. 2017. № 1 (11). С. 223–236.
11. Скакун М., Матіюк Д. Підвищення мотивації студентів до вивчення німецької мови та формування готовності до неперервної освіти за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів. *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов* : матеріали Всеукр. наук. конф. / ДНУ ім. В. Стуса. Вінниця, 2018. С. 56–59.

12. Crookes G. Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*. 1991. № 41. P. 469–512.
13. Dornyei Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 1994. № 3. P. 273–284.
14. Gardner R., Lambert W. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. 1959. No 4. P. 266–272.

References

1. Bezliudna, V. V. (2013). Motyvatsii navchannia yak osnovna skladova ovologodnna inozemnoi movoiu studentiv nemovnykh spetsialnosti [Learning motivations as the main component of mastering a foreign language by students of non-language specialties]. *Zbirnyk naukovykh prats Uman'skoho derzh. ped. un-tu imeni Pavla Tychny [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna]*, 2, 32-37 [in Ukrainian].
2. Bei, I. (2018). Formuvannia pozytyvnoi motyvatsii studentiv do vykorystannia proektnykh tekhnolohii u maibutnii profesiinii diialnosti vchytelia inozemnoi movy [Formation of positive motivation of students to use project technologies in the future professional activity of a foreign language teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats Uman'skoho derzh. ped. un-tu imeni Pavla Tychny [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna]*, 2, 17-25 [in Ukrainian].
3. Borodina, H. I. (2013). Shchodo problemy formuvannia stiiiko motyvatsii do vyvchennia inozemnoi movy u studentiv inzhenernykh [On the problem of forming a stable motivation to learn a foreign language in engineering students]. *Visnyk KhNU [Bulletin of KhNU]*, 22, 59-66 [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]: slovnyk*. Kyiv: Libud [in Ukrainian].
5. Hremytskykh, H. M. (2009). *Zmistovi kharakterystyky motyvatsii studentiv nemovnykh spetsialnosti do vyvchennia inozemnoi movy [Semantic characteristics of motivation of students of non-language specialties to study a foreign language]*. Retrieved from <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/78.pdf> [in Ukrainian].
6. Znanetskyi, V. Yu. (2012). *Rozvytok motyvatsii studentiv do vyvchennia inozemnykh mov pid chas profesiinoi pidhotovky [Development of motivation of students to study foreign languages during professional training]*. Retrieved from <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/78.pdf> [in Ukrainian].
7. Znanetskyi, V. Yu. (2020). Shchodo rozvytku motyvatsii studentiv do vyvchennia inozemnoi movy u protsesi profesiinoi pidhotovky [On the development of students' motivation to learn a foreign language in the process of vocational training]. In *Stratehichni priorytety v nauksi [Strategic priorities in science]: zb. nauk. materialiv XL Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 38-40). Vinnytsia [in Ukrainian]
8. Krasnolova, I. B. (1999). *Formuvannia motyviv uchinnia studentiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy [Formation of motives of students' learning in the process of teaching English]*. (Extended abstract of PhD diss.) [in Ukrainian].
9. Oryshchyn, I. S. (2020). Motyvatsiia – vazhlyvyi faktor u vyvchenni inozemnykh mov u zakladi vyshchoi osvity [Motivation is an important factor in the study of foreign languages in higher education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 2, 55-58 [in Ukrainian].
10. Pakhomova, N. H. (2017). Motyvatsiia yak osnova formuvannia intehratyvnykh znan u protsesi profesiinoi pidhotovky [Motivation as a basis for the formation of integrative knowledge in the process of professional training]. *Psykhohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (11), 223-236 [in Ukrainian].
11. Skakun, M., & Matiuk, D. (2018). Pidvyshchennia motyvatsii studentiv do vyvchennia nimetskoj movy ta formuvannia hotovnosti do nepereryvnoy osvity za dopomohoiu suchasnykh informatsino-komunikatsiynykh tekhnolohii ta multymediynykh zasobiv [Increasing students' motivation to learn German and forming a readiness for continuing education with the help of modern information and communication technologies and multimedia tools]. In *Aktualni pytannia vyvchennia hermanskykh, romanskykh i slov'ianskykh mov i literatur ta metodyky vykladannia inozemnykh mov [Topical Issues in Studying German, Romance and Slavic Languages and Literature and Methods of Teaching Foreign Languages]: materialy Vseukr. nauk. konf.* (pp. 56-59). Vinnytsia [in Ukrainian].
12. Crookes, G. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512 [in English].
13. Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 3, 273-284 [in English].
14. Gardner, R., & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 4, 266-272 [in English].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 19.05.2021



УДК 378.015.3:159.923.3

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-68-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-68-71)

Стрижак Юлія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-7289-7211>

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

A У дослідженні схарактеризовано сутність розвитку саморегуляції як основи успішного професійного становлення студентів ЗВО, проаналізовано структуру, функції та компоненти саморегуляції. Спроба з'ясувати природу саморегуляції професійного становлення дала змогу встановити причину функціонування структурних елементів формування саморегуляції під час навчальної діяльності. Створювані освітні умови мають розвивати у студента вміння ставити перед собою певні освітні цілі, знаходити й обирати необхідні способи їх досягнення, приймати відповідальні рішення, послідовно їх реалізовувати, критично оцінювати результати й фіксувати їх в особистому досвіді. До властивостей, у яких виявляється самостійність, відносять здатність до самореалізації, самоконтролю, вміння регулювати свою поведінку та емоційні реакції, вміння зберігати власну точку зору на протязі зовнішньому тиску.

Ключові слова: саморегуляція; професійне становлення; мотивація; рефлексія; самоконтроль

S *Stryzhak Yuliia. Self-regulation as the basis of successful professional development of higher educational establishment students.*

The article deals with the essence of self-regulation development as the basis of successful professional development of higher educational establishment students. It also analyzes the functions and components of self-regulation. An attempt to clarify the nature of self-regulation of professional development made it possible to establish the reason for the functioning of the structural elements of self-regulation development during educational activities.

One of the tasks of modern education is to meet the social requirements for preparing young people for a successful life in modern society. In connection with the restructuring of the world system in Ukraine, increasing the level of psychological and pedagogical support for professional training, the relevance of the study of the self-regulation of future professionals is growing significantly. Therefore, for specialists dealing with learning problems, pedagogical research devoted to the problems of self-regulation is becoming increasingly important.

Researchers' approaches towards self-regulation on physiological levels as well as in the field of education were analyzed.

On the theoretical grounds of the self-regulation problem, self-regulation was regarded as a complicated mechanism, which provides planning and realizing a person's actions following the aim determined.

The professional development of future professionals should be aimed not only at mastering modern knowledge of general and professional disciplines, education of highly educated, cultural, harmoniously developed personality but also to promote the ideas of health and lifelong learning, education for sustainable development, competence approach, democracy, creation of a single zone of European education and tolerance.

Key words: self-regulation; professional development; motivation; reflection; self-control

Стрижак Юлія Олегівна, аспірантка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Stryzhak Yuliia, Postgraduate student, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: myenglishday@ukr.net

Постановка проблеми. Перебудова сучасних соціальних і культурних умов життєдіяльності суспільства, економічна невизначеність в Україні породжують різноманітні проблеми у галузі вищої освіти, пошук шляхів для розв'язання яких пов'язаний значною мірою з підготовкою майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО). Одним із завдань сучасної освіти є задоволення соціальних вимог до підготовки молоді до успішного життя в сучасному су-

спільстві. У зв'язку з перебудовою системи світи в Україні, підвищенням рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців актуальність дослідження проблеми формування саморегуляції майбутніх фахівців суттєво зростає. Тому для спеціалістів, які займаються проблемами навчання, все актуальнішими стають педагогічні дослідження, в яких розглядаються проблеми саморегуляції діяльності.

Мета статті: проаналізувати структуру, компоненти саморегуляції професійного становлення студентів ЗВО; визначити підходи, що сприятимуть розвитку саморегуляції професійного становлення майбутніх фахівців, як основу успішної навчальної діяльності у вищій школі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розробленям проблеми саморегуляції поведінки особистості займалися вчені, які досліджували: окремі її прояви в різних видах діяльності – О. Конопкін, Г. Нікіфоров, А. Осніцький, І. Трофімова та ін.; моральний розвиток особистості на різних вікових етапах – Л. Божович, І. Дубровіна, В. Мухіна, І. Кон, І. Чеснокова та ін.; моральну стійкість особистості – В. Чудновський; проблему саморегуляції в дослідженні рефлексії – І. Бех, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, К. Поливанова та ін.; моральний вчинок як основу саморегуляції – М. Савчин, В. Татенко, В. Ядов, П. Якобсон та ін.; вольову регуляцію особистості – Л. Виготський, А. Висоцький, В. Іванніков, В. Калін, С. Рубінштейн, В. Селіванов та ін.

Викладення основного матеріалу. Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення, здатність індивіда створити програму діяльності й на цій основі керувати своїми діями і станом. Результатом саморегуляції є виховання спрямованості, організованості, вміння володіти собою [1, с. 53; 2].

У процесі дослідження нами визначено наступні психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню вміння професійної самоорганізації майбутніх фахівців: забезпечення мотивації студентів до навчальної діяльності; оволодіння вміннями та навичками професійної саморегуляції; залучення студентів до активної творчої діяльності; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; активне використання нових форм і методів навчання, що стимулюють творчі здібності особистості.

Саморегуляція є важливим аспектом у підготовці студентів до професійної діяльності. Тому знання закономірності саморегуляції, вміння керувати власним станом, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення студента. Знання, що забезпечують здійснення діяльності саморегуляції, складаються із чотирьох груп: методологічні, загальнотеоретичні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні. Серед умінь, які формуються на основі цих знань, виділено діагностично-прогностичні, самоаналітичні та саморегуляційні вміння. Основою для здійснення саморегуляції є дидактико-технологічні знання, до яких входять такі елементи: принципи саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість), основні компоненти управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів; цикл управлінської діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності, аналіз результатів; психологічні механізми діяльності саморегуляції, структура системи саморегуляції та її основні компоненти; діагнос-

тування, виявлення причин недостатньої ефективності діяльності; моделювання умов діяльності, визначення умов її нормального функціонування; програмування засобів і дій; досягнення цілей діяльності; самоаналіз і самооцінка результатів діяльності; педагогічне мислення як основа діяльності саморегуляції.

Особливо важливим є розвиток професійної саморегуляції у період становлення особистості, формування ціннісних орієнтацій і моральних переконань, на основі яких вони починають свідомо скеровувати свою поведінку. Крім того, особистість у цей період найкраще сприймає програму розвитку навичок саморегуляції, у зв'язку з чим їх розвиток необхідно планувати вже на перших етапах навчання студента [8, с. 33].

Професійна саморегуляція студентів формується під впливом двох основних факторів – соціуму і свободи. Однак їх дію необхідно оптимізувати. Перш за все треба діагностувати рівень готовності студентів до професійної саморегуляції. Другий крок – допомогти студентам розвинути особистісні механізми професійної саморегуляції. Для цього доцільно коригувати їх навички та вміння професійної саморегуляції при підготовці до професійної діяльності.

Формування у студентів умінь і навичок професійної саморегуляції здійснюється через: оволодіння основними категоріями теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти); формування готовності до професійної саморегуляції (вміння здійснювати самоаналіз, формувати цілі та визначати найактуальніші з них), а також уміння самостійно визначати й підвищувати рівень власної професійної саморегуляції; розвиток механізмів професійної саморегуляції [5, с. 33].

Заслужують уваги виокремлені Г. Качаном і В. Чайкою компоненти професійної саморегуляції. Серед останніх вони виділяють: мотиваційний – відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, спрямовані на оволодіння професією; рефлексивний – передбачає порівняння студентом свого досвіду з досвідом інших людей; емоційно-вольовий – полягає в умінні виявляти витримку, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкуватися; діяльнісний – передбачає вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій [4, с. 240].

Професійна саморегуляція виконує низку функцій. Серед них можна виокремити ті, що є домінуючими. Так, аксіологічна функція полягає в контролюванні й оцінюванні особистістю власної поведінки щодо її відповідності моральним принципам міжлюдських взаємин, з погляду реалізації у вчинках провідної ідеї – ідеї людини як вищої цінності, що становить основний зміст життєдіяльності особистості, яка досягла високого рівня моральної досконалості. Функція планування та прогнозу передбачає моменти щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів. Функція «самосуб'єктивного впливу», тобто впливу індивіда на власні психічні процеси й стани з метою їхньої оптимізації, відповідає за витримку та

емпатію. Корегувальна функція полягає у перебудові власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними й передбачувальними наслідками певних поведінкових актів і реальною моральною ситуацією. Селективна функція виявляється у наданні переваги (вибору) певним поведінковим завданням, засобам і способам їхнього розв'язання (у співвіднесеності з особистісно-значущими принципами, нормами й іншими ціннісними еталонами). Функція забезпечення процесів самотворення (творення індивідом себе як особистості), самовиховання, у чому саморегуляції належить вирішальна змістовно-інструментальна роль (тому процес самовиховання правомірно розглядати як специфічну, вищу форму саморегулювання особистості).

Незважаючи на різноманітність проявів, саморегуляція має чітку структуру, яка поєднує:

- те, що людина виступає як суб'єкт праці, включений до процесу навчальної або виробничої діяльності, в якому до дій і результатів праці пред'являються конкретні вимоги;
- програму виконавчих дій, узгоджену з умовами діяльності;
- неперервний контроль за ходом її реалізації;
- оцінку досягнутих результатів;
- рішення про необхідність корекції і характер корекційної діяльності [5, с. 34].

Професійна саморегуляція має всі властивості та характеристики загальнішого психологічного явища. Її особливістю є те, що особистісний і професійний розвиток нерозривно пов'язані та взаємообумовлені. З одного боку, професійний розвиток допомагає сформувати зрілу цілісну особистість. З іншого – психічні властивості, риси характеру та інші індивідуальні особливості конкретної людини, що визначають, як відбуватиметься процес її професіогенезу. Саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Отже, особистість у процесі професіогенезу не стільки накопичує знання, скільки продуктивно опрацьовує їх, прилаштовує під власний стиль діяльності та міжособистісної взаємодії, розвиваючи професійні компетенції та вдосконалюючи особистісно-ділові якості. Тим більше, для цього є достатнє методологічне підґрунтя, визначене у працях зарубіжних і вітчизняних учених, які базуються на ідеях цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини (Б. Ананьев, Г. Балл, Є. Климов, О. Молл, К. Платонов, В. Шадріков, А. Бандура, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) [7, с. 88].

Саморегуляція не зводиться до вибору окремих вчинків, вона полягає й у формуванні себе як особистості. Для цього особистість має багаторівневу систему внутрішніх механізмів, або процесів, які відбуваються в її свідомості і забезпечують стійкий зв'язок між зовнішніми вимогами, вираженими в нормах професійної діяльності та поведінці. Професійна саморегуляція служить умінню стриманно ставитися до інших людей, терпимо сприймати їхні недоліки, слабкості, помилки.

Цілеспрямоване формування саморегуляції молоді ви-

магає знання її сутності, умов і закономірностей навчання. Саморегуляцію розуміють як вищий рівень розумової активності людини і як її вміння вільно керувати особистим фізичним станом, діяльністю, поведінкою та взаємодією з іншими людьми; ефективно використовувати свої психофізичні особливості. Саморегуляція навчальної діяльності – це специфічна регуляція, що здійснюється студентом як суб'єктом діяльності. Її призначення полягає в тому, щоб привести до відповідності можливостей з вимогами навчальної діяльності, тобто студент повинен усвідомити свої завдання як суб'єкт навчальної діяльності, цілеспрямовано побудувати процес самонавчання.

Саморегуляція в початковій діяльності має структуру, подібну до саморегуляції інших видів діяльності. Вона складається з таких компонентів, як усвідомлені цілі діяльності, модель значущих умов, програма дій, виконання запланованого та його рефлексія, оцінка результатів і корекція. Згідно з цими компонентами студент усвідомлює і приймає мету навчальної діяльності та вимоги; обмірковує послідовність дій, оцінює умови досягнення мети, створює суб'єктивну модель навчальної діяльності; на основі моделі складає програму дій, обирає засоби і способи її здійснення, здійснює самоконтроль на основі поетапної рефлексії виконаних дій; зіставляє самооцінку й оцінку вчителя, робить висновки про необхідність корекції; виконує роботу над помилками і визначає нові цілі. Результатом цих дій є суб'єктивна модель навчальної діяльності, на основі якої складається програма дій, засобів і способів її здійснення. У процесі навчальної діяльності кожний із рефлексивних ланцюгів виконує роль цілепокладання та цілереалізації. Саме усвідомлення своїх цілей дає змогу майбутньому фахівцеві залишатися суб'єктом навчальної діяльності, тобто самому приймати рішення щодо необхідності внесення змін у здійснювані дії, черговості розв'язування завдань.

Технологія формування саморегуляції навчальної діяльності опрацьовує методи, засоби і формування процесу, спираючись на принципи саморегуляції, що корелюють із принципами дидактики.

Формування саморегуляції здійснюється під час освітнього процесу, який складається з таких структурних елементів:

- а) постановка, освідомлення і прийняття пізнавального завдання;
- б) сприймання навчального матеріалу;
- в) осмислення, розуміння навчального матеріалу та засвоєння основної його інформації, формування наукових понять, узагальнення й систематизації знань;
- г) закріплення й удосконалення знань, їх запам'ятовування, формування навичок і вмінь;
- г) застосування знань і вмінь на практиці;
- д) зворотний зв'язок і перевірка засвоєння, аналіз і самоаналіз досягнень учнів [2, с. 7].

Формування саморегуляції навчальної діяльності розпочинається з розвитку самоконтролю, що підкоряється певним закономірностям.

Іншим важливим компонентом саморегуляції навчальної діяльності є рефлексія (вміння суб'єкта мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності). Вона включає в себе співставлення умов і мети діяльності, з'ясування наявних у досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їхньої повноти для досягнення мети, мисленнєве вироблення поетапного планування, врахування і оброблення отриманої інформації, що свідчить про рівень адекватності кожного етапу розв'язання задачі відповідно до мети.

Саморегуляція діяльності розглядається у декількох аспектах:

1. Соціальний аспект саморегуляції – здатність індивіда знайти своє місце в суспільстві, згідно зі своїми здібностями, можливостями і вподобаннями.

2. Психологічний аспект саморегуляції розкриває механізми формування саморегуляції через взаємодію свідомості і підсвідомості, рефлексії, мислення.

3. Педагогічний аспект саморегуляції – створення таких методик і дидактичних умов, які сприяли б формуванню як окремих компонентів саморегуляції, так і їх системи [3, с. 253].

Особливе місце в структурі саморегуляції навчальної діяльності відводять діям контролю й оцінки. Їхні специфічні функції спрямовані на саму діяльність, що фіксують ставлення студента до себе як до суб'єкта діяльності. Поступовий перехід зовнішнього контролю у внутрішній, становлення адекватної оцінки є передумовами формування вищого рівня саморегуляції навчальної діяльності. Адже, завдяки самоконтролю, замінюючи склад операційних дій, виявляє їхній взаємозв'язок з тими чи іншими особливостями умови задачі і властивостями отриманого результату [6, с. 35]. Водночас, оцінювання дозволяє визначити певний спосіб розв'язання даної навчальної задачі, зіставити отриманий результат із запланованим образом результату.

Отже, оцінка передбачає визначення і співставлення отриманого результату з поставленою метою, дозволяє з'ясувати чи правильно розв'язана навчальна задача, чи треба переходити до виконання корегуючих дій, чи необхідно вибудовувати нові варіанти розв'язання для досягнення поставленої мети.

Висновки з даного дослідження. Підводячи підсумок, варто зазначити, що згадані якості (творчість, активність, воля) та рефлексивні вміння (самоконтроль, самооцінка) є відносно незалежними змістовими критеріями підготовки студентів до професійної саморегуляції, що взаємопов'язані багатозначними відношеннями, що знаходять свій вияв у такому інтегральному формалізованому та єдиному критерії, як підготовка студента до професійної саморегуляції.

Професійне становлення майбутніх фахівців повинне мати на меті не тільки засвоєння студентами сучасних знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін, виховання високоосвіченої, культурної, гармонійно розвинутої особистості, а й пропагувати ідеї здоров'язбережувального та ціложиттєвого навчання, освіти в інтересах сталого роз-

витку, компетентнісного підходу, демократії, створення єдиної зони європейської освіти, толерантності.

Перспективи подальших розвідок полягають у виявленні психолого-педагогічних умов, розробленні методичного забезпечення для формування професійної компетентності у педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2012. 294 с.
2. Гриньова М. В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності». *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2 (173). С. 5–10.
3. Гриньова М. В., Кононець Н. В. Саморегуляція як основа ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. / уклад.: Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава : КУЕП ПДАА, 2018. URL: <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic> Детальніше тут: <https://grinyovamv.webnode.com.ua/tovari/>
4. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 238–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2013_4_31.
5. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Серія: *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 4. С. 32–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_4_7.
6. Мадзігон В. М., Волощук І. С. Технології дослідження освітніх проблем : посіб. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2018. 370 с.
7. Савченко С. В. Трансформація глобального інформаційного суспільства в «суспільство знань» як фактор формування інтелектуального капіталу нації. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2017. Вип. 70. С. 84–93.
8. Титова Н. М. Модель психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки* : зб. наук. пр. Київ : Пляс, 2018. Вип. 7 (8). С. 31–40.

References

1. Grynova, M. (2012). *Samorehuliatisia [Self-regulation]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
2. Grinyova, M. V. (2017). Naukova shkola «Samorehuliatisia yak osnova uspishnoi profesinoini diialnosti» [Scientific school "Self-regulation as the basis of successful professional activity"]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of a modern teacher]*, 4/2 (173), 5-10 [in Ukrainian].
3. Grinyova, M. V., & Kononets, N. V. (2018). Samorehuliatisia yak osnova resursno-orientovanoho navchannia studentiv u vyshchii shkoli [Self-regulation as a basis of resource-oriented learning of students in higher school]. In NV Kononets, VO Balyuk (Comps.), *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika [Resource-oriented learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]*: materials of the II All-Ukrainian scientific-practical. Internet conferences. Poltava: KUEP PDAA. Retrieved from <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic>. More details here: <https://grinyovamv.webnode.com.ua/tovari/> [in Ukrainian].
4. Hryntsiiv, M. (2013). Samorehuliatisia yak komponent profesinoini pidhotovky maibutnoho fakhivtsia [Self-regulation as a component of professional training of future specialists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Actual issues of humanities]*, 4, 238-245 [in Ukrainian].
5. Kalyuzhna, T. G. (2013). Suchasni vymohy do profesinoini pidhotovky maibutnoho vchytelia [Modern requirements for professional training of future teachers]. *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia]*. Seriya: *Psycholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes [Nizhyn State University. Nikolai Gogol]. Seriy: Psychological and pedagogical sciences]*, 4, 32-37 [in Ukrainian].
6. Madzigon, V. M., & Voloshchuk, I. S. (2018). *Tekhnologii doslidzhennia osvitnikh problem [Technologies of research of educational problems]: the manual*. Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
7. Savchenko, S. V. (2017). Transformatsiia hlobalnoho informatsiinoho suspilstva v «suspilstvo znan» yak faktor formuvannia intelektualnoho kapitalu natsii [Transformation of the global information society into a "knowledge society" as a factor in the formation of the nation's intellectual capital]. In *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii [Humanitarian Bulletin of the Zaporozhye State Engineering Academy]*: a collection of scientific papers (Is. 70, pp. 84-93). Zaporozhye: Zaporozhye State Engineering Academy [in Ukrainian].
8. Titova, N. M. (2018). Model psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky pedahohiv profesinoho navchannia [Model of psychological and pedagogical training of teachers of professional training]. In *Osvitnii dyskurs. Humanitarni nauky [Educational discourse. Humanities]*: a collection of scientific papers (Is. 7 (8), pp. 31-40.). Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 12.05.2021



УДК 373.5.043.2-056.264:81

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-72-76](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-72-76)



Гриньова Марина

Губарь Ольга

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3912-9023>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3640-1490>

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

- A** Обґрунтовано необхідність розроблення та апробації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи. Виділено основні дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, схарактеризовано зміст і шляхи їхньої реалізації. Названо та розкрито основні етапи експериментальної перевірки ефективності застосування визначених дидактичних умов. Представлена динаміка рівневих характеристик досліджуваної компетентності, що демонструє позитивні зміни у молодших підлітків, учасників експериментальної групи.

Ключові слова: мовленнєва компетентність; підліток; мовлення; мова; основна школа; навчальне середовище

- S** *Grynova Maryna, Hubar Olha. The didactic requirements for junior teenagers speech competence development under the conditions of the basic school inclusive educational environment.*

The article substantiates the need to develop and test the didactic conditions for the formation of speech competence of young adolescents in an inclusive learning environment of primary school. Based on the analysis of the current state of the education system, the main vectors of its development, the main problems and tasks are identified main vectors of its development, the main problems and tasks are identified

The necessity of formation of speech competence of junior teenagers in the conditions of inclusive educational environment is highlighted. The didactic requirements for junior teenagers speech competence development under the conditions of inclusive educational environment of the basic school are defined, substantiated and experimentally checked: creating a favorable speech environment for junior teenagers in an inclusive educational environment of basic school; ensuring didactic adaptability of speech therapy support for junior teenagers; development and implementation of educational and correctional methods for the speech competence development of junior teenagers.

The content and main ways and methods of realization of the complex of the offered didactic conditions are characterized. The three main stages of experimental verification of the effectiveness of the application of certain didactic conditions are named and revealed. The first organizational and introductory (aimed at preparing teachers, speech therapists, psychologists for the introduction of didactic conditions).

Corrective activity, as the second stage, is aimed at developing components of speech competence of junior teenagers. Functional-communicative, focused on consolidating the speech competence development of junior teenagers, the development of initiative and activity in communication. The dynamics of the level characteristics of the study competence are presented, which demonstrates positive changes in junior teenagers, members of the experimental group.

Key words: junior teenagers; speech competence; educational environment; inclusive educational environment; didactic conditions; didactic principles; adaptive speech therapy

Гриньова Марина Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка АПН України, деканка природничого факультету, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

Grynova Maryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Dean of the Faculty of Natural Sciences, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: grinovamv@gmail.com

Губарь Ольга Григорівна, старша викладачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

Hubar Olha, Senior Lecturer at the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: olhahubar82@ukr.net

Актуальність проблеми. Входження країни в європейський простір, орієнтація на світові стандарти активізували модернізацію системи шкільної освіти, ключовими векторами якої є компетентнісний підхід, створення інноваційного навчального середовища школи, запровадження інклюзії, розроблення навчальних стратегій для гнучкого реагування на потреби учнів, розвиток, виховання й соціалізація особистості школяра, формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. Оскільки, випускник основної школи повинен бути освіченим, оволодіти низкою предметних, метапредметних і особистісних компетентностей, освітня система має забезпечити якісні освітні послуги на всіх рівнях. А відтак, молодші підлітки з особливими освітніми потребами, які мають порушення мовлення, потребують спеціальних умов для забезпечення розвитку цілісної особистості учня.

Отже, очевидною стає нагальна потреба в оновленні змісту шкільної освіти відповідно до необхідності формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків, які навчаються на загальних засадах, так і підлітків з особливими освітніми потребами, на основі компетентнісного підходу до мовної освіти та концепції розвитку інклюзивної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Спираючись на позицію психологів О. Бедлінського [3], Дж. Паттона, Р. Віннера [13] Б. Реісел, С. Бюхлера [14], О. Сергєєнкової [5], які ґрунтовно дослідили питання періодизації підліткового віку, визначили молодший підлітковий вік (10–13 років). Вочевидь, молодші підлітки є учнями основної школи, провідною діяльністю яких є спілкування та взаємодія з ровесниками на основі конструювання та випробовування соціальних відносин [2], здійснення яких не можливе без формування мовленнєвої особистості та мовленнєвої компетентності, як її складника.

Отже, формування мовленнєвої компетентності є домінуючою потребою для кожного молодшого підлітка, вимагає уваги з боку організації процесу навчання в основній школі.

Аналізуючи праці науковців, присвячені теорії мовної особистості й лінгвоперсонології Л. Бахман, В. Гумбольдт, А. Загнітко, С. Холл, Дж. Ліндсей, А. Палмер, Л. та С. Спенсер, Д. Хаймс, доходимо висновку, що *мовна особистість молодшого підлітка* – це особистість сучасного школяра з усією сукупністю мовних здібностей та їх реалізацій, котрий буде успішним у комунікації, вмітиме спілкуватися, творчо мислити й діяти, а також матиме свою мовну індивідуальність.

Науковці Н. Білик [1], А. Богуш [4], С. Караман [6], О. Лавриненко [8], О. Мороз [9], Н. Петлюченко [10] стверджують,

що основна школа як соціальний інститут загальноосвітньої підготовки займає провідне місце, є базовою ланкою здобуття загальної освіти і розвитку мовної особистості. Це стосується й молодших підлітків з порушеннями мовлення як учнів основної ланки загальноосвітньої школи, бо розвиток їхньої мовної особистості, мовленнєвої й комунікативної компетентностей у сучасних умовах актуальні як для теорії і методики навчання мови, так і для психолінгвістики, логопсихології, логопедії підлітків і дорослих, що перебуває в тісних міжсистемних і внутрішньосистемних зв'язках із даними галузями науки.

Викладення основного матеріалу. Уточнення поняття мовної особистості молодшого підлітка здійснюємо з опорою на праці Ф. Бацевич, В. Чернухи, як «школяра, котрий набув певних характеристик і здатностей, що уможливають створення й сприйняття ним текстів, які вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [2].

А. Богуш, визначає мовну особистість як «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, яка володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння та навички у процесі міжкультурного спілкування» [4].

Звертаючи увагу у нашому дослідженні на мовленнєву компетентність молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, безперечно погоджуємося з Н. Білик щодо важливості комунікативної компетентності й керівника закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи, яка сприятливо впливає на психологічний клімат педагогічного й учнівського колективів, на результативність педагогічної діяльності, на модель поведінки у закладі, а також на ступінь емоційного й мотиваційного фону [1].

І. Калініченко розкриває генезис науково-теоретичних підходів до проблеми формування інклюзивного освітнього середовища, яке сприяє ефективній соціалізації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами у суспільстві. Автором розглядаються структурні компоненти інклюзивного освітнього середовища, що визначають його сутність: курикулум (адаптація та модифікація змісту навчальних планів, диференціація у стилі, методах навчання та оцінювання); універсальний дизайн (фізична доступність, безпека, інформативність, зручність); матеріально-технічна база (навчально-матеріальна база: кабінети психічного розвантаження, сенсорні кімнати, з відповідним обладнанням, різні технічні засоби навчання; навчально-мето-

дичний комплекс: медіатека, корекційні засоби навчання) [7, с. 78].

Як свідчить аналіз наукових джерел і власна практика, проблема формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків тісно пов'язана з проблемою надання логопедичної допомоги учням, необхідності створення інклюзивного навчального середовища в основній школі.

Вирішення цієї проблеми В. Тарасун [11] та М. Шеремет [12] убачають у виході логопедії підлітків, корекційної педагогіки і спеціальної психології у суміжні галузі, а саме лінгвістику, лінгводидактику, логодидактику, психологію, психолінгвістику, логопсихологію, психофізіологію тощо, де мовна особистість розглядається як завдання, об'єкт вивчення тощо.

Розглядаючи етап основної школи як базовий із послідовного і системного розвитку в учнів комунікативної компетентності, на можливе утруднене спілкування, виникнення фіксованості на навчальних невдачах, почутті неповноцінності, страху мовлення, зниження самооцінки, навчальної успішності, відмови від спілкування в підлітків вказували Л. Белякова, М. Буянов, В. Шкловський.

Не дивлячись на значну увагу наукового товариства питанням формування мовної особистості, мовної мовленнєвої компетентності підлітків, умови та засоби формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи не потрапляли в поле зору дослідників.

Отже, нові вимоги освітньої системи та нові форми роботи обумовлюють пошук нових дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

Результати дослідження. Із метою покращення умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи ми прагнули віднайти, обґрунтувати та експериментально перевірити низку сприятливих дидактичних умов.

Проаналізувавши зміст, виокремивши основні компоненти мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи на основі методологічних підходів (середовищний, компетентнісний, культурологічний, гуманістичний, інтеграційний, комплексний), лінгводидактичних (принцип уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку мовного чуття, координації усного й писемного мовлення, прискорення темпів навчання), дидактичних (індивідуалізації навчання, науковості та доступності, послідовності й систематичності, зростання складності, принцип зв'язку з життям, наочності, емоційності) принципів, принципів інклюзивної дидактики (індивідуалізації навчання, науковості та доступності, послідовності й систематичності, варіативності й корекційної спрямованості, зростання складності, принцип зв'язку

з життям, наочності, емоційності, міжвідомчої інтеграції та партнерства, контролю і корекції знань) та специфічних принципів формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи (паритетності, комунікативно-когнітивної спрямованості, особистісної спрямованості, рефлексії, співробітництва і співдружності) виділено та обґрунтовано *дидактичні умови* як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і реалізації елементів змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання та навчальної діяльності молодших підлітків для досягнення ключової дидактичної мети – формування їхньої мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи: 1) створення сприятливого мовленнєвого оточення для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи; 2) забезпечення дидактичної адаптивності логопедичного супроводу молодших підлітків; 3) розроблення та упровадження навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків.

Створення сприятливого мовленнєвого оточення для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, як *перша дидактична умова*, прогнозує використання потенційних можливостей впливу різних чинників (шкільне оточення, дидактичний інструментарій, характер взаємовідносин із представниками найближчого кола спілкування) на навчання рідної мови і розвиток мовлення учнів, що є інтеграцією спеціально організованої мовленнєвої діяльності як комунікативної взаємодії, забезпечення доброзичливої атмосфери в школі (на уроках, у позакласних заходах, у спілкуванні на перервах, з педагогами тощо) та просторово-предметного складника інклюзивного навчального середовища основної школи.

Друга дидактична умова передбачає забезпечення дидактичної адаптивності логопедичного супроводу молодших підлітків як механізму двосторонньої педагогічної взаємодії тандему «логопед-учень» під час процесу навчання в школі з метою здійснення дидактичного корекційно-розвивального впливу й отримання результату (позитивної динаміки у рівнях сформованості мовленнєвої компетентності учнів) шляхом реалізації лінгводидактичних, дидактичних і принципів інклюзивної дидактики, дотримання логопедом демократичного стилю спілкування з молодшими підлітками та стилю співробітництва, застосування технології дидактичних ігор.

Третя дидактична умова інтегрує розроблення та упровадження навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків, яка містить цільовий, змістово-діяльнісний і мотиваційно-стимулювальний компоненти і реалізується за трьома етапами (I – організаційно-ознайомлювальний, II – корекційно-діяльнісний, III – функціонально-комунікативний), які детермінують неперервний процес формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

Забезпечити реалізацію комплексу дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи покликані: технології (технологія дидактичної гри, тренінгові технології, ІКТ); форми організації навчально-корекційної роботи (індивідуальна, підгрупова, групова та самостійна робота), уроки української мови, типи бінарних уроків формування мовленнєвої компетентності й ефективної комунікації, дискусійні клуби, засідання літературних гуртків; методи (висловлення думок, методів організації обговорення та дискусії, методів роботи з текстами); засоби навчання (навчально-методичні посібники, інтерактивні дидактичні конспекти для самостійної роботи молодших підлітків).

Апробація ефективності дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи здійснювалась на базі закладів загальної середньої освіти Полтавської області протягом 2016–2020 років і передбачала такі етапи:

1) *організаційно-ознайомлювальний*, спрямований підготовку вчителів української мови, логопедів, психологів до впровадження дидактичних умов та роботи з молодшими підлітками ЕГ; на встановлення та налагодження емоційного контакту з молодшим підлітком з ЕГ, зниження емоційної напруги під час спілкування, створення позитивного емоційного настрою та довірливих взаємовідносин між молодшим підлітком і педагогом (учителем, логопедом) і між підлітками, що входили до однієї підгрупи;

2) *корекційно-діяльнісний*, націлений на формування всіх компонентів мовленнєвої компетентності молодших підлітків ЕГ, розвиток та вдосконалення мовленнєвих і комунікативних умінь учнів, які мають мовленнєві порушення під час комплексної реалізації визначених дидактичних умов;

3) *функціонально-комунікативний*, орієнтований на закріплення сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків ЕГ, розвиток ініціативності та активності у спілкуванні.

На кожному вищезгаданому етапі залучалися вчителі української мови, логопеди, психологи, які забезпечували створення сприятливого мовленнєвого оточення для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи (реалізація першої дидактичної умови) – доброзичлива атмосфера, мотиваційна мова педагогів, партнерські стосунки з учнями у навчальній взаємодії; реалізація дидактичних і специфічних принципів, принципів інклюзивної дидактики та лінгводидактики; інтерактивні методи навчання української мови, спілкування у позаурочний час, відвідування літературних гуртків і дискусійних клубів тощо; забезпечувалася дидактична адаптивність логопедичного супроводу молодших підлітків (реалізація другої дидактичної умови) – навчально-методичні матеріали, підручники, посібники з підібраним мовленнєвим матеріалом, застосування методів і прийомів

логопедичної роботи, методики подолання різних форм порушень мовлення, розроблення індивідуально-орієнтованих програм корекційної впливу, інтерактивні дидактичні конспекти для самостійної роботи молодших підлітків тощо. Упровадження авторської навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків здійснювалося логопедами (реалізація третьої дидактичної умови) у змішаній формі як за допомогою індивідуальних, підгрупових, групових занять, самостійної роботи, так і з залученням засобів альтернативної комунікації (месенджер-додаток «Viber», «Skype» та веб-сервіс «Google Classroom») і гейміфікації навчально-корекційного процесу.

Узагальнення результатів експериментальної роботи підтверджують доцільність впровадження дидактичних умов, оскільки кожен із критеріїв мовленнєвої компетентності молодших підлітків набув позитивної динаміки (табл. 1):

Таблиця 1.

Динаміка змін у рівнях сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків (після формувального етапу)

| Критерії | Групи | Високий | Достатній | Низький | Високий | Достатній | Низький |
|-------------------------|-------|----------------|-----------|---------|---------|-----------|---------|
| | | Кількість осіб | | | % | % | % |
| Інтонаційно-просодичний | КГ | 2 | 1 | -3 | +1,96% | +0,98% | -2,94% |
| | ЕГ | 16 | 19 | -35 | +15,84% | +18,81% | -34,65% |
| Фонетико-фонематичний | КГ | 0 | 1 | -1 | 0,00% | +0,98% | -0,98% |
| | ЕГ | 12 | 21 | -33 | +11,88% | +20,79% | -32,67% |
| Лексико-граматичний | КГ | 1 | -1 | 0 | +0,98% | -0,98% | 0,00% |
| | ЕГ | 9 | 22 | -31 | +8,91% | +21,78% | -30,69% |
| Діамонологічний | КГ | 1 | 2 | -3 | +0,98% | +1,96% | -2,94% |
| | ЕГ | 12 | 27 | -39 | +11,88% | +26,73% | -38,61% |
| Психологічний | КГ | 0 | 2 | -2 | 0,00% | +1,96% | -1,96% |
| | ЕГ | 15 | 14 | -29 | +14,85% | +13,86% | -28,71% |
| Узагальнений показник | КГ | 1 | 1 | -2 | +0,98% | +0,98% | -1,96% |
| | ЕГ | 12 | 21 | -33 | +11,88% | +20,79% | -32,67% |

Отже, узагальнені підсумкові результати формувального експерименту свідчать про зростання показників сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків експериментальних груп порівняно з контрольними. Отримана статистично значуща різниця у рівнях сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків експериментальних груп до і після формувального етапу дослідження засвідчила, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, суттєво зменшилась кількість підлітків із низьким рівнем сформованості мовленнєвої компетентності (у КГ зменшилась на 1,96 %, а в ЕГ – на 32,67 %), водночас зросла кількість підлітків із достатнім (у КГ зросла на 0,98 %, а в ЕГ – на 20,79 %) і високим (у КГ зросла на 0,98 %, а в ЕГ – на 11,88 %) рівнями.

Висновок. Підсумовуючи результати експериментальної перевірки визначених дидактичних умов, можемо з упевненістю говорити про їхню ефективність для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, що підтверджено результатами експериментально-дослідної перевірки методами математичної статистики (критерій однорідності Пірсона) і доводять доцільність їхнього упровадження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

Подальшого вивчення потребують такі найперспективніші напрями, як: удосконалення змісту, форм, методів, засобів індивідуального корекційно-розвивального навчання, розроблення уроків на основі дидактичної адаптивності у процесі логопедичного супроводу молодших підлітків, розроблення електронних навчальних ресурсів для самостійної мовної освіти молодших підлітків тощо.

Список використаних джерел

- Білик Н. Комунікативна компетентність керівника в закладах загальної середньої освіти в умовах Нової української школи. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка* : електрон. наук. фак. видання. 2019. Вип. 6 (11). URL: [https:// amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146](https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146) (м.Харків) DOI [https://doi.org/10/33296/2707-0255-6\(11\)-04](https://doi.org/10/33296/2707-0255-6(11)-04).
- Бацевич Ф., Чернуха В. Мовна особистість у сімейному спілкуванні : лексико-семантичні виміри. Львів : ПАІС, 2014. 182 с.
- Бедлінський О. І. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків : навч. посіб. для студ. природничо-географічного факультету. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 136 с.
- Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
- Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
- Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
- Калініченко І. Моделювання процесу підготовки педагогічних працівників закладів освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фак. журн. 2020. № 4 (193). С. 74–81. DOI [https://doi.org/10/33272/2522-9729-2020-4\(193\)-74-81](https://doi.org/10/33272/2522-9729-2020-4(193)-74-81). URL: <http://isp/poipppo/pi/ua/issue/view/2522-9729-2020-4%28193%29>pdf 85.
- Лавриненко О. Л. Структурно-функціональні особливості мовної особистості студентів : автореф. ... дис. канд. психол. наук. Луцьк, 2011. 19 с.
- Мороз О. Формування мовної особистості учня засобами літератури. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 2. С. 66–68.
- Петлюченко Н. В. Харизматика: мовна особистість і дискурс. Одеса : Астропринт, 2009. 458 с.
- Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Київ, 1999. 57 с.
- Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7(2). С. 324–340.

- Patton G. C., Viner R. Pubertal transitions in health. *The Lancet*. 2007. Vol. 369. URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Pubertal%20transitions%20in%20health&journal=Lancet&volume=369&issue=9567&pages=1130-139&publication-year=2007&author=Patton%20 (дата звернення: 29.07.2018).
- Reisel B., Bühler C. *Personenlexikon der Psychotherapie* / eds.: G. Stumm et al. New York, 2005. URL: <https://www.springer.com/de/book/9783211838181> (дата звернення: 27.10.2017).

References

- Bilyk, N. (2019). Komunikatyvna kompetentnist kerivnyka v zakladakh zahalnoi serednoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Communicative competence of the head in general secondary education institutions in the conditions of the New Ukrainian school]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriya: Pedahohika [Adaptive control: theory and practice. Series: Pedagogy]*, 6 (11). Retrieved from [https:// amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146](https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146). DOI [https://doi.org/10/33296/2707-0255-6\(11\)-04](https://doi.org/10/33296/2707-0255-6(11)-04) [in Ukrainian].
- Batsevych, F., & Chernukha, V. (2014). *Movna osobystist u simeinomu spilkuvanni: leksyko-semantychni vymiry [Linguistic personality in family communication: lexical and semantic dimensions]*. Lviv: PAIS [in Ukrainian].
- Bedlinskyi, O. I. (2011). *Psykholohichni osoblyvosti orhanizatsii providnoi diialnosti pidlitkiv [Psychological features of the organization of leading activities of adolescents]: navch. posib. dlia stud. pryrodnycho-geohrafichnoho fakultetu*. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Bohush, A. M., & Havrysh, N. V. (2007). *Doshkilna lnhvodydaktyka. Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool language didactics. Theory and methods of teaching children their native language in preschool educational institutions]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Serhiienkova, O. P., Stoliarchuk, O. A., Kokhanova, O. P., & Paseka O. V. (2012). *Vikova psykhohihiia [Age psychology]: navch. posib*. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Karaman, S. O. (2000). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v himnazii [Methods of teaching the Ukrainian language in high school]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Kalinichenko, I. (2020). Modeliuvannia protsesu pidhotovky pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv osvity v umovakh inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha [Modeling the process of training pedagogical staff of educational institutions in an inclusive educational environment]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 4 (193), 74-81. DOI [https://doi.org/10/33272/2522-9729-2020-4\(193\)-74-81](https://doi.org/10/33272/2522-9729-2020-4(193)-74-81). Retrieved from <http://isp/poipppo/pi/ua/issue/view/2522-9729-2020-4%28193%29>pdf 85 [in Ukrainian].
- Sheremet, M. K., Rudenko, L. M., & Shulzhenko, D. I. (2011). *Strukturno-funktsionalni osoblyvosti movnoi osobystosti studentiv [Structural and functional features of students' language personality]*. (Extended abstract of PhD diss.). Lutsk [in Ukrainian].
- Moroz, O. (2008). Formuvannia movnoi osobystosti uchnia zasobamy literatury [Formation of the student's language personality by means of literature]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 2, 66-68 [in Ukrainian].
- Petliuchenko, N. V. (2009). *Kharyzmatyka: movna osobystist i dyskurs [Charisma: linguistic personality and discourse]*. Odesa: Astroprynt [in Ukrainian].
- Tarasun, V. V. (1999). *Psykholoho-pedahohichni osnovy preventyvnoho navchannia ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Psychological and pedagogical bases of preventive education of children with speech development disorders]*. (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Sheremet, M. K., Rudenko, L. M., & Shulzhenko, D. I. (2016). Osvitno-psykhohohichna intehtatsiia shkoliariv iz psykhofizychnymy porushenniamy v suchasnykh umovakh Ukrainy [Educational and psychological integration of schoolchildren with psychophysical disorders in modern conditions of Ukraine]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity [Current issues of correctional education]*, 7 (2), 324-340 [in Ukrainian].
- Patton, G. C., & Viner, R. (2007). Pubertal transitions in health. *The Lancet*, 369. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Pubertal%20transitions%20in%20health&journal=Lancet&volume=369&issue=9567&pages=1130-139&publication-year=2007&author=Patton%20.
- Reisel, B., & Bühler, C. (2005). *Personenlexikon der Psychotherapie*. New York. Retrieved from <https://www.springer.com/de/book/9783211838181>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.05.2021



Олійник Ірина
Тищенко Лілія
Яценюк Лариса

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2315-2456>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8126-327X>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9139-8880>

ДО ПИТАННЯ КОРЕКЦІЇ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

A Розкрито проблему корекції дислалії у дітей молодшого шкільного віку. Висвітлено наукові погляди вітчизняних і зарубіжних науковців щодо діагнозу «дислалія» як мовленнєвого порушення. Зокрема досліджено різні підходи щодо класифікації дислалії у вітчизняній і зарубіжній літературі, розкрито методологічні засади корекції дислалії в контексті формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів Нової української школи.

Охарактеризовано основні форми та види дислалії в залежності від причин її виникнення та кількості груп порушених звуків. Відповідно до етапів логопедичного впливу описано методику виправлення порушень звуковимови та формування навичок правильного відтворення звуків у дітей молодшого шкільного віку.

Особливу увагу зосереджено на своєчасному виявленні та корекції дислалії в учнів початкової школи з метою упередження проявів порушень процесів читання та письма, проблем із комунікацією в соціумі, формування особистості в цілому. Наголошено на необхідності підвищення компетентності педагогів, у тому числі вчителів початкових класів, які працюють з дітьми даної категорії, у зв'язку з переходом початкової школи на новий Державний стандарт та активним упровадженням інклюзивної освіти.

Обґрунтовано доцільність тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу щодо усвідомлення спільної відповідальності за мовленнєвий розвиток дитини.

Ключові слова: дислалія; дислексія; дисграфія; звуковимова; мовленнєва компетентність

S *Oliiynyk Iryna, Tyshchenko Liliia, Yatseniuk Larissa. On the question of dyslalia correction in primary school-age children.*

The article discloses the problem of dyslalia treatment in primary school-age children. It highlights the scientific views of Ukrainian and foreign scientists concerning the diagnosis of dyslalia as a speech disorder. In particular, the author investigates various approaches to the classification of dyslalia in domestic and foreign literature and reveals the methodological foundations of dyslalia correction in the context of the formation of speech competence of primary school-age children of the New Ukrainian School.

The study characterizes primary forms and types of dyslalia depending on the causes of its occurrence and the number of groups of disturbing sounds. Following the stages of speech therapy, the author describes a method for correcting violations of sound pronunciation and the formation of skills for accurate reproduction of sounds within children of primary school age.

Particular attention is focused on the timely detection and correction of dyslalia in elementary school students to prevent the manifestation of violation processes in reading and writing, problems with communication in society, and the formation of the personality as a whole. The need to improve the competence of teachers, including primary school teachers working with children of this category, is noted in connection with the transition of primary schools to the new State Standard and the active introduction of inclusive education.

The author substantiates the expediency of close cooperation of all participants in the educational process regarding the awareness of the shared responsibility for the child's speech development.

Key words: dislalia; dyslexia; dysgraphia; sound pronunciation; speech competence

Олійник Ірина Миколаївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Oliiynyk Iryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Correctional Education Department, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

E-mail: i.oliinyk@roippo.org.ua

Тищенко Лілія Романівна, доцентка кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Tyshchenko Liliia, Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Correctional Education Department, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

E-mail: l.tyshchenko@roippo.org.ua

Яценюк Лариса Іванівна, старша викладачка кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Yatseniuk Larissa, Senior Lecturer of Pedagogy, Psychology and Correctional Education Department, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

E-mail: l.yatseniuk@roippo.org.ua

Постановка проблеми. Існує низка мовленнєвих порушень у дітей, що суттєво впливають на продукування й розуміння мовлення. Дислалія, що представляє дефіцит під час виробництва звуків є одним із найсерйозніших комунікативних порушень, описаних у працях із мовної патології.

Збільшення кількості дітей із різними мовними порушеннями є однією з актуальних проблем останніх років. Правильна вимова звуків, сформований фонематичний слух, наявність елементарних навичок звукового аналізу – важливі передумови навчання учнів початкових класів.

Розлади мовлення негативно впливають на процес оволодіння рідною мовою, успішність навчання, адаптацію та соціалізацію молодших школярів. Також це може позначитися на психічному стані дитини, зумовити виникнення специфічних особливостей емоційно-вольової сфери та сприяти розвитку сором'язливості, нерішучості, комплексу меншовартості.

Ще більшої актуальності ця проблема набуває у зв'язку з переходом початкової школи на новий Державний стандарт та активним упровадженням інклюзивної освіти. Виникла необхідність розроблення сприятливих умов для ефективного навчання дітей із різним рівнем розвитку, у тому числі і для учнів із дислалією. Це, безумовно, вимагає організації спеціальної роботи щодо підвищення компетентності фахівців, які працюють із даною категорією дітей.

Тому погоджуємося з А. Яцинік, що впровадженню інклюзивної освіти перешкоджають такі проблеми: недостатня компетенція педагогічних кадрів, та зазначає, що її можливо вирішити через включення модуля з інклюзивної освіти, а також курсів зі спеціальних методик навчання до програм навчання педагогів дошкільної, загальної, спеціальної освіти, психологів, соціальних педагогів, а також під час проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників [13, с. 78].

У молодших школярів із дислалією виникають проблеми з формуванням мовленнєвої компетентності, яка в Державному стандарті початкової освіти визначається як «вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [4].

Дислалія є одним із серйозних комунікативних порушень, що призводить до труднощів у спілкуванні з оточуючими. В учнів з дислалією важко формуються звуковимовні і фонематичні сприйняття, тому страждає процес оволодіння читанням і спостерігаються численні помилки при письмі. У них спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, знижений рівень контролю за власною діяльністю, низька розумова працездатність [1, с. 44].

Внаслідок чого, діти з дислалією не можуть успішно опанувати програмовий матеріал на уроках у початковій школі, тому їм необхідна допомога логопеда, вчителів початкових класів, батьків. Серед учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти порушення звуковимови фонематичного порядку становлять 30 % [6].

Педагогічний колектив закладу освіти має створити максимально комфортне предметно-розвивальне, комунікативно-ігрове середовище, відповідні психолого-педагогічні умови для успішної адаптації дітей з дислалією до шкільного навчання [8].

Своєчасне виявлення дислалії та її корекція допоможе усунути випадки емоційної нестійкості учнів і попередити розлади читання (дислексії) і письма (дисграфії).

Проте, попри широке визнання проблеми, не існує загальноприйнятого підходу до корекції зазначеного мовленнєвого розладу. Це зумовлює нагальну потребу дослідження підходів щодо корекційної роботи, визначення вмісту корекційного впливу та його ефективності при дислалії у дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Термін «дислалія» одним із перших у Європі ввів у науковий обіг професор Вільнюського університету лікар І. Франк. У монографії 1827 р. він застосував його в узагальненому значенні. У 30-ті роки XIX сторіччя швейцарський лікар Р. Шультесс [12] вводить у свої дослідження термін «дислалія» у вузкому значенні і зараховує до дислалії лише вимовні порушення, обумовлені анатомічними відхиленнями органів артикуляції.

У вітчизняній логопедії в 30–50-ті роки XX століття науковці виділяють три форми дислалії: механічну, органічну і функціональну.

У цей же час О. Правдіна [6] дає інше трактування дислалії і виділяє дві форми: функціональну і механічну.

Питання логопедичної та медичної корекції органічної форми дислалії вивчали Н. Григоренко, М. Сіняєва [2].

На сучасному етапі розвитку української корекційної педагогіки методику навчання дітей правильної звуковимови досліджують Ю. Рібцун, Ю. Пінук, С. Миронова, М. Шеремет [5].

Нині термін «дислалія» набув міжнародного характеру, хоча зміст і види порушень не завжди збігаються. Ці розбіжності зумовлені тим, які підстави беруться дослідниками при описі порушень: анатомо-фізіологічні, психологічні або лінгвістичні.

Метою статті є теоретичний аналіз наукових поглядів щодо дослідження поняття «дислалія» як розладу мовлення, висвітлення різних підходів щодо класифікацій дислалії та розкриття методологічних засад корекції дислалії у дітей молодшого шкільного віку.

Викладення основного матеріалу. Дислалія в науково-методичній літературі розглядається як порушення звуковимови (найчастіше шиплячих, свистячих і сонорних) за збереження слуху та іннервації (зв'язку органів і тканин з

центральною нервовою системою) мовленнєво-рухового апарату [7, с. 5].

Помилки звуковимови дітей до 5 років є фізіологічно зумовленими, їх подолання відбувається природним шляхом, якщо у дітей немає відхилень у мовно-руховому і слуховому аналізаторах.

Залежно від збереженості анатомічного складу мовленнєвого апарату, дислалію розподіляють на два види [9]:

а) *функціональну* (порушення вимовної сторони звуків, мовленнєвий апарат не має патологічних змін);

б) *механічну* (неправильна звуковимова зумовлена порушенням будови артикуляційного апарату).

Причинами функціональної дислалії можуть бути: часті соматичні захворювання в періоді активного формування мовлення, несприятливі соціальні умови розвитку дитини, двомовність родини тощо.

Механічну дислалію викликають уроджені або набуті порушення кісткової і м'язової будови мовленнєвого апарату, серед яких найчастіше зустрічаються: недоліки будови щелепно-зубної системи, порушення зубного ряду та будови щелеп, патологічні зміни форми і розвитку язика, неправильна будова піднебіння, атипова будова губ тощо.

Залежно від кількості груп порушених звуків дислалію розподіляють на *мономорфну* (порушення однієї групи звуків) і *поліморфну* (порушення двох і більше груп звуків) [2]. За кількістю порушених звуків розрізняють *просту* дислалію (порушення від 1 до 4 звуків) і *складну* (від 4 звуків) [там само].

Відповідно до визначених критеріїв виділяють *три основні форми дислалії*: акустико-фонематичну, артикуляторно-фонематичну, артикуляторно-фонетичну [там само].

До *акустико-фонематичної* дислалії належать порушення звуковимови, пов'язані з недостатньою сформованістю фонематичного слуху. Звук дитиною впізнається неправильно, що призводить до спотвореного сприймання слів (гора – «кора», риба – «либа»). При акустико-фонематичній дислалії порушення зводиться до того, що у дитини вибірково не формується функція слухового розрізнення фонем.

Артикуляторно-фонематична дислалія зустрічається у дітей молодшого шкільного віку з несформованими операціями відбору фонем. Виділяють два варіанти порушень. У разі першого під час відбору фонем замість потрібного звуку (який відсутній у дитини) відбирається звук простіший за артикуляцію. За другого варіанту заміни і змішування здійснюються на основі артикуляційної близькості звуків. Найчастіше в учнів початкових класів зустрічаються порушення свистячих і шиплячих звуків (с→ш, з→ж), між проривними і шумними (т→д, д→г).

До *артикуляторно-фонетичної* дислалії належать порушення звукового оформлення внаслідок неправильних артикуляторних позицій. Дитина може не впізнавати звук і/або пропускати його. У разі знаходження правильних артикуляційних укладів дитина навчається розрізняти укла-

ди близьких за вимовою звуків, необхідних для їхнього продукування [12].

У методиці логопедичної роботи виділяють *три рівні порушень звуковимови*: невміння правильно вимовляти звук, неправильна вимова звуків за правильної вимови ізольовано або в окремих словах, змішування двох близьких за звучанням та артикуляцією звуків.

Порушення звуковимови в учнів початкової школи можуть виявлятися в різних варіантах:

1) звук відсутній: «ампа» (лампа), «уп» (суп);

2) звук вимовляється спотворено;

3) звук замінюється звуком простішим за артикуляцію.

Залежно від того, які звуки порушені, виділяють наступні *види порушень*:

1. *Сигматизм* – порушення вимови свистячих і шиплячих звуків, один із найпоширеніших видів.

2. *Ротацизм* – недоліки вимови звуків р і рь.

3. *Ламбдацизм* – недоліки вимови звуків л і ль.

4. *Порушення вимови піднебінних звуків*: *капацизм* – звуків к і кь, *гамацизм* – звуків г і гь, *хитизм* – звуків х і хь, *йотацизм* – звука й.

5. *Порушення одзвінчення* – заміна дзвінких приголосних звуків парними глухими: б – п, д – т, в – ф, з – с, ж – ш, г – к.

6. *Порушення пом'якшення* – недоліки вимови м'яких приголосних звуків, заміна їх парними твердими: дь – д, пь – п, рь – р («пат» – п'ять, «Анута» – Анюта) [3].

Для виявлення порушень процесу звуковимови необхідно обстежити будову і рухомість артикуляційного апарату дитини, звуковимову, фонематичний слух. Основною метою логопедичного впливу при дислалії є формування навичок правильного відтворення звуків. Терміни подолання недоліків звуковимови залежать від ступеня складності порушення, індивідуальних вікових особливостей дитини, регулярності логопедичних занять, допомоги з боку батьків і вчителів. Логопедичний вплив із подолання дислалії здійснюється поетапно і на кожному етапі вирішується певне корекційне завдання підпорядковане загальної меті.

Вчені виділяють різну кількість *етапів логопедичного впливу* при дислалії. Оскільки принципів розбіжностей у розумінні завдань при дислалії немає, то виділення кількості етапів не носить принциповий характер.

1. *Підготовчий етап*. На цьому етапі передбачається засвоєння молодшими школярами знань про будову артикуляційного апарату, поняття «звук», «буква», розуміння складу слова. Важливим завданням підготовчого етапу є підготовка артикуляційного апарату до роботи з постановки звуків шляхом виконання артикуляційної гімнастики.

При проведенні артикуляційної гімнастики потрібно дотримуватися наступних вимог: вироблення вмінь швидко приймати необхідну артикуляційну позу; артикуляційна гімнастика повинна в себе включати як статичні, так і динамічні вправи, вправи на узгодження язика і губ, вправи

виконуються перед дзеркалом, тривалість артикуляційної гімнастики 3–5 хвилин [там само].

Часто у дітей з порушенням мовлення зустрічається неповне поверхнєве дихання. Інтервал часу вдих-видих короткий, недостатній для промовляння частини речення, повітряний струмінь ослаблений, спостерігається згасання сили звуку, інтонаційне збіднення мовлення дитини з дислалією.

Дослідники мовленнєвих порушень Т. Філічова, Н. Чевельова [10], Г. Чиркіна [11] рекомендують навчати дітей правильному – короткому і глибокому вдиху та тривалому поступовому видиху, раціонально використовуючи видих під час мовлення.

Правильна звуковимова базується на повноцінному сприйманні фонем мови та їхньому розумінні. Розвиток фонематичного слуху та сприймання розпочинають із немовних звуків і поступово охоплюють усі звуки мовлення.

Робота з розвитку фонематичного слуху проводиться в 6 етапів:

- I – впізнання немовних звуків.
- II – розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, слів, словосполучень, фраз.
- III – розрізнення слів, близьких за звуковим складом.
- IV – розрізнення складів.
- V – диференціація фонем, розпочинати треба з голосних звуків.
- VI – розвиток звукового аналізу [10].

Отримані дитиною під час підготовчого етапу знання та уміння є запорукою успішного подолання дислалії в подальшому.

II етап передбачає формування первинних вимовних умінь і навичок: постановку звуків, їхню автоматизацію та диференціацію. Постановка звуку проводиться послідовно згідно з наступними вимогами: артикуляційний уклад розчленовується на елементарні артикуляційні рухи; при відтворенні правильного артикуляційного укладу поступово включається голосовидихувальний струмінь повітря і дитина відтворює звук. Слухова увага залучається тільки після закріплення правильної звуковимови.

Науковці виділяють три способи постановки звуку: *за наслідуванням, механічний, змішуваний*.

Перший спосіб постановки звуків заснований на спробах дитини знайти правильну артикуляцію за допомогою зорових, тактильних, м'язових відчуттів і словесних пояснень учителя-логопеда.

Другий спосіб ґрунтується на використанні механічних засобів логопедичного впливу: зондів, шпательів на органи артикуляції. Під час вимовляння дитиною звуку за допомогою зонда механічно змінюється артикуляційний уклад звуку. Після тривалих тренувань дитина вже без механічної допомоги самостійно приймає необхідну артикуляційну позу.

Третій спосіб постановки звуків ґрунтується на поєднанні двох попередніх. Головну роль у ньому відіграють пояс-

нення і наслідування. Механічна допомога застосовується у разі необхідності.

Звук вважається поставленим за умови правильного багаторазового його відтворення ізольовано.

Наступним завданням II етапу є процес автоматизації звуку, який полягає у закріпленні навичок правильної вимови поставлених звуків. Із метою автоматизації звуків широко застосовуються тренувальні вправи зі спеціально дібраними словами. Прийнята послідовність автоматизації звуків є такою: склад (прямий – відкритий, зворотний – закритий, між голосними, зі збігом); слово (на початку, в середині, в кінці); речення – тексти, зв'язне мовлення.

Наступним завданням роботи над звуком є диференціація з метою попередження та можливого змішування фонетично близьких звуків. Диференціація артикуляційно близьких звуків проводиться тоді, коли звуки вимовляються правильно в окремих словах, а у зв'язному мовленні можуть змішуватися. Доцільним, на нашу думку, є використання вправ на протиставлення близьких звуків, які поступово ускладнюються. Ускладнення мовних вправ при диференціації ті ж, що й при автоматизації: диференціація в складах, у словах, фразах, реченнях, зв'язному мовленні.

Завершальним III етапом корекції дислалії є формування стійких комунікативних умінь і навичок. Основна мета цього етапу полягає у формуванні в дітей умінь і навичок правильного вживання звуків мовлення в різних ситуаціях спілкування.

Особливістю зазначеного етапу є широке застосування на логопедичних заняттях чи уроках текстів творчих вправ, мовних завдань, що відрізняються від матеріалів, які використовувались на етапі автоматизації.

Науковці зазначають, що повного подолання недоліків звуковимови досягають не всі діти. Дуже важливою є тісна співпраця вчителя-логопеда з учителями початкових класів, батьками для закріплення поставлених звуків на уроках, заняттях і вдома. Для цього педагогам і батькам необхідно усвідомлювати свою відповідальність за мовленнєвий розвиток дитини; дотримуватися єдиних підходів і вимог у постановці звуків, виправленні мовленнєвих недоліків; заохочувати та мотивувати до правильної звуковимови; слідкувати за результативністю вживання дітьми нових поставлених звуків у мовленні.

Висновки. Одним із напрямів компетентісно-орієнтованого навчання є формування мовленнєвої компетентності молодших школярів, яка полягає у здатності слухати, сприймати, відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, висловлювати свої думки в усній і письмовій формах.

На нашу думку, важливим аспектом у формуванні мовленнєвої компетентності є своєчасне подолання дислалії, яка може ускладнити процес мовленнєвого розвитку й вплинути на рівень навчальних досягнень дитини молодшого шкільного віку.

Подальшою перспективою обраної теми є дослідження впливу дислалії на процес формування мовлен-

невої компетентності учнів початкових класів в умовах Нової української школи.

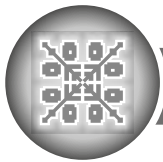
Список використаних джерел

- Горбачова Н. І. Актуальність проблеми індивідуально-диференційованого підходу в навчанні дітей із тяжкими вадами мовлення. *Логопед.* 2017. № 2. С. 44–47.
- Григоренко Н., Синяева М. Логопедический и медицинский аспекты органической дислалии и способы ее коррекции. *Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія*: навч. посіб. / за заг. ред. М. Шеремет, І. Мартиненко. Київ: КНТ, 2008. С. 124–139.
- Гриншпун Б. Классификация нарушений речи. *Логопедия* / под ред. Л. Волковой, С. Шаховской. Москва, 1998. С. 55–70.
- Державний стандарт початкової освіти. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: постановою Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/para5> (дата звернення 18.04.2021).
- Дислалія. *Хрестоматія з логопедії. Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія*: навч. посіб. / за заг. ред. М. Шеремет, І. Мартиненко Київ: КНТ, 2008. С. 149–154.
- Правдина О. Логопедия: учеб. пособ. для студ. дефектолог. фак-тов. Москва: Просвещение, 1973. 272 с.
- Рібцун Ю. Дислалія: причини, прояви, шляхи подолання. *Дошкільне виховання*. 2017. № 2. С. 5–9.
- Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с.
- Туренко Н. Види мовних порушень та сучасні погляди на їх корекцію. *Молодь і ринок*. 2017. № 11 (154). С. 102–106.
- Филичева Т., Чевелева Н. Логопедическая работа в специальном детском саду. Москва: Просвещение, 1987. 95 с.
- Чиркина Г. Дети с нарушением артикулярного аппарата. Москва: Педагогика, 1969. 119 с.
- Шеремет М. Логопедія: підручник. Київ: Слово, 2015. 672 с.
- Яцинік А. В. Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фак. журн. 2018. № 4 (181). URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/136464/136770>
- speech defects]. *Lohoped [Speech therapist]*, 2, 44–47 [in Ukrainian].
- Grigorenko, N., & Sinjaeva, M. (2008). Logopedicheskij i medicinskij aspekti organicheskoj dislalii i sposoby ee korrekcii [Speech therapy and medical aspects of organic dyslalia and methods of its correction]. In M. Sheremet, & I. Martynenko (Eds.), *Khrestomatiia z lohopedii: Istorychni aspekty. Dyslaliia. Dyzartriia. Rynolaliia [Speech therapy textbook: Historical aspects. Dyslalia. Dyzartriia. Rhinolalia]: navch. posib.* (pp. 124–139). Kyiv: KNT [in Ukrainian].
- Grinshpun, B. (1998). Klassifikatsiya narusheniy rechi [Classification of speech disorders]. In L. Volkovoy, & S. Shakhovskoy (Eds.), *Logopediya [Speech therapy]* (pp. 55–70). Moskva [in Russian].
- Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]*. (2019). Pro vnesennia zmin do Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 688 vid 24.07.2019 r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/para5> [in Ukrainian].
- Dyslaliia [Dyslalia]. (2008). In M. Sheremet, & I. Martynenko (Eds.), *Khrestomatiia z lohopedii. Istorychni aspekty. Dyslaliia. Dyzartriia. Rynolaliia [Textbook of speech therapy. Historical aspects. Dyslalia. Dyzartriia. Rhinolalia]: navch. posib.* (pp. 149–154). Kyiv: KNT [in Ukrainian].
- Pravdina, O. (1973). *Logopediya [Speech therapy]: ucheb. posob. dlja stud. defektolog. fak-tov.* Moskva: Prosveshhenie [in Russian].
- Ribtsun, Yu. (2017). *Dyslaliia: prychny, proiavy, shliakhy podolannia [Dyslalia: causes, manifestations, ways to overcome]. Doshkilne vykhovannia [Preschool education]*, 2, 5–9 [in Ukrainian].
- Ribtsun, Yu. (2020). *Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Elementary students with severe speech disorders: learning and development]: navch. posib.* Lviv: Svit [in Ukrainian].
- Turenko, N. (2017). *Vydy movnykh porushen ta suchasni pohliady na yikh korektsiiu [The types of speech disorders and modern views on their correction]. Molod i rynek [Youth and the market]*, 11 (154), 102–106 [in Ukrainian].
- Filicheva, T., & Cheveleva, N. (1987). *Logopedicheskaja rabota v special'nom detskom sadu [Speech therapy work in a special kindergarten]*. Moskva: Prosveshhenie [in Russian].
- Chirkina, G. (1969). *Deti s narusheniyem artikulyarnogo apparata. [Children with articular apparatus disorders]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Sheremet, M. (2015). *Lohopediia [Speech therapy]: textbook*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Yatsynik, A. V. (2018). *Osoblyvosti pidhotovky maibutnykh defektolohiv v umovakh rozvytku inkluzyvnoї osvity [Features of training future special educators in the development of inclusive education]. Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 4 (181). Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/136464/136770> [in Ukrainian].

References

- Horbachova, N. I. (2017). Aktualnist problemy indyvidualno-dyferentsiiovanoho pidkholu v navchanni ditei iz tiazhkymy vadamy movlennia [The urgency of the problem of individually-differentiated approach in teaching children with severe

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 30.04.2021



УДК 37.013:069.12(477.53)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-82-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-82-90)

Білик Надія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2344-5347>

МУЗЕЙ ЯК ЦЕНТР КООРДИНАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ТА КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

A Актуалізовано питання координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи у закладах освіти.

Розкрито сутність взаємопов'язаних понять: «музей», «музейна педагогіка», «музей закладу освіти», «краєзнавство», «координація», «музейне освітнє середовище», «освітньо-виховна робота», «краєзнавча робота».

Констатуючи вагомий науковий доробок вітчизняних і зарубіжних учених, підтверджено роль музею як центру координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи закладу освіти.

Метою статті є обґрунтування актуальності питання музею як центру координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи закладу освіти.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних учених представлено основні підходи до освітньо-виховної та краєзнавчої роботи у закладах освіти.

Охарактеризовано діяльність Полтавського обласного центру національно-патріотичного виховання, туризму і краєзнавства учнівської молоді Полтавської обласної ради як центру координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи у закладах освіти.

Активізовано увагу на ролі окремих зразкових музеїв закладів освіти Полтавщини щодо реалізації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи.

На основі результатів дослідження питання освітньо-виховної та краєзнавчої роботи музеїв закладів освіти з'ясовано їхні переваги, проблеми та сформульовано перспективи подальшого їхнього розвитку в музейному освітньому середовищі Полтавської області.

Ключові слова: музей; музейна педагогіка; музей закладу освіти; краєзнавство; координація; музейне освітнє середовище; освітньо-виховна робота; краєзнавча робота

S *Bilyk Nadiya. The museum as a center of educational and local lore work coordination of the educational institution.*

The article actualizes the issue of educational and local lore work coordination in educational institutions.

The essence of the following interrelated concepts is revealed: «museum», «museum pedagogy», «educational institution museum», «local lore»; «coordination»; «museum educational environment», «educational work», «local history work».

The relevance of the museum as a center of the educational and local history work coordination of the educational institution is observed in the context of the significant scientific achievements of domestic and foreign scientists.

The purpose of the article is to substantiate the relevance of the museum as a center of educational and local history work coordination of the educational institution.

The main approaches to educational and local lore work in educational institutions are presented based on the analysis of scientific and pedagogical literature of domestic and foreign scientists.

The activity of Poltava regional center of national-patriotic education, tourism, and local lore of student's youth of Poltava regional council as the center of coordination of educational and local lore work in educational institutions is characterized.

Attention is paid to the role of some exemplary museums of educational institutions of the Poltava region in the implementation of educational and local lore work.

Based on the results of research on the issue of educational and local lore work of museums of educational institutions, their advantages, problems, and prospects for their further development in the museum educational environment of the Poltava region are clarified.

Key words: museum; museum pedagogy; educational institution museum; local lore; coordination; museum educational environment; educational work; local lore work

Білик Надія Іванівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Bilyk Nadiia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Актуальність проблеми. Освіта України постійно перебуває в інноваційному пошуку, прагне прогресивних змін. Однак творити майбутнє неможливо, якщо не знаєш або забуваєш історію та культуру рідного краю.

Відкриття нових музеїв є актуальним питанням у наш час, тому створення музейного комплексу закладу освіти є запорукою систематизації та узагальнення досвіду роботи як педагогічного, так і учнівського колективів, пропаганди новітніх технологій, побудованих на народних традиціях і звичаях, популяризації ефективних форм і методів роботи з молодим поколінням.

Усі музеї закладів освіти, на наш погляд, повинні бути центрами координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відповідно до теми нашого дослідження зацентовано увагу на Положенні про музеї при навчальному закладі, який перебуває у сфері управління Міністерства освіти і науки України (2006) [18] та Положенні про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України (2014) [19].

Означений напрям усе більше привертає увагу не лише фахівців галузі, але й істориків, культурологів, педагогів, психологів, соціологів. Різноманітні аспекти музейної педагогіки досліджували С. Довгий [13], О. Міхно [11]. Серед українських дослідників провідне місце посідають ґрунтовні напрацювання музеєзнавців О. Вагеннік [15], О. Матвійчук [10] та ін. Питання шкільних музеїв розглядали у своїх дослідженнях педагога Л. Гайда [2; 3], В. Гайдей, О. Міхно, О. Сухомлинська [12], О. Ковтун [5], І. Личак [8], С. Майко [9] та ін. Проблеми українознавства, регіоналістики і краєзнавства присвятив свою працю О. Шаблій [20], питанню соціалізації особистості засобами краєзнавства розглядали Г. Ковтун, Т. Длінна, О. Волос та ін. [4], основи краєзнавства у вищій школі вивчали О. Реєнт та ін. [16], зокрема проблему реалізації краєзнавства у післядипломній педагогічній освіті досліджували Н. Білик, А. Дяченко, В. Жук, П. Матвієнко [1; 6], інтегративний потенціал краєзнавчих географічних досліджень учнівської молоді вивчав Є. Копилець [7].

Зазначимо, що середовищний підхід – не нове явище в освіті, ним опікувалися визначні постаті минулих століть (П. Лесгафт, А. Макаренко, М. Монтессорі, К. Ушинський, С. Шацький та ін.) і продовжують розробляти науковці сучасності (О. Макагон, Ю. Мануйлов, В. Шульгін, О. Ярошинська та ін.). Ученими доведено, що освітнє середови-

ще як сукупність природних і соціально-побутових умов навчання та виховання молодого покоління має важливе значення для становлення особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Виходячи з того, що термін «музей» у перекладі з грецької мови означає «місце, присвячене музам» – покровителькам науки і мистецтва, дочкам богині пам'яті Мнемосіни, константуємо про необхідність наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених щодо актуальності дослідження ролі музею як центру координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи закладу освіти.

Мета статті: педагогічний аналіз перебігу та результатів краєзнавчих досліджень та обґрунтування актуальності питання музею як центру координації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи закладу освіти.

Викладення основного матеріалу. Від імені Президії Малої академії наук України С. Довгий привітав учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Музейна педагогіка в науковій освіті» й підкреслив, що «надзвичайно приємно, що незважаючи на ті тимчасові труднощі й обмеження, які тепер переживає світ у зв'язку з пандемією COVID 19, коло та географія учасників конференції значно збільшилися. Тематика музейної педагогіки набуває нової актуальності. Швидка трансформація форм навчання й онлайн-технологій відіграли неабияку роль у зміні підходів до розуміння місця музею в суспільстві, спосіб комунікації. Виклики, які отримуємо щоденно, стають для нас новими шансами та перспективами [13, с. 11].

Нині музей – це не просто культурний, науковий чи мистецький заклад: виконуючи традиційні демонстраційні функції експонування, він водночас стає середовищем навчання, науковим, духовним і розвивальним осередком, центром організації освіти й дозвілля. Разом з тим новий поштовх для розвитку отримує й музейна педагогіка. Адже недостатньо просто змінити таблички – нові освітні ідеї потребують науково обґрунтованого педагогічного супроводу. Нині історичні, художні, мистецькі, літературні музеї є більш традиційними для нашого суспільства. І, до прикладу, уроки літератури в музеях мистецтва є звичними для багатьох відвідувачів. А от наукова освіта, зокрема популяризація фундаментальних наук у музеях, потребує більших зусиль і нових підходів [там само, с. 13].

Однією з ефективних інноваційних освітніх технологій, яка безпосередньо стосується ефективної організації освітнього середовища та його використання в навчанні та вихованні дітей є музейна педагогіка. Таким прикладом реалізації технології музейної педагогіки є облашту-

вання «Лабораторії інноваційних освітніх рішень» кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін і методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Так, у приміщенні, яке організоване відповідно до вимог облаштування кабінету початкової школи, і де відбувається професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, посіли своє визначене місце такі форми музейної комунікації: дидактична колекція «Предметна абетка» (колекція в сірниковій коробці) та міні-музей гудзиків (музей одного предмета). Вони створені руками студентів спеціальності «Початкова освіта» на заняттях із навчальної дисципліни «Музейна педагогіка». Дидактична колекція «Предметна абетка» – це яскраво оформлене зібрання дрібних предметів, розподілених у сірникові коробки відповідно до букв українського алфавіту. Вона призначена для використання на етапі підготовки дитини до школи та на початкових стадіях опанування грамоти в 1 класі. Міні-музей гудзиків присвячений однорідним речам – гудзикам. В експозиції представлено: дидактичну колекцію гудзиків, розподілених на групи за формою, кольором, розміром, матеріалом і призначенням; інформаційні картки про історію походження гудзиків, роль цього предмета в житті людини, традиції носіння гудзиків у різні часи й у різних народів, Всесвітній день гудзиків, колекціонерів гудзиків тощо; набір розвивальних гудзикових ігор («Мозаїка», «Шнурівка», «Сортер», «Лото», «Запам'ятай і повтори» тощо), у яких засобом для гри слугують гудзики; сенсорна колба «Гудзики і намистини», яка може слугувати для емоційної «розрядки» в процесі навчання; творчі роботи, переважно створені студентами власноруч, у яких основним матеріалом для образотворення є гудзики. Міні-музей гудзиків має міжпредметне змістове навантаження, розкриває історико-культурний контекст звичайних предметів (гудзиків), що оточують людину в її повсякденному житті. Він допоможе реалізувати діяльнісний, інтеграційний і тематичний підходи в початковій освіті, сприяє активізації ініціативності, індивідуальної й колективної творчості учасників освітнього процесу [16, с. 63].

У цьому напрямі й деякі країни світу вже мають певний досвід застосування різних технологій і методів організації навчання в музеях різного спрямування, особливо – у центрах (музеях) науки та технологій. Зберігаючи та демонструючи твори мистецтва та предмети повсякденного життя, музеї дають змогу дізнатися про різноманітні культури, про закони науки і, отже, сприяти порозумінню між народами, спонукають відвідувачів до пізнання світу, до кращого розуміння самого себе.

Таким є Музей для дітей при Державному етнографічному музеї у Варшаві (Muzeum dla dzieci w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie, пол. м.), який було створено у 2012 р., був першим етнографічним музеєм для дітей у Польщі. Це сучасне, надихаюче місце, де від-

бувається невимушений діалог із відвідувачем. У спеціально спроектованому просторі діти відкривають для себе багатство культур як традиційних, так і сучасних. У музеї також є бібліотека зі старовинними стародруками та кіно-театр. Музей для дітей було створено як «відкрите», сучасне місце, у якому дитина почувається рівноправним партнером із дорослим. Основою, на якій музей для дітей базує свою діяльність, є колекція Державного етнографічного музею у Варшаві. Зібрана колекція спонукає відвідувачів до розмови про традицію та історію, краще зрозуміти різноманітність світу. Специфіка такого роду музеїв полягає в тому, що саме презентація предметів, і, перш за все, вибір тем, відрізняє їх від інших [13, с. 23].

Закцентуємо увагу й на віртуальних музеях, особливостю яких є зручна навігація. За допомогою стрілок ви можете переміщатися територією та повертатися навколо своєї осі, щоб розглянути експонати. Наприклад, одним із найважливіших завдань навчання англійської мови є залучення студентів до активної соціально-культурної та професійної комунікації в англомовному сегменті Інтернету. Як показує практика, сучасні інформаційні технології та цифрові телекомунікації успішно слугують ефективним інструментом професійно-орієнтованого навчання англійської мови [15, с. 45].

Найцікавішими віртуальними музеями для вивчення англійської мови є Лондонська національна галерея, Національний музей природознавства у Вашингтоні, Колекція Фріка в Нью-Йорку, Метрополітен-музей в Нью-Йорку, Національна галерея мистецтв у Вашингтоні, Музей мистецтв Далласа. На основі матеріалів, розміщених на англомовних сайтах художніх і наукових музеїв, з урахуванням рівня підготовки студентів можна розробити завдання будь-якого рівня складності [там само, с. 46].

Наразі йдеться не про звичайне використання приміщення музею для проведення уроків для учнів чи занять для студентів, а про таке навчання, що є результатом співпраці музею та закладу освіти на рівних умовах. Впливаючи на емоційну сферу людини, створюючи особистісне емоційне ставлення до експонатів, музей як освітня система по-новому розкриває та представляє роль і значення науки в сучасному суспільстві, формує цілісну наукову картину світу у своїх відвідувачів, створює сприятливі умови для розвитку творчих здібностей.

Перед українською національною школою стоять надзвичайно важливі завдання: підготувати до життя людину, здатну визначити власну роль у суспільному житті, а також задовольнити власні професійні інтереси. Зазначимо, що потужним засобом патріотичного виховання молоді та здійснення краєзнавчої роботи є організація музеїв у закладах освіти.

В. Гайдей, О. Міхно О. Сухомлинська, розглядаючи проблему шкільних музеїв в Україні в першій половині ХХ сторіччя, трактують термін «шкільний музей» як структурний підрозділ навчального закладу, який включений в

освітній процес з метою здійснення наочного методу навчання і створений, як правило, спільними зусиллями вчителів та учнів. Сутність і зміст діяльності шкільного музею визначає не стільки місце розташування (у дошкільному закладі, школі), а специфіка виховної роботи з дитячою аудиторією [12, с. 4].

Отже, шкільний музей, безумовно, можна віднести до одного з феноменів вітчизняної культури й освіти. Нині в Україні діє понад 4 тисячі шкільних музеїв. За кількістю вони переважають усі інші групи музеїв, що складають музейну мережу країни. Однак діяльність шкільних музеїв залишається на периферії громадської уваги, тому актуальним є висвітлення історії шкільного музеєзнавства та популяризація діяльності шкільних музеїв [там само, с. 3].

Відмінність між шкільними і державними музеями полягає в тому, що:

- територія систематичного збирання експонатів для шкільного музею, особливо краєзнавчого, менша, ніж для державного; обмежується місцевістю біля школи, доступною для обстеження силами учнів;
- глибина і розмах розробки експозиційних тем шкільних музеїв значно поступаються перед державними;
- шкільні музеї мають обмежені можливості для збереження експонатів, хоч вимоги в цьому відношенні однакові для всіх музеїв;
- експозиції шкільних музеїв більш пристосовані для проведення навчально-виховної роботи;
- всю роботу в музеї систематично виконують учні під керівництвом педагогів, за допомогою батьків, громадськості;
- шкільний музей повинен приділяти більше уваги нагромадженню матеріалів, що висвітлюють форми і методи його роботи (описи екскурсій, походів по місцях бойової слави, зустрічей із знатними людьми краю; матеріали краєзнавчих обстежень).

Поряд із загальними для всіх музеїв рисами, що виявляються у збиранні, вивченні та популяризації пам'яток матеріальної і духовної культури, природничо-історичних колекцій, джерел знань з історії природи та суспільства, які мають велике пізнавально-виховне значення, для шкільних музеїв властиві деякі особливості, зумовлені їхньою метою і завданнями.

Загальна мета шкільних музеїв як однієї з форм освітньо-виховної школи – сприяння успішному виконанню завдань по вихованню молоді, підготовці всебічно і гармонійно розвинених членів суспільства.

Виходячи із загальних і специфічних виховних можливостей шкільних музеїв різних профілів, можна визначити такі їхні основні завдання:

- залучення молоді до краєзнавчої, науково-дослідницької, художньо-естетичної та природоохоронної роботи;
- формування в молоді соціального досвіду на прикладах історичного минулого України;
- вивчення, експонування та популяризація історико-

ко-культурних та природних надбань рідного краю засобами навчальної, виховної та просвітницької роботи;

- розширення і поглиблення загальноосвітньої та допрофесійної підготовки молоді засобами позакласної, позашкільної роботи;

– надання допомоги педагогічним колективам навчальних закладів у впровадженні активних форм роботи з учнями;

– залучення дітей, учнів та молоді до формування, збереження та раціонального використання Музейного фонду України;

– проведення культурно-просвітницької роботи серед дітей та молоді, інших верств населення [18].

Нарешті, невідмінна ознака музею закладу освіти – наявність фонду, оригінальних матеріалів, що відповідають його профілю. Ця ознака дає змогу відрізнити шкільний музей від будь-якого іншого шкільного зібрання.

Музей закладу освіти не треба змішувати з предметними кабінетами, які, згідно з положенням про них, є навчальними підрозділами школи, укомплектованими чітко визначеним набором навчальних посібників, технічних засобів навчання, спеціальними меблями. Тут проводяться уроки, факультативні заняття, гурткова робота з учнями. Разом з тим музей закладу освіти і навчальні кабінети повинні доповнювати один одного.

За О. Ковтун, музей закладу освіти є центром навчально-виховної роботи загалом, і краєзнавчої роботи зокрема, він допомагає встановленню зв'язків між навчальною і позакласною роботою. Реалізація краєзнавчого принципу в навчально-виховній роботі можлива лише за умови систематичного нагромадження в закладі місцевого пошуково-краєзнавчого матеріалу. Цей матеріал поступово може стати основою краєзнавчого куточка, який із часом може перерости в музейну кімнату чи краєзнавчий музей [5].

У свою чергу музей закладу освіти є однією з форм розвитку творчої самодіяльності й громадської активності учнів у процесі збирання, дослідження, оброблення, оформлення і пропаганди матеріалів з історії, природи і суспільства, які мають виховну і науково-пізнавальну цінність. Мета і завдання такого музею – сприяти формуванню в учнів патріотизму, розширенню їхнього світогляду та вихованню пізнавальних інтересів і здібностей, розвитку суспільно-політичної активності, виробленню практичних навичок пошуково-дослідницької роботи, вдосконаленню освітнього процесу. Він є базою для здійснення історико-краєзнавчого принципу у навчанні та вихованні школярів.

Як зазначає С. Майко, зібрані в музеї предмети й матеріали зберігають пам'ять часів і поколінь. Мова музею – мова оригіналу, першоджерела історичної інформації. Пам'ять про минуле допомагає правильно оцінювати сьогодення, осмислено працювати на майбутнє [9, с. 64].

За І. Личак, музей не повинен бути просто зібранням матеріалів, мертвою виставкою фотографій і документів. Це

жива, дійова сила. Його також не треба прирівнювати до предметних кабінетів, які є навчальними підрозділами закладу освіти, вкомплектованими чітко визначеним набором посібників, технічних засобів навчання, спеціальними меблями. Тут проводяться уроки, факультативні заняття, гурткова робота з учнями. Разом з тим музей закладу освіти і навчальні кабінети повинні доповнювати один одного [8, с. 4].

Г. Ковтун підкреслює, що сучасний період розвитку суспільства в нашій незалежній державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти на основі народності школи, що дає змогу формувати духовно багате покоління людей. Важливу роль у формуванні культури міжнародного спілкування відіграє краєзнавство. Місцевий історико-етнографічний матеріал допомагає учням краще розібратися в особливостях національного характеру різних народів, сприяє вихованню поваги до національних культури, мови, традицій [4, с. 47]. У цьому напрямі прикладом вищезазначеного може бути двотомник О. Шаблія «Суспільна географія», який містить опубліковані наукові твори з теоретичних, методологічних і методичних проблем географічного українознавства, регіоналістики і краєзнавства [20].

Отже, діяльність музею закладу освіти є один із важливих засобів удосконалення процесу комплексного виховання учнів, розширення їхнього кругозору, розвитку пізнавальних інтересів і здібностей.

Важливо звернути увагу на визначення профілів музею.

Профіль музею – це спеціалізація його збірань, експозицій та діяльності, обумовлені зв'язком із конкретною наукою, галузями, дисциплінами, видами мистецтва і культури [3]. За Л. Гайдай, музеї можуть бути:

Краєзнавчі – належать до комплексних, тобто таких, що проводять свою роботу у різних напрямках, пов'язані з кількома науковими дисциплінами та галузями знань. Їхні фонди, збірки та експозиції можуть складатися з наступних розділів: природа краю (обов'язковий розділ у краєзнавчому музеї!); історія (села, школи, краю); економіка, культура, побут, мистецтво і література. Вони комплексно документують історію та природу конкретного регіону.

Історичні – їх фонди комплектуються історичними пам'ятками, які ілюструють визначні події у житті краю.

Серед них виокремлюють:

– *широкого історичного профілю* (комплексні), що показують у часовій послідовності розвиток краю, населених пунктів, району, враховуючи усі аспекти історичних подій та діяльності видатних особистостей;

– *військово-історичні* (музеї бойової слави). В центрі їх уваги – героїчне життя, діяльність, подвиги окремих осіб, колективів, які пов'язані з історією боротьби за незалежність Батьківщини. Основу фондів становлять історичні пам'ятки, меморіальні речі, що відтворюють сторінки історії окремих військових підрозділів, подвиги солдат і

офіцерів, партизанів та підпільників – простих людей, які відстояли незалежність своєї країни. Військово-історичні зібрання можуть документувати також воєнну історію, розвиток військового мистецтва, історію зброї, військової техніки, бойових підрозділів, бути присвячені визначним подіям і видатним полководцям. У наші часи музеї цього профілю поступово переростають в історичні широкого профілю;

– *етнографічні* – документують історію, особливості культури і побуту різних народів, побутові речі, інтер'єр житла, народний одяг, різноманітність вишивок. Створюються на матеріалах широко відображеної багатобарвної народної культури конкретної місцевості, району (народний одяг, житло, традиційні промисли та ремесла, народна творчість, вишивання, ткацтво, різьбярство тощо);

– *музеї історії освіти* відображають історію заснування та розвитку, сучасне обличчя навчального закладу або розвитку освітніх закладів певного регіону;

– *меморіальні* створюються в пам'ять про видатну подію або особу (визначні державні діячі, полководці, учені, митці, письменники). Розташовані вони, як правило, на пам'ятному місці або у пам'ятному будинку, де зберігаються документи, представлено зміст події або характер діяльності людини, якій він присвячений. У них експонуються переважно оригінальні меморіальні речі, проте часто копії та муляжі; – *археологічні*. Тут зібрані матеріальні пам'ятки давньої історії краю, знахідки як результати участі гуртків в археологічних розвідках та розкопках. Літературні – документують матеріали про історію та сучасний розвиток літератури. До них відносяться музеї книги та літературно-меморіальні, пов'язані з життям та діяльністю письменників-земляків. Мистецькі – музеї співаків, композиторів, музикантів, у фондах яких зібрано фото-, кіно-, фономатеріали, реклами, афіші, іноді з автографами.

Художні – це група музеїв, що включає зібрання художніх творів, які відображають історію розвитку образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, народної творчості, присвячуються видатним художникам. Можуть бути логічним продовженням діяльності шкільного кабінету образотворчого мистецтва, де поступово накопичуються твори живопису, графіки, скульптури, прикладного мистецтва, дитячі малюнки, художні фотографії, ілюстрації творів, вироби з природних матеріалів.

Музеї архітектури – у них збирають макети громадських, побутових, культових будов різних часів і народів, що виготовлені учнями з дерева, глини, картону; фотографії пам'яток архітектури, плани міст, зразки цегли та інші архітектурні деталі – матеріали археологічних розкопок.

Природничі – документують процеси, що відбуваються у природі, взаємодії природи і суспільства, а також розвиток природничо-наукових дисциплін. Їх часто називають музеями історії природи, можуть включати геологічні, мінералогічні, палеонтологічні, зоологічні, ботанічні колек-

ції та відділ охорони природи. До цієї категорії відносять і музеї центрів, станцій юних натуралістів.

Технічні – зібрання документують історію розвитку техніки, присвячені окремим її галузям, видатним подіям або діячам в області науки і техніки. Це можуть бути також музеї центрів, станцій технічної творчості.

Галузеві – вузько профільні музеї, присвячені діяльності профільної установи, окремим подіям певної галузі суспільного життя, господарства. У навчальних закладах зустрічаються рідко [там само, с. 11–13].

У Положенні (2014) за профілем музеї поділяються на: історичні, природничі, літературні, мистецькі, науково-технічні, комплексні, галузеві тощо [19]. У свою чергу І. Личак називає такі види музеїв: краєзнавчий, історичний, музей бойової слави, меморіальний музей, літературний музей, літературно-меморіальний музей, мистецький, художній, музей архітектури, археологічний, етнографічний [8, с. 4–8].

Отже, не дивлячись на те, що одноставної думки щодо профілізації музеїв закладів освіти немає, ними проводиться значна громадська робота: організуються пошукові експедиції, проводяться зустрічі зі старожилками, записуються народні пісні, легенди, вивчається побут жителів рідного краю.

Результати дослідження. Закцентуємо увагу на досвіді Полтавського обласного центру національно-патріотичного виховання, туризму і краєзнавства учнівської молоді (далі – Центру), який є профільним закладом позашкільної освіти, діяльність якого спрямована на виявлення і впровадження нових підходів, форм і методів освіти і виховання учнівської та студентської молоді; створення умов для здобуття додаткової освіти вихованцями, їхньої участі у науковій, пошуково-краєзнавчій, спортивно-туристській, військово-патріотичній роботі; забезпечення змістовного дозвілля; впровадження типових навчальних планів і програм для гуртків та об'єднань; розвиток і підтримка обдарованої молоді.

Центр, здійснюючи функцію координації (від лат. со – разом і ordinatio – впорядкування), співпрацює з музеями

закладів освіти і проводить потужну інформаційно-методичну роботу:

- виявляє, узагальнює і поширює передовий перспективний досвід роботи з національно-патріотичного виховання та розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності учнів в закладах освіти області;

- готує методичні рекомендації, пропозиції, спрямовані на удосконалення змісту, форм і методів розвитку туристсько-краєзнавчої, військово-патріотичної, музейної, екскурсійної роботи та роботи з національно-патріотичного виховання;

- розробляє та рекомендує програми для роботи туристсько-краєзнавчих, військово-патріотичних та наукових об'єднань у закладах освіти;

- проводить виїзди до установ і закладів освіти області, з метою надання методичної та практичної допомоги в організації освітньої діяльності та роботи з національно-патріотичного виховання;

- проводить семінари, конференції, наради, методичні об'єднання для різних категорій педагогічних працівників;

- створює методичну та педагогічну раду з метою вдосконалення системи навчання та виховання;

- надає консультації з основних напрямів діяльності;

- проводить екскурсії, круглі столи, індивідуальні зустрічі, семінарські заняття;

- координує методичну роботу міських, районних, селищних (сільських) закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого профілю й аналізує стан їхньої роботи [17].

Музеї закладів освіти нашої Полтавської області – це унікальні центри музейно-педагогічної, дослідницько-пошукової та історико-краєзнавчої роботи. Музеї закладів освіти – це не сховище старих речей, а простір для творчості, де відбувається діалог старої та нової епох, метою яких є виховання в учнівської молоді національно-громадянської позиції та дбайливого ставлення до історико-культурної спадщини краю. У цьому напрямі значну роль відіграють зразкові музеї Полтавської області [17] (табл. 1):

Таблиця 1.

Перелік музеїв Полтавської області при закладах освіти, що мають звання «Зразковий музей» станом на 01.09.2020

| № з/п | Профіль, повна назва музею | Назва закладу освіти | Дата реєстрації |
|-------|--|---|-----------------|
| 1 | Профіль – краєзнавчий Краєзнавчий музей | Жабківська загальноосвітня школа I-III ступенів Лохвицького районної ради | 06.01.1998 |
| 2 | Профіль – історико-краєзнавчий Історико-краєзнавчий музей «Стара Полтава» | Комунальний заклад "Полтавська ЗОШ I-III ступенів № 27 Полтавської міської ради Полтавської області" | 21.11.2001 |
| 3 | Профіль – військово-історичний Військово-історичний музей «Подвиг і пам'ять» | Зіньківська спеціалізована школа I-III ступенів № 2 Зіньківської районної ради | 06.01.1998 |

Таблиця 1. (подовження)

| | 1 | 2 | 3 |
|----|---|--|------------|
| 4 | Профіль – меморіально-природничий Музей Володимира Івановича Вернадського | Опорний заклад «Шишацька спеціалізована школа імені В.І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області» | 06.01.1998 |
| 5 | Профіль – краєзнавчий Краєзнавчий музей | Лютенська ЗОШ I-III ступенів імені М.Л.Величая Гадяцької районної ради | 06.01.1998 |
| 6 | Профіль – історико-краєзнавчий Історико-краєзнавчий музей | Опорний заклад "Калайдинцівська ЗОШ I-III ступенів імені Ф.Д.Рубцова Лубенської районної ради | 28.03.2005 |
| 7 | Профіль – історичний Музей хліба | Ковалевський навчально-виховний комплекс "Казка" Котелевської районної ради | 21.11.2001 |
| 8 | Профіль – історичний Музей хліба | комунальний заклад „Тростянецька філія I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області” | 20.11.2003 |
| 9 | Профіль – етнографічний Музей народознавства «Диво» | Горішньоплавнівська ЗОШ I-III ступенів № 1 Горішньоплавнівської міської ради | 06.01.1998 |
| 10 | Профіль – військово-історичний Військово-історичний музей | Державний навчальний заклад "Полтавське вище міжрегіональне професійне училище" (ПТНЗ № 23) | 06.01.1998 |
| 11 | Профіль – літературний Літературний музей В.А.Симоненка | Опорний заклад «Тарандинцівська загальноосвітня школа I-III ступенів імені В.А. Симоненка Лубенської районної ради Полтавської області» | 14.04.2006 |
| 12 | Профіль – краєзнавчий Краєзнавчий музей | Солошинська ЗОШ I-II ступенів Кобеляцької районної ради | 30.11.2004 |
| 13 | Профіль – історичний Музей історії школи | Лохвицька гімназія № 1 Лохвицької міської ради | 28.03.2005 |
| 14 | Профіль – меморіальний Меморіальний музей Віктора Олексійовича Нижниченка | Горішньоплавнівська спеціалізована школа I-III ступенів № 3 імені В. О. Нижниченка | 01.12.2005 |
| 15 | Профіль – історичний Історико-етнографічний музей | Опорний заклад «Омельницька загальноосвітня школа I-III ступенів виконавчого комітету Омельницької сільської ради Кременчуцького району Полтавської області» | 30.11.2004 |
| 16 | Профіль – військово-історичний Військово-історичний музей | Кременчуцький ліцей-інтернат № 21 «СТАРТ» спортивного профілю Кременчуцької міської ради | 06.01.1998 |
| 17 | Профіль – історико-краєзнавчий Історико-краєзнавчий музей | Горішньоплавнівська загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 з поглибленим вивченням математики | 21.11.2001 |
| 18 | Профіль – історичний Музей історії села та школи | Човно-Федорівська ЗОШ I-III ступенів Зіньківської районної ради | 26.11.2010 |
| 19 | Профіль – історичний, історії освіти Музей історії школи | Глобинська загальноосвітня школа I-III ступенів № 5 Глобинської міської ради | 25.10.2012 |
| 20 | Профіль – історичний, історії освіти Музей історії школи | Комунальний заклад «Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів № 20 імені Бориса Серги Полтавської міської ради Полтавської області» | 21.11.2013 |
| 21 | Профіль – етнографічний Музей народознавства | Комунальний заклад «Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів № 34 Полтавської міської ради Полтавської області» | 21.11.2001 |
| 22 | Профіль – етнографічний Музей етнографії | Полтавський міський центр позашкільної освіти Полтавської міської ради | 06.07.2010 |

На основі табл. 1 бачимо, що найпоширеніші в закладах освіти є комплексні краєзнавчі музеї широкого профілю, експозиції яких відображають історію, природу, економіку, населення та культуру краю.

Наприклад, Є. Копилець розкриває різні аспекти реалізації інтегративного потенціалу краєзнавчих географічних досліджень учнівської молоді на базі Центру, дослідником проакцентовано увагу на перевагах мало поширеної ме-

тодики, яка за рахунок швидкості, відносної простоти, незначної витратності та одночасної виразної ефективності суттєво підвищує продуктивність давно усталеного краєзнавчого пошукового напрямку; презентовано новий, перспективний для краєзнавства напрям географічних досліджень – біогеоморфологію; продемонстровано можливість наповнити негеографічну тему екскурсійного маршруту географічним змістом діяльності з його розроблення [7, с. 56].

Отже, широкий профіль музею дає можливість всебічно вивчити рідний край і залучити до краєзнавчої роботи більшість учнів і весь педагогічний колектив. Такі краєзнавчі музеї працюють на громадських засадах, широко використовують актив учителів та учнів. У роботі музею, як і в його створенні, беруть участь педагогічний колектив закладу освіти, дитячі організації, батьківський комітет та ін.

Структура музею залежить від багатьох чинників і насамперед від його профілю та від кількості зібраного краєзнавчого матеріалу. Бажано, щоб кожний музей закладу освіти відображав типовий, характерний для свого краю матеріал. Музей – це експозиція натуральних, штучних, об'ємних і графічних експонатів. Його розміщують в одному з приміщень закладу освіти для обслуговування освітнього процесу.

Наочним прикладом є історико-краєзнавчий музей «Стара Полтава» (реєстраційне свідоцтво за №16-94 від 20 квітня 2001 року), зареєстрований при Полтавському обласному центрі туризму й краєзнавства учнівської молоді (назва тих часів). Тоді ж набув статусу музею при закладі освіти. Музею присвоєно звання «Зразковий музей». Розділи музею: «Давня історія» з найдавніших часів (15-10 тис. р. тому – Х ст.); «Полтава у Х–ХV ст.»; «Полтава у ХVІ–ХVІІІ ст.»; «Полтава в ХІХ – поч. ХХ ст.»; «Одяг і предмети побуту». На базі музею «Стара Полтава» працюють центри: історико-археологічний, етнографічний, культурної архітектури. Центри поділяються на сектори: пошуковий, фондодо-експозиційний і просвітницько-науковий. Кількість предметів основного фонду за інвентарною книгою – 129. Музейний фонд поповнюється й зберігається у фондосховищі. Найцінніші та цікаві експонати – картини культових споруд м. Полтави к. ХІХ – поч. ХХ, виконані художником М. Т. Ростовцевим. Картини-оригінали 47 споруд створені були ним спеціально для музею, а пізніше художник створив копії картин для Полтавського краєзнавчого музею; фрагмент кольчуги; фрагменти скляного посуду (17–19 ст.); ікона Божої матері (кінець 19 ст.); фрагменти кераміки [14].

Нерідко музеї закладів освіти є організаційними центрами краєзнавчої та агітаційно-масової роботи серед населення. Вони тісно співпрацюють із громадськими організаціями, науковими установами та державними музеями і відіграють значну культурно-освітню і виховну роль.

Створення музею закладу освіти неможливе без актив-

ної пошуково-дослідницької роботи школярів у позаурочний час. В організації освітньо-виховної та краєзнавчої роботи музею, крім юних краєзнавців, беруть участь учителі й батьки.

В основі організаційної структури і керівництва роботою музею лежить принцип самоврядування. Загальне керівництво ним здійснюють директор школи та педагог-організатор позакласної роботи, а безпосередньо завідує музеєм керівник, призначений директором з-поміж учителів. Спрямовує роботу музею рада, яка обирається на загальних зборах його активу. Робота шкільного музею тісно пов'язана з виконанням навчально-виховних завдань, з усією позаурочною виховною роботою.

Експонати музею збирають і виготовляють в основному самі учні під керівництвом учителів. Так школярі здобувають необхідні для самостійної роботи знання і навички, оволодівають методами пошуково-дослідницької роботи.

У роботі музею закладу освіти широко застосовуються різноманітні форми і методи освітньо-виховної роботи (екскурсії, виставки, колекціонування тощо), які використовуються комплексно, що робить їх ефективнішими, діловими. Це, звичайно, не означає, що музей може замінити всі форми освітньо-виховної та краєзнавчої роботи. Кожна з них розв'язує свої завдання і відрізняється від музею. Так, виставкова робота має багато спільного з музейною, але не передбачає постійного збереження матеріалів, їй властиві інші методи оброблення та експонування матеріалів.

Отже, основною метою роботи музею закладу освіти є залучення учнів до вивчення та збереження історико-культурної спадщини свого народу, формування освітньої творчої особистості.

Висновки з даного дослідження. Вважаємо, що нині саме музеї закладів освіти, як ніколи, стають важливим і невід'ємним чинником освітнього процесу, сприяють розвитку краєзнавства та творчого пошуку, формують у дитячих душах духовність, культуру, гордість за рідний край, його людей. Вони є основними скарбницями пам'яток матеріальної та духовної культури і зобов'язані забезпечити їхній облік, збереження, вивчення і пропаганду.

Музей закладу освіти сприяє розвитку творчої самодіяльності, громадської активності учнів, який реалізується в процесі збирання, вивчення, оброблення, збереження, оформлення та пропаганди матеріалів – першоджерел історії природи і суспільства, що мають освітньо-виховну та науково-пізнавальну цінність.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо, що музей закладу освіти є тим музейним освітнім середовищем, головною функцією якого є координація щодо досягнення узгодженості в роботі всіх ланок організації його діяльності шляхом встановлення раціональних зв'язків (комунікацій) між ними, характер яких може бути досить різним, тому що залежить від координованих процесів.

Перспективи подальших розвідок. В Україні центри (музеї) науки лише починають виникати, здебільшого як поодинокі приватні структури, переосмислення ролі та місії музею в суспільстві тільки-но починається. Це стосується і музеїв закладів освіти, які потребують певної підтримки з боку суспільства та залучення науковців і педагогів щодо розроблення й збагачення нових напрямів у музейній педагогіці.

Список використаних джерел

1. Антологія краєзнавства Полтавщини : наук.-метод. посіб. / за ред. П. І. Матвієнка; чл. редкол. : Н. І. Білик, А. М. Дяченко, В. Н. Жук. 4-те вид., доп. Полтава : АСМІ, 2007. 322 с.
2. Гайда Л. А. Музей у навчальному закладі. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.
3. Гайда Л. А. Становлення і розвиток музеїв при навчальних закладах України. *Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність* : матеріали обл. наук.-метод. конф. Кіровоград : Вид-во КОІППО ім. Василя Сухомлинського, 2008. С. 6–19.
4. Ковтун Г. М. Соціалізація особистості засобами краєзнавства. *Науково-методичні поради щодо організації краєзнавчої роботи з учнівською молоддю* / упоряд. : Т. І. Длінна, О. В. Волос. Миколаїв : ОІППО, 2006. С. 47–49.
5. Ковтун О. В. Шкільний музей. URL: <http://vvystorop.lbd-osv.gov.ua/shkilna-biblioteka-11-26-05-27-05-2018/>.
6. Козацькі традиції Полтавщини: імена – пам'ятники – події – легенди : навч.-метод. посіб. / авт.-упор. : П. І. Матвієнко, Н. І. Білик. Полтава : АСМІ, 2008. 248 с.
7. Копилець Є. В. Інтегративний потенціал краєзнавчих географічних досліджень учнівської молоді. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії* : зб. наук. пр. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. Вип. 24. С. 53–57.
8. Личак І. С. Організація музейної справи в навчальному закладі : метод. посіб. Біла Церква, 2013. 116 с.
9. Майко С. М. Шкільний музей як форма додаткової освіти. *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С. 64–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2017_2_17.
10. Матвійчук О. Виховання на цінностях (за матеріалами Педагогічного музею України). *Бібліосвіт*. 2020. № 1 (73). С. 34–44. URL: <https://cutt.ly/PyYtU3s>.
11. Міхно О. Сутність терміну «музейна педагогіка». *Музейна педагогіка в науковій освіті* : зб. тез допов. учасників I Всеукр. наук.-практ. конф. 28 листопада 2019 р., м. Київ. Біла Церква : Авторитет : ФОП Курбанова Ю. В., 2019. С. 74–78.
12. Музеї в Україні в першій половині ХХ сторіччя. Педагогічний музей України ; [уклад. : В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця : Вид. ФОП Кушнір Ю. В., 2020. 208 с.
13. Музейна педагогіка в науковій освіті : зб. тез доповідей учасників II Всеукр. наук.-практ. конфер., м. Київ, 26 листопада 2020 р. / за наук. ред. С. О. Довгого. Київ : Нац. центр «Мала академія наук України», 2020. 310 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-19-11-2020-251> ISBN 978-617-7945-13-9.
14. Музей «Стара Полтава». URL: http://poltavaschool27.ucoz.com/index/muzej_quot_stara_poltava_quot/0-66.
15. Музейна справа у закладах освіти : метод. реком. / уклад. О. М. Вагеник. Запоріжжя, 2020. 76 с.
16. Основи краєзнавства : підруч. для студ. ВНЗ / [О. П. Реєнт та ін.] ; за заг. ред. О. П. Реєнта ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Нац. спілка краєзнавців України. Харків : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 275 с. : іл., табл. ISBN 978-966-285-372-8
17. Перелік музеїв Полтавської області при закладах освіти, що мають звання «Зразковий музей» станом на 01.09.2020. URL: https://www.poltavaturcenter.pl.ua/images/documents/museums/zrazkovy/perelyk_zrazkov-01-09-20.pdf.
18. Положення про музеї при навчальному закладі, який перебуває у сфері управління Міністерства освіти і науки України. *Інформаційний збірник МОН України*. 2006. № 36. С. 23–27.
19. Положення про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України : наказ МОН України від 22.10.2014 № 1195. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1415-14#Text>.
20. Шаблій О. Суспільна географія : у 2 кн. Кн. 2. Проблеми українознавства, регіоналістики і краєзнавства / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2015. 706 с.

References

1. Matviienko, P. I., Bilyk, N. I., Diachenko, A. M., & Zhuk, V. N. (Comps.). (2007). *Antolohiia kraieznavstva Poltavshchynu [Anthology of local lore of Poltava region]: nauk.-metod. posib.* Poltava: ASMI [in Ukrainian].
2. Haida, L. A. (2009). *Muzei u navchalnomu zakladi [Museum in an educational institution]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

3. Haida, L. A. (2008). Stanovlennia i rozvytok muzeiv pry navchalnykh zakladakh Ukrainy [Formation and development of museums at educational institutions of Ukraine]. In *Ukrainskyi muzei pry navchalnomu zakladi: istoriia i suchasnist [Ukrainian museum at the school: history and modernity]: materialy obl. nauk.-metod. konf.* (pp. 6-19). Kirovohrad: Vyd-vo KOIPPO im. Vasyliia Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
4. Kovtun, H. M. (2006). Sotsializatsiia osobystosti zasobamy kraieznavstva [Socialization of the individual by means of local lore]. In T. I. Dlinna, & O. V. Volos (Comps.), *Naukovo-metodychni porady shchodo orhanizatsii kraieznavchoi roboty z uchnivskoiu moloddu [Scientific and methodical advice on the organization of local lore work with student youth]* (pp. 47-49). Mykolaiv: OIPPO [in Ukrainian].
5. Kovtun, O. V. *Shkilnyi muzei [School museum]*. Retrieved from <http://vvystorop.lbd-osv.gov.ua/shkilna-biblioteka-11-26-05-27-05-2018/> [in Ukrainian].
6. Matviienko, P. I., & Bilyk, N. I. (Comps.). (2008). *Kozatski tradytii Poltavshchyny: imena – pam'iatnyky – podii – lehendy [Cossack traditions of Poltava region: names - monuments - events - legends]: navch.-metod. posib.* Poltava: ASMI [in Ukrainian].
7. Kopylets, Ye. V. (2016). Intehrativnyi potentsial kraieznavchykh heohrafichnykh doslidzhen uchnivskoi molodi [Integrative potential of local lore geographical researches of student's youth]. In *Problemy bezpererвної heohrafichnoi osvity i kartohrafi [Problems of continuing geographical education and cartography]: zb. nauk. pr.* (Is. 24, pp. 53-57). Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
8. Lychak, I. S. (2013). *Orhanizatsiia muzeinoi spravy v navchalnomu zakladi [Organization of museum work in the educational institution]: metod. posib.* Bila Tserkva [in Ukrainian].
9. Maiko, S. M. (2017). Shkilnyi muzei yak forma dodatkovoi osvity [School museum as a form of additional education]. *Pedahohichniy poshuk [Pedagogical search]*, 2, 64-66. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2017_2_17 [in Ukrainian].
10. Matviiuchuk, O. (2020). Vykhovannia na tsinnostiakh (za materialamy Pedahohichnoho muzeiu Ukrainy) [Education on values (according to the materials of the Pedagogical Museum of Ukraine)]. *Bibliosvit [Library education]*, 1 (73), 34-44. Retrieved from <https://cutt.ly/PyYtU3s> [in Ukrainian].
11. Mikhno, O. (2019). Sutnist terminu "muzeina pedahohika" [The essence of the term «museum pedagogy»]. In *Muzeina pedahohika v naukovii osviti [Museum pedagogy in scientific education]: zb. tez dopovidei uchasnykiv I Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 74-78). Bila Tserkva: Avtorytet: FOP Kurbanova Yu. V. [in Ukrainian].
12. Haidei, V. O., & Mikhno, O. P. (Comps.). (2020). *Muzei v Ukraini v pershii polovyni XX storichchia. Pedahohichniy muzei Ukrainy [Museums in Ukraine in the first half of the twentieth century. Pedagogical Museum of Ukraine]*. Vinnytsia: Vydavets FOP Kushnir Yu. V. [in Ukrainian].
13. Dovhoho, S. O. (Ed.). (2020). *Muzeina pedahohika v naukovii osviti [Museum pedagogy in scientific education]: zb. tez dopovidei uchasnykiv II Vseukr. nauk.-prakt. konf.* Kyiv: Nats. tsentr "Mala akademiia nauk Ukrainy" DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-19-11-2020-251> ISBN 978-617-7945-13-9 [in Ukrainian].
14. *Muzei "Stara Poltava" [Museum «Stara Poltava»]*. Retrieved from http://poltavaschool27.ucoz.com/index/muzej_quot_stara_poltava_quot/0-66 [in Ukrainian].
15. Vahennik, O. M. (Comp.). (2020). *Muzeina sprava u zakladakh osvity [Museum business in educational institutions]: metod. rekom.* Zaporizhzhia [in Ukrainian].
16. Reient, O. P. (Ed.). (2016). *Osnovy kraieznavstva [Fundamentals of local lore]: pidruchnyk dlia studentiv VNZ.* Kharkiv: Vyd-vo KhNU im. V. N. Karazina [in Ukrainian].
17. *Perelik muzeiv Poltavskoi oblasti pry zakladakh osvity, shcho maiut zvannia "Zrazkovyi muzei" stanom na 01.09.2020 [List of museums of Poltava region at educational institutions that have the title of «Exemplary Museum» as of 01.09.2020]*. Retrieved from https://www.poltavaturcenter.pl.ua/images/documents/museums/zrazkovy/perelyk_zrazkov-01-09-20.pdf [in Ukrainian].
18. Polozhennia pro muzei pry navchalnomu zakladi, yakyyi перебуває u sferi upravlinnia Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Regulations on museums at an educational institution located in the sphere of management of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2006). *Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy [Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine]*, 36, 23-27 [in Ukrainian].
19. *Polozhennia pro muzei pry doshkilnykh, zahalnoosvitnykh, pozashkilnykh ta profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh, yaki перебувають u sferi upravlinnia Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Regulations on museums at preschool, secondary, out-of-school and vocational schools located in the sphere of management of the Ministry of Education and Science of Ukraine]*. (2014): nakaz MON Ukrainy vid 22.10.2014 № 1195. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1415-14#Text> [in Ukrainian].
20. Shablii, O. (2015). *Suspilna heohrafiia [Social geography]*. (Book 2. Problemy ukrainoznavstva, rehionalistyky i kraieznavstva). Lviv. nats. un-t im. I. Franka. Lviv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 17.05.2021



ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИСТИЧНОЇ КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ

A Розкривається організація туристичної краєзнавчої діяльності майбутніх географів, яка є цілісною, інтегративною, мобільною, складною системою, що відповідає сучасним освітнім і суспільним вимогам, запитам ринку праці, індивідуальним освітнім потребам студентів, дієвість якої забезпечено методологічною основою: на філософському рівні – принципи філософії щодо розвитку особистості, усвідомлення цінності досягнення професійних результатів; на загальнонауковому – концептуальні основи підготовки майбутніх географів до організації туристичної краєзнавчої діяльності в умовах інформаційного і глобалізаційного світу; висвітлено сутність інформаційно-картографічного забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності в межах адміністративного району та його особливості. Доведено необхідність розроблення туристсько-краєзнавчого довідника такої структури: вступ, загальне знайомство з територією, комплексна посторінкова туристсько-краєзнавча карта, туристсько-краєзнавчі маршрути, плани найбільших населених пунктів, перелік населених пунктів району. Проведено апробацію на прикладі Балаклійського району Харківської області; висвітлено основні наукові положення розробленої на кафедрі фізичної географії та картографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Програма регіонального картографування природних та історико-культурних територій, об'єктів і комплексів регіону присвячена актуальним проблемам розвитку нового напрямку тематичного картографування. В її межах визначено основні теоретичні питання: інформаційну базу, математичну основу, структуру та зміст оригінальних експериментальних карт та атласів природної та історико-культурної спадщини; висвітлено підхід до структури та змісту спортивно-туристичної практики, який є доречним і доцільним з метою покращення рівня опанування необхідних умінь, знань, навичок, розширення кругозору та отримання студентами ще на 1 курсі можливості перевірити свої здібності щодо керування групою в нестандартних і надзвичайних ситуаціях.

Ключові слова: дидактичні засади; туристсько-краєзнавча діяльність; майбутні географи; картографування; довідник туриста та краєзнавця; програма картографування; природна спадщина; історико-культурна спадщина; тематичне картографування

S *Prasul Yuliia. Didactic fundamentals of organization of tourist local history activity of future geographers.*

The organization of tourist local lore activities of future geographers is a holistic, integrative, mobile, complex system that meets modern educational and social requirements, labor market demands, individual educational needs of students, which effectiveness is provided by the methodological basis: at the philosophical level – principles of philosophy awareness of the value of achieving professional results; on general scientific – conceptual bases of future geographers training for the organization of tourist local lore activity in the conditions of the information and globalization world; the essence of information and cartographic support of tourist and local lore activity within the administrative district and its features are covered. The necessity of developing a tourist and local lore guide of the following structure is proved: introduction, general acquaintance with the territory, complex page-by-page tourist and local lore map, tourist and local lore routes, plans of the largest settlements, list of settlements of the district. Approbation was carried out on the example of Balakliia district of Kharkiv region. The main scientific provisions of the Program of regional mapping of natural and historical-cultural territories, objects and complexes of the region developed at the Department of Physical Geography and Cartography of V. N. Karazin Kharkiv National University are devoted to the current problems of development of a new direction of thematic mapping. Within its limits the basic theoretical questions are defined: information base, mathematical basis, structure and content of original experimental maps and atlases of natural and historical and cultural heritage; The approach to the structure and content of sports and tourism practice is appropriate to improve the level of mastery of the necessary skills, knowledge, broadening horizons and students in the 1st year to test their ability to manage the group in non-standard and emergencies.

Key words: didactic principles; tourist and local lore activities; future geographers; mapping; guide for tourists and local historians; mapping program; natural heritage; historical and cultural heritage; thematic mapping

Прасул Юлія Іванівна, кандидатка географічних наук, доцентка, в. о. завідувачки кафедри фізичної географії та картографії, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна

Prasul Yuliia, Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, in. at. the head Department of Physical Geography and Cartography, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

E-mail: y.prasul@karazin.ua

Актуальність проблеми. Актуальність підготовки майбутніх географів до організації туристичної краєзнавчої діяльності пов'язана з викликами сьогодення, коли все більша частина населення віддає перевагу місцевому відпочинку. У сучасних умовах життя країни регіональний туризм і краєзнавство вважаються пріоритетними напрямками розвитку освітньо-культурної сфери, на розвиток і

становлення яких значно впливають особливості і характерні риси спеціальної підготовки фахівців. Нині це – стратегічний ресурс будь-якого регіону і важлива передумова для визначення стану різних сфер соціально-економічного життя області, в тому числі і туристсько-краєзнавчої. Крім того, вихід на міжнародний туристичний ринок починається саме тут із розвитку краєзнавчого туризму, з досліджень

туристичного краєзнавства, з підготовки географів до організації туристичної краєзнавчої діяльності.

Необхідною умовою динамічного розвитку національного і регіонального туризму є ресурсна база, важливим складником якої виступають пам'ятки історії, археології, монументального мистецтва, архітектури, садово-паркового мистецтва, ландшафтів, які становлять національне надбання. Ці об'єкти виступають історико-культурною та природною спадщиною – фундаментом, на якому стоїть культура нації. В умовах трансформації економічних, політичних, соціальних пріоритетів в усьому світі питання пізнання природних та історико-культурних територій, об'єктів і комплексів набувають усе більшої ваги і значення. У цих умовах для України актуальною проблемою є інформаційно-картографічне забезпечення оперативною й достовірною інформацією щодо пізнання та збереження природних та історико-культурних об'єктів як на загальнодержавному, так і на регіональному та районному рівнях. Одним із перших етапів цього має бути розроблення програми регіонального картографування даного напрямку. На кафедрі фізичної географії та картографії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна за підтримки Фонду фундаментальних, прикладних та пошукових науково-дослідних робіт розроблено основні положення такої Програми.

Тривала історія розвитку туристичної краєзнавчої діяльності сприяла накопиченню значної кількості різноманітної тематичної інформації, про те й досі не розроблена єдина система підготовки географів для діяльності у цій сфері.

Туризм як феномен ХХІ століття глибоко запав у зміст підготовки фахівців різних спеціальностей. Студенти одних спеціальностей (як-то «Економіка», «Право» тощо) обирають туристично спрямовані дисципліни з циклу дисциплін вільного вибору. Для студентів інших спеціальностей (як-то «Туризм», «Міжнародні відносини» тощо) вони рекомендовані як обов'язкове вивчення. Саме для другої групи відносимо й підготовку географів. Із метою формування комплексного світогляду географів їхня підготовка до туристичної краєзнавчої діяльності є обов'язковою.

Розвиток сучасної освіти вимагає нових підходів до формування портрету успішного випускника закладу вищої освіти. При цьому передбачається не укладання цифр і слів у голову студента, а підготовка його до якісної практичної діяльності. Одним із аспектів діяльності географів є туристична краєзнавча робота, яка зорієнтована на практичне пізнання певної місцевості.

Організація туристичної краєзнавчої діяльності майбутніх географів є цілісною, інтегративною, мобільною, складною системою, що відповідає сучасним освітнім і суспільним вимогам, запитам ринку праці, індивідуальним освітнім потребам студентів, дієвість якої забезпечено методологічною основою: на філософському рівні – принципи філософії щодо розвитку особистості, усвідомлення

цінності досягнення професійних результатів; на загальнонауковому – концептуальні основи підготовки майбутніх географів до організації туристичної краєзнавчої діяльності в умовах інформаційного і глобалізаційного світу [2].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Туристсько-краєзнавча діяльність поєднує в собі різноманітні за змістом і цілями види краєзнавства і туризму, яким і присвячена переважна більшість публікацій, серед яких публікації В. С. Серебряна, В. Л. Петранівського, М. Й. Рутинського, Т. Г. Сокол, Є. В. Пайкової, Л. Я. Чеховської, Р. Р. Сіренка та інших науковців.

Безпосередньо проблема інформаційного забезпечення розвитку краєзнавства та картографічного забезпечення туристської діяльності в наукових публікаціях теж піднімається досить давно, але результати не настільки повні та ефективні. У наукових публікаціях В. І. Остроуха, В. П. Скваронського [4], О. С. Журавель [1], Ю. І. Прасул [8] та інших дослідників-краєзнавців і картографів доведена необхідність і доцільність створення картографічних посібників із краєзнавства, запропоновані підходи до створення регіональних краєзнавчих карт та їхніх серій. Ще й досі залишаються невирішеними питання видового різноманіття, структури, тематики, глибини та охопленості змісту даних творів. Тривала історія розвитку краєзнавчо-туристської діяльності сприяла накопиченню значної кількості різноманітної тематичної інформації, проте й досі не розроблена єдина система інформаційного забезпечення цієї сфери, яка б поєднувала інформацію про туристсько-краєзнавчі ресурси, їхній стан, характер використання і робила б це на системній основі.

Тривала історія розвитку туризму та картографування викликали велике різноманіття матеріалів, але й вони є розрізненими і не відповідають принципам системності, єдності та наслідування. Певну теоретичну базу та окремі питання картографування спадщина набула в географічній науці, насамперед у роботах російських та українських учених Ю. О. Веденіна, А. І. Ельчанінова, О. О. Лютого, К. А. Поливач, Л. Г. Руденка, В. В. Свешникова, І. М. Яковенко.

Наукові пошуки і картографічне моделювання об'єктів природної та історико-культурної спадщини до цього часу взагалі були зосереджені на створенні карт окремих її елементів, переважно вміщених в атласах. Досвід комплексного, у тому числі географічного вивчення, інвентаризації й картографування культурної та природної спадщини у світі порівняно невеликий. Спеціалізовані тематичні атласи та карти спадщини, поки що, нечасте явище в картографічній практиці більшості країн [3].

В Україні та її регіонах нині гостро стоїть проблема регіонального картографування об'єктів спадщини (розроблена концепція атласу «Україна. Культурна та природна спадщина», підрозділ «Культурна й природна спадщина» Національного атласу України, але практичне застосування цих теоретичних наробок для регіонів України не існує) [5].

В Указі Президента України «Про основні напрями розвитку туризму в Україні до 2010 року» (№ 973/99 від 10.08.1999), постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми розвитку туризму на 2002-10 рр.» (№ 583 від 29.04.2002) відзначаються такі проблеми розвитку туризму, як недосконалість бази даних стосовно об'єктів туристичної сфери і створення державної туристичної геоінформаційної системи. Тобто однією із задач поставлено поліпшення інформаційного забезпечення розвитку туризму. Усе це безпосередньо стосується і туризму в сільській місцевості.

Серед перспектив подальших досліджень можна назвати визначення напрямів, вимог та особливостей створення картографічних творів спадщини, які повинні складати цілісну систему, розширення тематики туристичних картографічних творів шляхом поглиблення їхнього змісту за рахунок відображення історико-культурної спадщини та створення спеціальних карт і планів історичних місць, музеїв-заповідників, природних та історико-культурних об'єктів тощо. Підхід до структури та змісту спортивно-туристичної практики є доречним і доцільним з метою покращення рівня опанування необхідних умінь, знань, навичок, розширення кругозору та отримання студентами ще й на 1 курсі можливості перевірити свої здібності щодо керування групою в нестандартних і надзвичайних ситуаціях.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичних засад організації туристичної краєзнавчої діяльності майбутніх географів.

Викладення основного матеріалу. Дидактичними умовами організації туристичної краєзнавчої діяльності майбутніх географів є інформаційно-картографічне забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності, програма регіонального картографування природної та історико-культурної спадщини, спортивно-туристична практика як складник освітнього процесу.

Першою дидактичною умовою визначено інформаційно-картографічне забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності – це сукупність даних картографічного моделювання геопростору з детальним систематизованим поданням інформації, сформованої на системній основі, яка включає відомості про різноманітні складники туристсько-рекреаційного потенціалу та краєзнавчі особливості певної території, та має здійснювати функції одержання, перероблення, поширення та зберігання інформації у сфері туристсько-краєзнавчої діяльності й бути корисною безпосередньо туристам і краєзнавцям, сектору управління розвитком туризму та краєзнавства, організаторам і робникам туристсько-краєзнавчих продуктів, краєзнавцям і дослідникам території, освітянам.

Серед усього різноманіття інформаційних туристичних продуктів можна виділити три групи: некартографічні продукти – краєзнавча література, фотоальбоми та інші твори з описом та фотознімками туристичних об'єктів;

картографічні продукти туристичної тематики і вербально-графічні продукти – путівники, довідники та інші твори, що складаються з описової та картографічної частин. Останні користуються особливою популярністю: все частіше атласи максимально насичуються описовими фрагментами, а літературні джерела містять декілька карт-врізок.

Отже, перспективою подальшого інформаційного забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності є розроблення такого продукту, який включатиме не тільки інформаційний складник із цікавими фактами, подіями, описами об'єктів місцевості, а й картографічну, де на карті чи плані буде показано розташування об'єктів і територій туризму, рекреації, краєзнавства чи напрямку руху для подорожуючих, оформленого яскравими фотографіями, малюнками, з додаванням корисних коментарів про місцевість. Аналіз публікацій та інформаційних продуктів туристсько-краєзнавчої тематики привів до висновку, що подальші дослідження необхідно спрямувати саме в такому русі, використовуючи системну методологію для всебічного задоволення інформаційних потреб даної галузі й прийняття раціональних і коректних рішень з приводу проведення такої діяльності.

При розробленні інформаційно-картографічного забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності основні вимоги висуваються до вихідної інформації (точність, достовірність, відповідність інформації запиту та потребам користувача, адекватність, сучасність, поєднання повноти інформації й лаконічності, виразність, унікальність), принципів створення системи інформаційного забезпечення туризму (системно-комплексний підхід до відображення всіх складників елементів краєзнавчо-туристичного потенціалу; забезпечення внутрішньої єдності тощо) [7], принципів туристського картографування (точність, актуальність, нестандартність та оригінальність дизайну; використання символічних художніх значків; сучасні технології подання інформації користувачу тощо) [9].

Апробація розроблених положень нами здійснювалася на прикладі Балаклійського району – одного з найбільших за розмірами районів Харківської області, в якому закладений досить значний туристсько-рекреаційний потенціал, на даний час ще слабо використаний. Рівнинна хвиляста поверхня лісостепової зони, помірно континентальний клімат із м'якою зимою зі стійким сніговим покривом і доволі жарким літом, одна з найкрасивіших в Україні річка Сіверський Дінець, інші річки, озера, водосховище, мальовничість ландшафтів, лісові соснові й широколистяно-соснові, кленово-липово-дубові масиви, стратиграфічні пам'ятки палеогену, відслонення нижньокрейдяних та юрських відкладів, крейдяні гори, регіональний ландшафтний парк «Ізюмська лука», ландшафтні, ботанічні, загальнозоологічний, загальногеологічний заказники місцевого значення, пам'ятка природи «Юннатівська» із природно-краєзнавчим музеєм – усе це сприяє розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності, подоланню несклад-

них маршрутів по району без спеціальної підготовки на будь-яких засобах пересування. Балаклійський район має доволі багату історію, підтверджену пам'ятками археології, історії та монументального мистецтва. Більшою мірою це рухомі пам'ятки – археологічні знахідки, частково документальні історичні пам'ятки, представлені в експозиціях краєзнавчого музею м. Балаклія. Так, найцікавішими вважаються Петрівська фортеця Української лінії 1731 р. (земляний вал XVIII ст.), пам'ятка архітектури XIX ст. (Балаклія, приміщення краєзнавчого музею), Богородицька церква в с. Андріївка. Із Балаклійським районом пов'язані життя та діяльність багатьох видатних осіб: письменника Г. Данилевського, літературознавця і перекладача В. П'янова, братів Аверіних – Віктора (вченого-біолога) і Всеволода

(художника-графіка), географа і геолога зі світовим іменем Я. Едельштейна, співачки О. Петрусенко, видатного полководця Г. Жукова [10].

У рамках дослідження Балаклійського району проведена оцінка туристсько-краєзнавчих ресурсів окремо за такими блоками: природні (мікrokліматичні, водні, орографічні, ландшафтні, екологічні), історико-культурні (археологічні, архітектурні, монументального мистецтва, біосоціальні, події) та соціально-економічні (розміщення, харчування, транспорт, сервіс) у межах міської, селищних і сільських рад. На основі поблочної оцінки обраховано сумарний бал привабливості й перспективності туристсько-краєзнавчої діяльності, за яким виділено три категорії територій: найпривабливіші, привабливі, умовно привабливі (рис. 1):

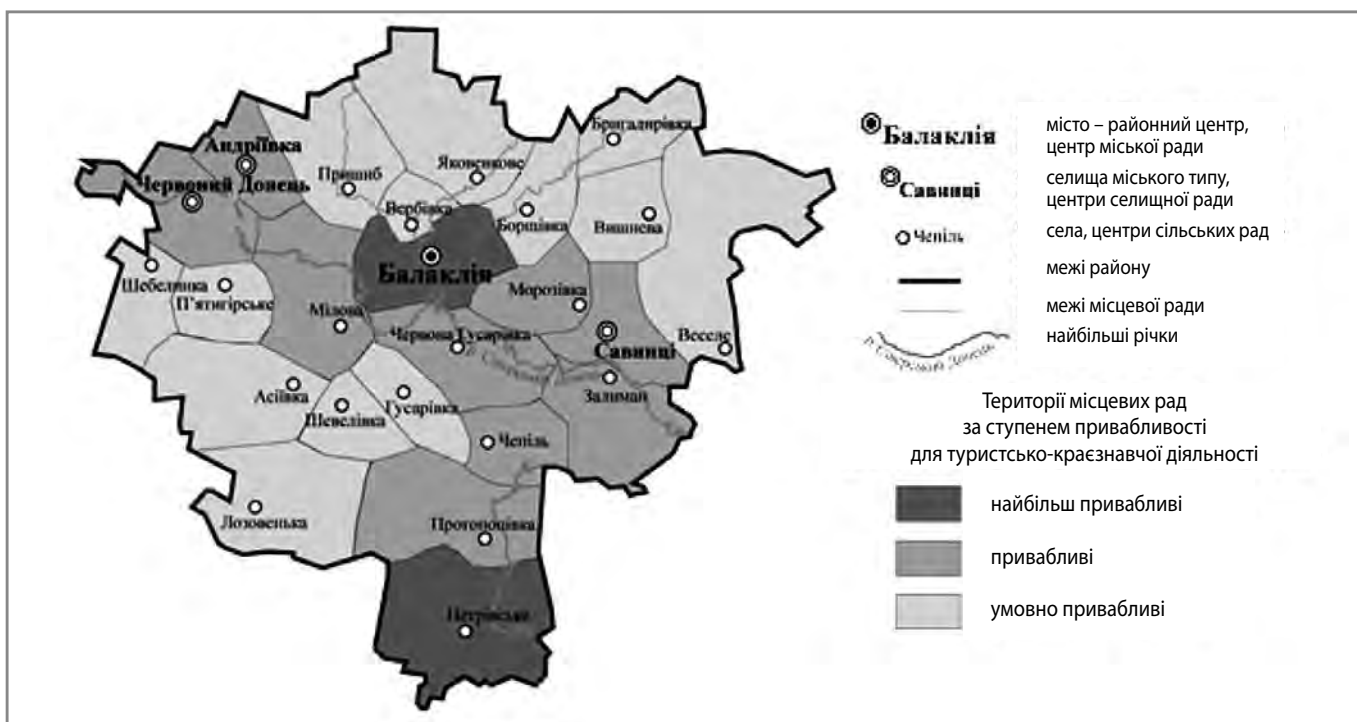


Рис. 1. Привабливість території Балаклійського району для туристсько-краєзнавчої діяльності

Так, для організації природничих маршрутів, організації «культурних виходів на природу», походів вихідного дня найцікавішими є місцевості Петрівської, Червоногусарівської, Міловської сільських, Балаклійської міської та Червоно-Донецької селищної рад, а для проведення пізнавальних екскурсій, прокладання тематичних маршрутів цікавими є території Балаклійської міської та Петрівської сільської рад. У цілому лідерами є території Балаклійської міської, Петрівської, Міловської, Червоногусарівської сільських і Червоно-Донецької й Савинської селищних рад [12].

Для забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності в адміністративному районі, на наш погляд, доцільно розробляти інформаційно-картографічний довідник-брошуру формату А5 (для зручності у використанні), який наочно і зрозуміло подасть цікаву з краєзнавчо-туристичної точки зору інформацію.

Структурно туристсько-краєзнавчий довідник Балаклійського району Харківської області [6] складається із тринадцяти розворотів, заповнених різноманітною картографічною і текстовою краєзнавчою інформацією про район та його населені пункти, зібраною в районній бібліотеці, краєзнавчому музеї, державних наукових бібліотеках та при польових краєзнавчих дослідженнях. Обкладинка оформлена фотографіями панорам і об'єктів районного центру та його околиць, відомих кожному балаклійцю.

На першому розвороті довідника зображено герб, прапор із коментарями і гімн Балаклійського району, карту Харківської області в масштабі 1:2 000 000 з виділеною територією району та його загальногеографічною характеристикою.

Далі розміщена комплексна туристсько-краєзнавча карта масштабу 1:500 000, де відображені основні краєзнавчі об'єкти як матеріального характеру, так і місця, пов'язані

з подіями чи життям відомих людей, об'єкти природно-заповідного фонду, дати заснування населених пунктів або першої письмової згадки про них, об'єкти інфраструктури, що забезпечують розвиток туристсько-краєзнавчої діяльності в районі, а також районування території за ступенем привабливості. Поряд наводиться краєзнавча інформація про історію району, розповідається про його нинішнє життя. На наступних чотирьох розворотах довідника у масштабі 1:200 000 детально розглянуті туристсько-краєзнавчі ресурси (рис. 2):

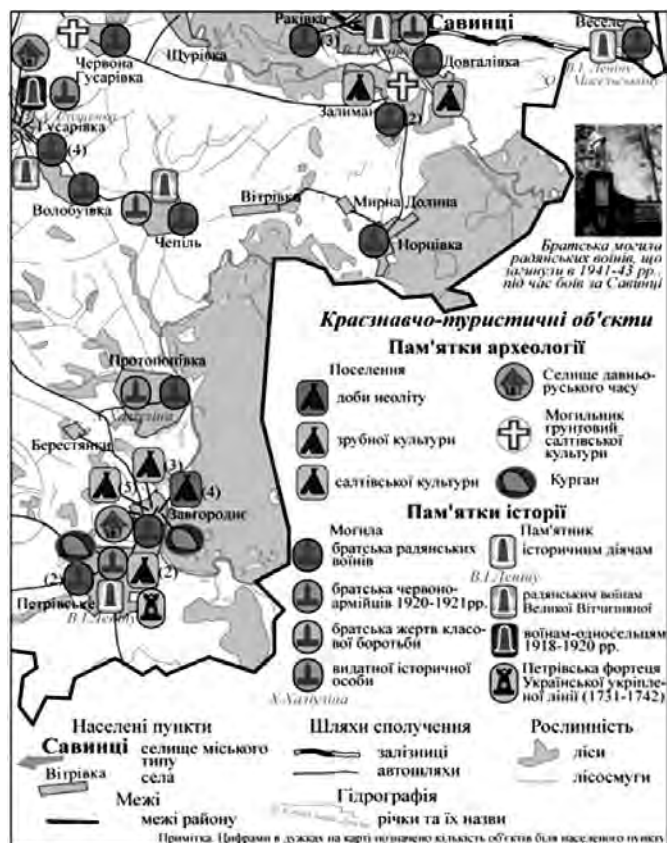


Рис. 2. Частина розвороту туристсько-краєзнавчого довідника (зменшено)

Для використання такого масштабу територію доцільно було поділити на чотири частини. На кожній карті певної частини району відмічені всі зареєстровані туристсько-краєзнавчі об'єкти Балаклійського району. Картографічне зображення для наочності супроводжується фотографіями окремих об'єктів. На кожному розвороті також дається текстова інформація-коментар стосовно наявних туристсько-краєзнавчих об'єктів або наводяться певні історичні відомості про події, що колись відбувалися на цій території. Після детального відображення туристсько-краєзнавчих об'єктів Балаклійського району далі в довіднику запропоновані авторські краєзнавчі маршрути. Ця карта (масштаб 1:500 000) також супроводжується текстовими коментарями, фото-вставками об'єктів, місцевостей, які відвідуються на тому чи іншому маршруті, а

також наводяться графіки вертикального розрізу рельєфу по лінії маршруту для того, щоб подорожуючі могли мати уявлення про складність шляху.

На наступних сторінках туристсько-краєзнавчого довідника Балаклійського району представлені плани найбільших його населених пунктів, а саме міста Балаклія (карта масштабу 1:40 000 із врізкою плану центральної частини міста у масштабі 1:20 000, зображена на повному розвороті довідника) та трьох селищ міського типу (плани в масштабі 1:20 000) – Андріївка, Савинці, Червоний Донець. На планах вказані цікаві об'єкти, їхні фото, показані космічні знімки цієї місцевості, запропоновані орієнтовні маршрути краєзнавчих пішохідних екскурсій. Поряд із планами – інформація про історію поселень [14].

На останніх розворотах у текстовому вигляді подається коротка інформація про всі існуючі на території Балаклійського району населені пункти. Їхній список складений за принципом поділу за радами, що наводяться в алфавітному порядку.

Запропонований туристсько-краєзнавчий довідник може змінити існуючі стереотипи про пізнавальні можливості окремих сільських поселень і району в цілому, стати в нагоді краєзнавцям, туристам, екскурсантам для розроблення та використання під час маршрутів, освітянам при вивченні як географії, так і історії краю, у позашкільних закладах, наприклад, у краєзнавчих і туристських гуртках. Крім того, яскравий, насичений наочною інформацією, довідник спонукає молодь самим зайнятися краєзнавчою діяльністю, щоб побачити на власні очі цікаві куточки рідного району.

Другою дидактичною умовою є програма регіонального картографування природної та історико-культурної спадщини.

Програма регіонального картографування природної та історико-культурної спадщини спрямована на вдосконалення системи задоволення потреб організацій, установ і підприємств, які займаються дослідженням пам'яток природної та історико-культурної спадщини, розробленням і впровадженням напрямів їхнього використання в практичній діяльності, а також тематичним картографуванням у геопросторовій інформації локального, районного та обласного рівнів. При цьому потрібно звернути увагу на розвиток і впровадження геопросторових даних, широке використання геоінформаційних систем як основного засобу забезпечення доступу до інформації, що позитивно впливатиме на реалізацію Програми.

Програма регіонального картографування природної та історико-культурної спадщини передбачає:

- забезпечення необхідних умов для задоволення регіональних картографічних потреб;
- організацію регіональної геоінформаційної бази даних для накопичення тематичної інформації, інтеграції статистичної, картографічної, топографо-геодезичної, ілюстративної, текстової та інших видів інформації щодо

сучасного стану і перспектив використання природних та історико-культурних об'єктів і комплексів національного надбання;

- розроблення теоретичних основ картографування, а саме сутність, зміст, напрями, структуру, математичну основу, джерела інформації, зображувальні засоби, методику проєктування та створення картографічних творів засобами ГС, основні напрями їхнього використання;
- обґрунтування базового набору тематичних геопросторових даних регіону з використанням системного підходу;
- розроблення регіональних карт, серій карт та атласів природної та історико-культурної спадщини.

Отже, дана Програма, апробація якої представлена в статті на прикладі Атласу природної та історико-культурної спадщини Харківської області, має сприяти розвитку нового напрямку картографування.

Об'єктом картографування виступають пам'ятки культурної спадщини (археологічні, історичні, монументально-мистецтва, архітектури та містобудування, садово-паркового мистецтва, ландшафтні, науки і техніки); пам'ятки природної спадщини (природні заповідники, біосферні заповідники, національні природні парки, заказники, пам'ятки природи, регіональні ландшафтні парки, ботанічні сади, зоологічні парки, дендрологічні парки тощо); музеї, бібліотеки, архіви та інші об'єкти збереження рухомих і нерухомих культурних цінностей; структурні елементи історико-культурного каркасу країни та її адміністративно-територіальних одиниць (історичні поселення, історико-культурні заповідники, музеї-заповідники, релігійні центри, центри народного мистецтва, художніх ремесел і промислів тощо), що становлять національне надбання.

Тому процесу картографування і відповідно першим етапом реалізації Програми регіонального картографування має стати систематизація цих об'єктів за матеріалами управління архітектури та містобудування, управління культури та туризму, управління охорони навколишнього природного середовища, науково-методичного центру охорони культурної спадщини, Державного реєстру нерухомих пам'яток України, польових досліджень, які виступають картографічними джерелами.

Проведення такої роботи в Харківській області показало: а) інформаційну основу дослідження складають різноманітні типи інформації: статистичні, картографічні (топографічні та тематичні за наявності), літературні, ілюстративні; б) неузгодженість класифікацій об'єктів надбання за реєстрами Управління архітектури і містобудування та Управління культури і туризму Харківської облдержадміністрації; в) відсутність уніфікації об'єктів природного та історико-культурної спадщини.

У результаті досліджень прийшли до висновку, що регіональне картографування даного напрямку треба розпочинати зі створення тематичного атласу обласного рівня [13], до якого має входити три тематичні розділи і блок довідкової інформації. Структура та зміст розділів має визначатися класифікацією об'єктів природної та історико-культурної спадщини.

Перший розділ «Природна та історико-культурна спадщина» включає інформацію про об'єкти Харківської області та її місце в національному надбанні України, що відображається як на картах розділу (рис. 3), так і у текстових нарисах та ілюстраціях до них.

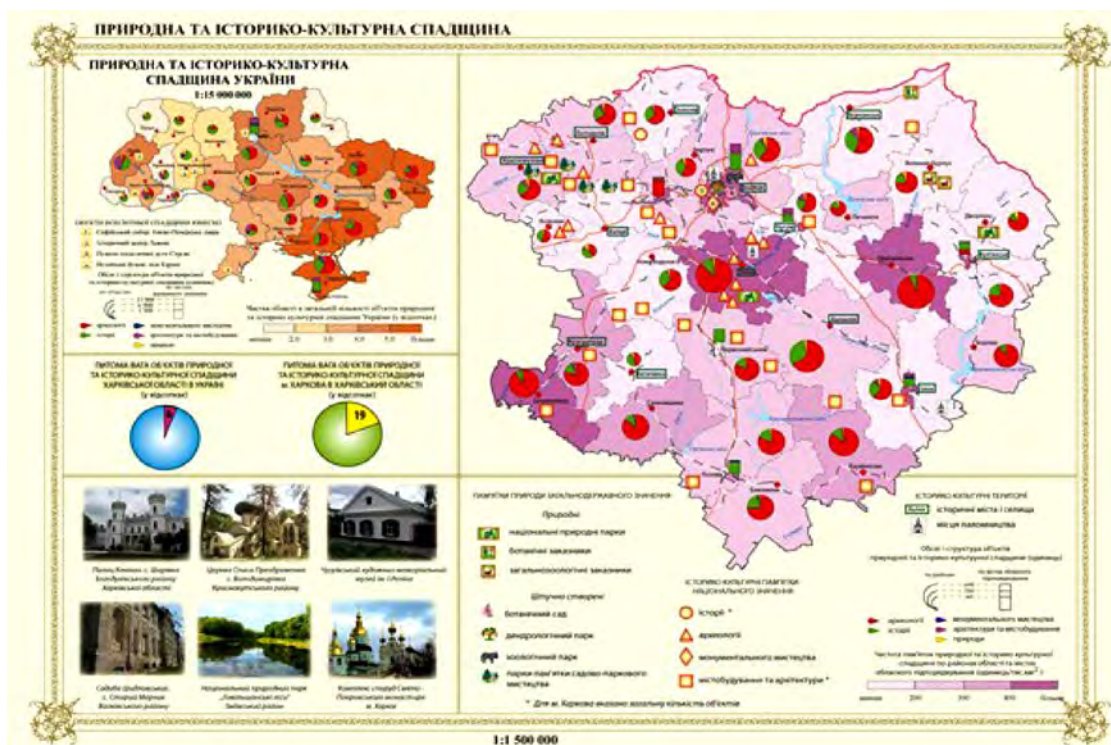


Рис. 3. Аркуш атласу (розділ 1), зменшено в 2,5 рази

У другому розділі наведено кадастр об'єктів Харківської області по районах, що стане у нагоді саме в електронній версії атласу та спеціалізованій ГІС, де шляхом посилань на кожен об'єкт буде дана інформація, доповнена таблицями, фотографіями та довідковими текстовими матеріалами.

Карти третього розділу відображають стан охорони, збереження та використання природної та історико-культурної спадщини області (рис. 4). У довідковому блоці вміщують

терміни та поняття даної тематики, а також корисні посилання на літературні джерела, Internet-сайти, де можна знайти інформацію про природну та історико-культурну спадщину України та Харківської області.

Масштабний ряд обирався, виходячи із призначення картографічного твору, зручності використання й територіального рівня картографічного моделювання: 1:15 000 000 (Україна) – 1:1 500 000 (Харківська область) – 1:250 000 (адміністративний район області).

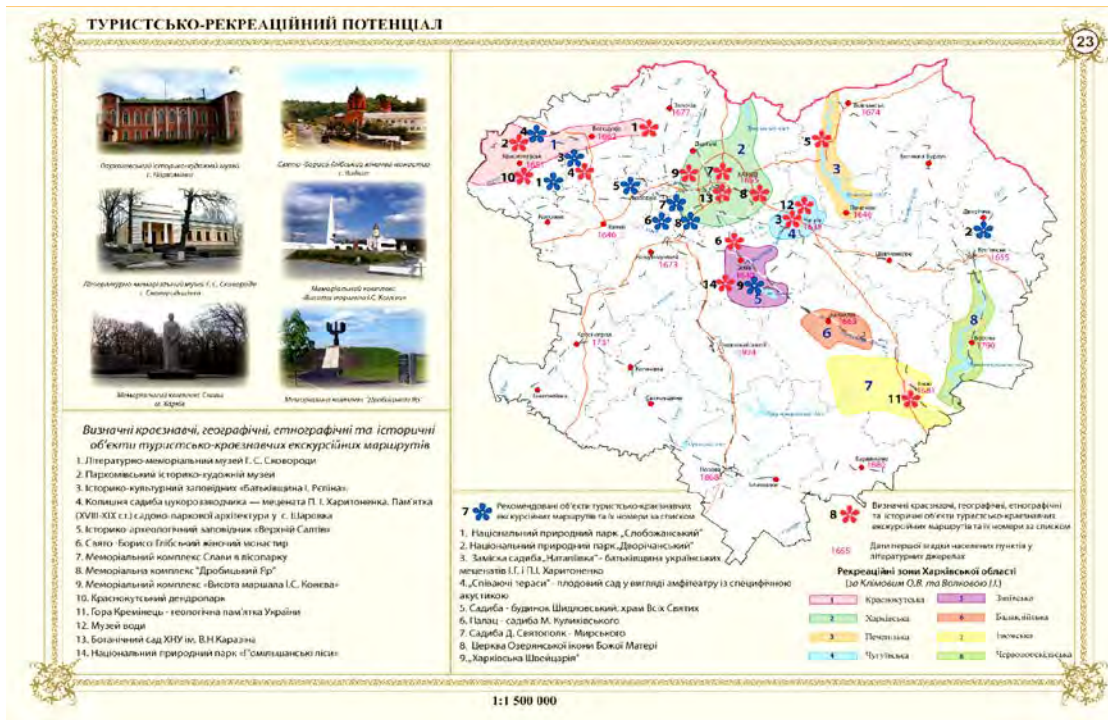


Рис. 4. Карта «Туристсько-рекреаційний потенціал» (розділ 3), зменшено в 2,5 рази

Загальногеографічна основа складає кордони та межі, населені пункти, шляхи сполучення та гідрографію. Тематичний зміст обумовлений спрямованістю атласу, а інформація про об'єкти картографування – карткою обліку та паспортом. В атласі використані традиційні способи відображення тематичного змісту (значків, лінійних знаків, ареалів, якісного і кількісного фону, локалізованих діаграм) із застосуванням векторного редактора Adobe Illustrator, геоінформаційних систем ArcView та MapInfo. Крім того, пропонується уніфікована система умовних позначень, де основна ознака кодується формою (○ – пам'ятки історії, Δ – пам'ятки археології), тематична приналежність – кольором (зелений фон обрано для об'єктів природної спадщини, а помаранчевий – для об'єктів культурної спадщини), внутрішньовидові відмінності кодуються внутрішньою структурою (🌳 – заказники лісові; 🦋 – заказники ентомологічні), категорія охорони – зовнішньою структурою.

Карти атласу дають можливість не тільки вивчити просторову диференціацію об'єктів спадщини в умовах соціально-економічного розвитку регіону, вони також можуть стати зручним інструментом для прийняття рішень регіональним органам влади, помічниками в просвітницькій

роботі. Атлас дає змогу всебічно й комплексно вивчити спадщину Харківської області як об'єкта туристично-краєзнавчих досліджень.

Одним із етапів було розроблення та створення комплексної електронної бази даних про об'єкти природної та історико-культурної спадщини Харківської області, яка має низку переваг: можливість її оперативного поновлення, генерування нової інформації на основі синтезу наявних даних. Така база лягла в основу спеціалізованої ГІС за матеріалами розділу 2 запропонованого атласу.

Розміщення атласу в Інтернеті значно полегшить проведення як самостійних, так і організованих туристично-краєзнавчих досліджень. Користувачі зможуть швидко отримати наочну інформацію про спадщину Харківської області, спланувати екскурсії, дізнатися про природу, історію, господарство і культурне життя області. Інформація про об'єкти Харківської області буде доступна для туристів зі всього світу, що сприятиме розвитку міжнародного туризму та залучення іноземних туристів.

Третьою дидактичною умовою є спортивно-туристична практика як складник освітнього процесу.

Літня навчальна практика являє собою невід'ємну частину освітнього процесу при підготовці кадрів туристичної галузі. Однією з них є спортивно-туристична практика, яка проходить після 2 семестру протягом 21 днів.

Навчальна спортивно-туристична практика є логічним продовженням теоретичного курсу «Спортивний туризм» і має на меті застосування в польових умовах набутих теоретичних знань та отримання студентами уявлення про практичну організацію спортивних подорожей. Вона завершує загальне знайомство студентів із методикою організації та проведення спортивно-туристичних подорожей, закріплює й розширює знання, отримані на лекціях і практичних заняттях, дає уявлення про характер краєзнавчої роботи, що може проводитися під час туристичних походів. Незважаючи на викладені вище переваги (оволодіння правилами організації та проведення спортивних походів; методикою розроблення, проходження маршруту; особливостями тактичних і технічних прийомів подолання різноманітних перешкод; процесом складання й оформлення звітної документації тощо) ця практика має низку суттєвих недоліків і проблем. Так, наприклад, у діючому галузевому стандарті вищої освіти в напрямі підготовки кадрів для туризму не розкрито основні компоненти, вміння та навички, які мають опанувати студенти в польових умовах, так само напрям, тема і зміст практики не відповідають сучасним умовам підготовки фахівців туристичного бізнесу [11].

У Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна з метою якісної підготовки майбутніх туризмознавців розроблена програма навчальної спортивно-туристичної практики (яка наведена нижче в скороченому вигляді) за вимогами Болонського процесу. Вона передбачає бригадний метод роботи і включає, крім безпосередньо спортивно-туристичної частини, ще й краєзнавчу частину, до якої входять екскурсії містом і по області.

Місцем проведення спортивно-туристичної практики має бути середньонаселена пересічена місцевість з лісостеповою рослинністю, багата на природні, біокультурні, культурно-історичні рекреаційні ресурси. Саме на цій місцевості проводяться спочатку екскурсії, а потім і 5-денний пішохідний похід або радіальні пішохідні виходи з туристичної бази. У кінці практики студенти здають звіт, у написанні якого беруть участь усі члени бригади, та фотозвіт (або фотомонтаж). Залік із практики кожен студент здає індивідуально. В останній день практики проводиться польовий туристичний конкурс, у якому беруть участь по одному представнику з кожної бригади.

Практика складається із 3-х етапів-модулів: підготовчого, польового або маршрутного, камерального. Кожен модуль оцінюється окремо, при цьому на 1 модуль припадає 20 % сумарної кількості балів, на 2 – 50 % і на 3 – 30 % від загальної кількості балів.

Практика розпочинається із вступної лекції, під час якої викладач – керівник практики знайомить студентів із про-

грамою, загальними положеннями методики, календарним планом практики, вимогами до звіту, індивідуальної звітності, заліку.

Модуль 1. Підготовчий етап включає ознайомлення з програмою практики, інструктаж із техніки безпеки, ознайомлення з районом подорожі, вибір маршрутів та лінії руху на них, розподіл ділянок радіальних маршрутів між усіма бригадами, розроблення меню подорожі, закупівлю продуктів, вибір і перевірку спорядження, орієнтування на місцевості за картами масштабу 1:10 000, 1:15 000, ознайомлення з туристичним потенціалом Харкова та Харківської області за літературними та картографічними джерелами.

Знання: програми практики, техніки безпеки під час проходження всіх етапів навчальної практики та польового зокрема, правил поведінки в природі, стратегії, тактики проходження маршруту, методики вибору лінії руху на маршруті, правил розроблення меню, комплексу необхідного спорядження для здійснення некатегорійної туристичної подорожі з пішохідного виду туризму, методики орієнтування за великомасштабними картами та планами, туристичного потенціалу Харкова та Харківської області.

Уміння: використовувати набуті знання, дотримуватися правил поведінки в природі та техніки безпеки, вибирати район подорожі та туристичний маршрут із використанням літературних (наукові, науково-популярні, популярні видання, путівники, довідники, енциклопедії, краєзнавчі матеріали, звіти з проведених спортивно-туристичних подорожей) і картографічних (загальногеографічні, топографічні та туристичні плани, карти, атласи) джерел, розробляти меню для конкретного радіального виходу з дотриманням усіх вимог раціонального та калорійного харчування, обирати тактично правильну лінію руху на місцевості при орієнтуванні, орієнтуватися за великомасштабними спортивними картами, підбирати та перевіряти туристичне спорядження.

Модуль 2. Польовий етап включає дві частини:

1.1. Краєзнавча частина (Розробка і проведення екскурсій по Харкову. Відвідування рекреаційних об'єктів Харківської області).

1.2. Спортивно-туристична частина (Укладання рюкзаків; Організація біваку. Встановлення наметів. Техніка безпеки в наметах; Збирання дров. Розпалювання вогнища. Приготування їжі на вогнищі; Орієнтування на маршруті за картами масштабу 1:100 000 та 1:200 000. Вибір тактично правильної лінії руху при подоланні природних перешкод. Проходження радіальних маршрутів (при цьому в якості керівників групи виступають самі студенти, а керівник практики може тільки радити та контролювати дії майбутніх туризмознавців); Перша медична допомога при різноманітних пораненнях, причини виникнення, ознаки, допомога; Лікарські рослини району подорожі. Гербарій; Спортивні вузли. Страховка та самострахоування).

Знання: методики проведення спортивно-туристичних подорожей: облаштування місця ночівлі, розпалювання вогнища, приготування їжі на вогнищі, техніки безпеки при проведенні походу; правил орієнтування на місцевості, техніки подолання природних перешкод, правил надання долікарняної першої медичної допомоги та використання лікарських засобів, лікарських рослин своєї місцевості та району подорожі.

Уміння: обирати та облаштовувати місце ночівлі, збирання дров та розпалення вогнища, приготування їжі на вогнищі, виконувати правила пересування на маршруті, орієнтуватися на місцевості з картою і компасом, без карти і компаса, з картою та без компаса; технічно правильно долати природні перешкоди: спуски, підйоми, схили, річки, болота, завали; надавати першу медичну допомогу при застудних, шлунково-кишкових, серцево-судинних захворюваннях, отруєнні, опіках, обмороженнях, укусах комах і змій, кровотечах, забиттях і розтягненнях суглобів і правильно використовувати медичні препарати похідної аптечки, використовувати лікарські рослини при необхідності в польових умовах, збирати гербарій.

Модуль 3. Заключний етап включає

3.1. Підготовку та оформлення звіту з навчальної спортивно-туристичної практики. Структура звіту: загальна характеристика району проведення практики (загальногеографічна характеристика району, природні особливості району подорожі, місцевий транспорт тощо), загальна характеристика екскурсійних маршрутів практики (нитка і опис маршруту), загальна характеристика радіальних маршрутів практики (довідкові відомості про подорож, вид туризму і ступінь складності, час проведення і строки подорожі, нитка маршруту і його протяжність, спосіб пересування, склад групи, туристський досвід керівників і учасників), Технічний опис подорожі (у хронологічному порядку: опис маршруту, опис групи під час походу і заходи безпеки, які здійснювала група на маршруті), Таблиця денних переходів (у формі таблиці: дні подорожі, дата, ділянка шляху (від... до), протяжність, км, чистий ходовий час, спосіб пересування, характер шляху, фактичне і рекомендоване місце ночівлі, метеорологічні умови, примітка), Список особистого і групового спорядження, продуктів харчування, список використаної літератури і карт, Висновки і рекомендації по маршруту, його варіанти, Опис суспільно-корисної і дослідницької роботи групи на маршруті). До звіту додається оглядова карта походу з нанесеним на неї радіальними маршрутами, напрямками руху, із зазначенням основних перешкод і орієнтирів.

3.2. Оформлення додаткових матеріалів: фотомонтажів (туристичні ресурси міста за певною тематикою, району проведення практики або радіального маршруту; технічна підготовка), щоденників навчальної практики.

3.3. Проведення польового туристичного конкурсу.

Знання: правил оформлення звітів, графічних матеріалів, методики організації та проведення подорожей.

Уміння: лаконічно і повно викладати інформацію про порядок проведення туристичних походів; оформляти звітні матеріали.

Під час маршрутів студенти одержують індивідуальні завдання за окремими складниками польової практики. Крім того, кожен студент на практиці веде індивідуальний щоденник, у якому він записує всі види робіт, екскурсії, зустрічі тощо. Виконані завдання та їхня оцінка заносяться до окремої відомості і враховуються при визначенні загальної оцінки диференційованого заліку.

Під час практики звертається постійна увага студентів на оволодіння ними необхідними практичними навичками орієнтуватися на місцевості, обрання лінії руху та способів подолання природних перешкод, керівництва групою на маршруті, організації бівачних робіт тощо. Керівник щоденно перевіряє індивідуальні щоденники та робить необхідні зауваження. Він також контролює написання звіту, дає необхідні поради. Забороняється самовільний вихід, одиночні маршрути, виходи на маршрут без необхідного спорядження.

Висновок. Організація туристичної краєзнавчої діяльності майбутніх географів є цілісною, інтегративною, мобільною, складною системою, що відповідає сучасним освітнім і суспільним вимогам, запитам ринку праці, індивідуальним освітнім потребам студентів, дієвість якої забезпечено методологічною основою: на філософському рівні – принципи філософії щодо розвитку особистості, усвідомлення цінності досягнення професійних результатів; на загальнонауковому – концептуальні основи підготовки майбутніх географів до організації туристичної краєзнавчої діяльності в умовах інформаційного і глобалізаційного світу.

Проектування і створення інформаційно-картографічного туристсько-краєзнавчого довідника адміністративного району має важливе значення для розвитку регіональної туристсько-краєзнавчої діяльності, тому є перспективною справою, в результаті якої реалізуються комунікативна (передавання інформації), оперативна (інформаційна підтримка розвитку туристсько-краєзнавчої роботи та вирішення практичних завдань), пізнавальна (отримання нових знань про територію), конструктивна (відображення різноманітних напрямів туристсько-краєзнавчої діяльності) функції. Забезпечення потенційних туристів, краєзнавців, організаторів туризму та краєзнавства продукцією такого спрямування є важливим елементом розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності та туристичного картографування в регіоні, а також, певним чином, і пропагандою і популяризацією різних видів туризму рідного краю.

Туристсько-краєзнавчий довідник Балаклійського району Харківської області в 2012 р. був переданий для використання Балаклійському краєзнавчому музею і представлений на III Харківській туристичній бієнале.

За результатами теоретичних і практичних досліджень розроблено основні положення програми регіонального

картографування природної та історико-культурної спадщини, основні положення апробовано на прикладі Харківської області.

Проблеми наукового супроводу збереження та використання спадщини тісно пов'язані з картографуванням, є передумовою і стимулом його розвитку. Картографічне відображення об'єктів природної та історико-культурної спадщини сприяє інформуванню про унікальність середовища, в якому існує людське суспільство й об'єкти, які необхідно зберігати; дає змогу залишити майбутньому поколінню інформацію про те, які об'єкти існували на Землі, яке місце вони займали в людському суспільстві, і наскільки раціонально воно використовувало ресурси; сприяє пропаганді охорони спадщини. Серед основних напрямів тематичного картографування спадщини необхідно більшу увагу приділяти регіональному аспекту і створенню комплексних атласів на зразок Атласу природної та історико-культурної спадщини Харківської області.

Список використаних джерел

1. Журавель О. С. Серія комплексних туристсько-краєзнавчих карт адміністративних районів. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії* : зб. наук. пр. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. Вип. 11. С. 66–72.
2. Куліш С. М., Прасул Ю. І. Системний підхід до забезпечення якості вищої освіти в аспекті підготовки майбутніх географів. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі* : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. / за ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 66–68.
3. Нгуен Ле Тхьем. Разработка содержания, методики и технологии создания карт и ГИС историко-культурного и природного наследия Вьетнама : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 25.00.33. Москва, 2006. 24 с.
4. Остроух В. І. Створення картографічного посібника з краєзнавства на рівні адміністративного району. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії* : зб. наук. пр. Київ : Ін-т передових технологій, 2009. Вип. 10. С. 152–156.
5. Поливач К. А. Картографування історико-культурної спадщини в Україні. *Український географічний журнал*. 2005. № 3. С. 60–66.
6. Пономаренко О. В. Краєзнавчо-туристичний довідник Балаклійського району Харківської області. *Географічні дослідження: історія, сьогодення, перспективи* : матеріали щорічної Міжнарод. наук. конф. студентів та аспірантів, присвяченої пам'яті професора Г. П. Дубинського, (5–6 квітня 2012 р.). Харків : ХНУ, 2012. С. 289–291.
7. Прасул Ю. І. Інформаційне забезпечення розвитку регіонального туризму. *Туризм в системі пріоритетів регіонального розвитку* : монографія / за ред. проф. В. В. Александрова. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2010. С. 75–87.
8. Прасул Ю. І. Інформаційно-картографічне забезпечення сільського туризму. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії* : зб. наук. пр. Київ : Ін-т передових технологій, 2008. Вип. 8. С. 244–248.
9. Прасул Ю. І. Наукові основи системного картографування регіонів України для потреб туризму (на прикладі Харківської області) : автореф. дис. ... канд. геогр. наук : 11.00.12 / Ін-т географії НАНУ. Київ, 2004. 20 с.
10. Прасул Ю. І., Свір Н. В., Загоруйко А. С. Туристичні потоки: підходи до змісту і обсягу поняття. *ADVANCES OF SCIENCE (Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv)*. 2018. С. 1164–1175.
11. Прасул Ю. І. Спортивно-туристична практика як складова навчального процесу. *Проблемні та перспективні аспекти туристичного бізнесу* : тези доповідей Міжнарод. наук.-практ. конф. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. С. 63–68.
12. Прасул Ю. І., Юрченко Я. М., Стукалова Г. Ю. Місце щоденної рекреації у загальній класифікації туристсько-рекреаційної діяльності. *Priority directions of science development : the 3rd International scientific and practical conference, (December 28-29, 2019) / SPC «Sci-conf.com.ua»*. Lviv, 2019. С. 355–360.
13. Шпурік Е. В. Геоинформационное обеспечение сохранения природного и историко-культурного наследия регионов. *География: проблемы науки и образования. LXIII Герценовские чтения* : материалы ежегодной Междунар. науч.-практ. конф., (22-24 апреля 2010 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург : Полиграф-Ресурс, 2010. С. 683–686.
14. Klymenko V., Prasul Y., Ivanenko L., Moiseenko R. Практичні роботи як складова курсу географії (на прикладі 11-го класу – рівень стандарту). *Проблемні та перспективні аспекти туристичного бізнесу* : тези доповідей Міжнарод. наук.-практ. конф. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2020. № 31. С. 34–42.

References

1. Zhuravel, O. S. (2010). Seriya kompleksnykh turystsko-kraieznavchykh kart administratyvnykh raioniv [A series of complex tourist and local lore maps of administrative districts]. In *Problemy bezpererвної heohrafichnoi osvity i kartohrafi [Problems of continuing geographical education and cartography]*: zb. nauk. prats (Is. 11, pp. 66-72). Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
2. Kulish, S. M., & Prasil, Yu. I. (2020). Systemnyi pidkhd do zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v aspekti pidhotovky maibutnikh heohrafov [A systematic approach to ensuring the quality of higher education in terms of training future geographers]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Metodyka navchannia pryrodnychkh dystsyplyn u serednii ta vyshchii shkoli [Methods of teaching natural sciences in secondary and higher school]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 66-68). Poltava: PNPV imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
3. Nguen, Le Tkhiem. (2006). *Razrabotka sodержaniia, metodiki i tekhnologii sozdaniia kart i GIS istoriko-kulturnogo i prirodnogo nasledia Vneta [Development of the content, methodology and technology for creating maps and GIS of the historical, cultural and natural heritage of Vietnam]*. (Extended abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
4. Ostrokh, V. I. (2009). Stvorennia kartohrafichnoho posibnyka z kraieznavstva na rivni administratyvnoho raionu [Creation of a cartographic manual on local lore at the level of the administrative district]. In *Problemy bezpererвної heohrafichnoi osvity i kartohrafi [Problems of continuing geographical education and cartography]*: zb. nauk. prats (Is. 10, pp. 152-156). Kyiv: In-t peredovykh tekhnolohii [in Ukrainian].
5. Polyvach, K. A. (2005). Kartohrafuvannia istoriko-kulturnoi spadshchyny v Ukraini [Mapping of historical and cultural heritage in Ukraine]. *Ukrainskyi heohrafichnyi zhurnal [Ukrainian Geographical Journal]*, 3, 60-66 [in Ukrainian].
6. Ponomarenko, O. V. (2012). Kraieznavcho-turystychnyi dovidnyk Balakliisoho raionu Kharkivskoi oblasti [Local lore and tourist guide of Balakliia district of Kharkiv region]. In *Heohrafichni doslidzhennia: istoriia, sohodennia, perspektivy [Geographical research: history, present, prospects]: materialy shchorichnoi Mizhnar. nauk. konf. studentiv ta aspirantiv* (pp. 289-291). Kharkiv: KhNU [in Ukrainian].
7. Prasil, Yu. I. (2010). Informatsiine zabezpechennia rozvytku rehionalnoho turizmu [Information support for the development of regional tourism]. In V. V. Aleksandrov (Ed.), *Turyzm v systemi priorytetiv rehionalnoho rozvytku [Tourism in the system of regional development priorities]: monohrafiia* (pp. 75-87). Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
8. Prasil, Yu. I. (2008). Informatsiino-kartohrafichne zabezpechennia silskoho turizmu [Information and cartographic support of rural tourism]. In *Problemy bezpererвної heohrafichnoi osvity i kartohrafi [Problems of continuing geographical education and cartography]*: zb. nauk. prats (Is. 8, pp. 244-248). Kyiv: In-t peredovykh tekhnolohii [in Ukrainian].
9. Prasil, Yu. I. (2004). *Naukovi osnovy systemnoho kartohrafuvannia rehioniv Ukrainy dlia potreby turizmu (na prykladi Kharkivskoi oblasti) [Scientific bases of systematic mapping of regions of Ukraine for the needs of tourism (on the example of Kharkiv region)]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
10. Prasil, Yu. I., Svir, N. V., & Zahoruiko, A. S. (2018). Turystychni potoky: pidkhydy do zmistu i obsiahu poniattia [Tourist flows: approaches to the content and scope of the concept]. *ADVANCES OF SCIENCE* (pp. 1164-1175) (Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv). [in Ukrainian].
11. Prasil, Yu. I. (2008). Sportyvno-turystychna praktyka yak skladova navchalnoho protsesu [Sports and tourism practice as a component of the educational process]. In *Problemi ta perspektivni aspekty turystychnoho biznesu [Problematic and perspective aspects of tourism business]: tezy dopovidei Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 63-68). Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
12. Prasil, Yu. I., Yurchenko, Ya. M., & Stukalova, H. Yu. (2019). Mistse shchodennoi rekreatsii u zahalnyi klasyfikatsii turystsko-rekreatsiinoi diialnosti [The place of daily recreation in the general classification of tourist and recreational activities]. *Priority directions of science development: the 3rd International scientific and practical conference*, (pp. 355-360). Lviv [in Ukrainian].
13. Shpurik, E. V. (2010). Geoinformatcionnoe obespechenie sokhraneniia prirodnogo i istoriko-kulturnogo nasledia regionov [Geoinformation support for the preservation of the natural, historical and cultural heritage of the regions]. In *Geografiia: problemy nauki i obrazovaniia. LXIII Gertsenovskie chteniia [Geography: problems of science and education. LXIII Herzen's Readings]: materialy ehzhodnoi Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, (pp. 683-686). Sankt-Peterburg: Poligraf-Resurs [in Russian].
14. Klymenko, V., Prasil, Y., Ivanenko, L., Moiseenko, R. (2020). Praktychni roboty yak skladova kursu heohrafi (na prykladi 11-ho klasu – riven standartu) [Practical works as a component of the course of geography (on the example of the 11th grade - the level of the standard)]. In *Problemi ta perspektivni aspekty turystychnoho biznesu [Problematic and perspective aspects of tourism business]: tezy dopovidei Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (No 31, pp. 34-42). Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 22.05.2021



УДК 378:373.2.01.3-051

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-101-105](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-101-105)



Дудко Сергій

Гуз Костянтин

Кононець Наталія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2560-0825>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4332-1416>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4384-1198>

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

A Розкрито проблеми формування особистості випускника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), проаналізовано сутність терміну «особистість», його місце в педагогіці, формування особистості в умовах побудови Нової української школи, стан розробленості у вітчизняній науці критеріїв визначення сформованості предметних і ключових компетентностей в учнів, проведено аналіз педагогічних досліджень щодо формування образу світу школярів, зосереджено увагу на необхідності визначення критеріїв і рівнів сформованості особистості, обґрунтовано зміст формування життєстверджувального образу світу учнів, його місце при визначенні рівня сформованості особистості випускника ЗЗСО.

Ключові слова: розвиток особистості; Нова українська школа; компетентності; життєстверджувальний образ світу; модель світу; критерії оцінювання; рівень сформованості

S *Dudko Sergiy, Huz Kostyantyn, Kononets Natalia. The current problems of the personal level development determination.*

The article reveals the problems of general secondary education school (GSES) graduate's personal development. The essence of the term «personality», its place in pedagogy, compared the development of personality from a biological perspective and pedagogical science are analyzed. It is emphasized that the formation of students as a highly developed personality is provided by the conditions of construction of the New Ukrainian School and the state educational standards. Therefore, the process of reforming education assumes that the personality is developed during the acquisition of both subject and general competencies, the state of development in native science of criteria for determining the development of subject and general competencies in students is studied. These studies have revealed the existence of different approaches to the assessment of competencies, but the level of competence does not indicate the development level of the student as a highly developed personality. They focused on the fact that a highly formed personality must have a holistic consciousness and a formed life-affirming image of the world. Analysis of pedagogical research on development of the image of the world of schoolchildren is conducted, attention is paid to the necessity of definition of criteria and levels of formation of the person, the maintenance of formation of a life-affirming image of the world of pupils, and their place in the personal level development determination of GSES graduate. We note that during the construction of NUS the image of the world should be developed in the conditions of education of sustainable development on the basis of mastering subject and general competencies, forming a life-affirming view of the world. The result of students acquired during the educational process a life-affirming view of the world based on the subject and general competencies is the development of a life-affirming image of the pupils' world, the level of which can determine the level of comprehensively developed and holistic personality.

Key words: personality development; New Ukrainian School; competencies; life-affirming image of the world; model of the world; evaluation criteria; level of formation

Дудко Сергій Григорович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та економіки освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Dudko Sergiy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Economics of Education, M. V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: dydko-s@i.ua

Гуз Костянтин Жоржович, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, Україна

Huz Kostyantyn, Doctor of Pedagogical Sciences, leading researcher of the department of integration of the content of general secondary education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukraine

E-mail: konstantin.guz@gmail.com

Кононец Наталія Василівна, докторка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та суспільних наук, ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Україна

Kononets Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Sciences, Cybernetics University of Ukoopspilks «Poltava University of Economics and Trade», Ukraine

E-mail: natalkapoltava7476@gmail.com

Актуальність проблеми. Реформування освітньої галузі передбачає кінцевим результатом сформованості випускника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), як всебічно розвинутої особистості здатної до всіх викликів життя в сучасному цивілізованому світі [9].

Формування особистості учня передбачено й законами України «Про освіту» та «Про повну загальну освіту», а також діючими Державними стандартами. Проте контроль за формуванням особистості як у Концепції Нової української школи (НУШ), так і в законодавчих, нормативно-правових документах відсутній.

Отже, існує суперечність між потребою в спрямованості освітнього процесу на формування в учнів особистісних якостей, які б свідчили про їхню готовність і здатність до здійснення успішної самореалізації в житті особистості, спроможної психологічно і професійно жити та діяти в постійно змінюваному середовищі та відсутністю ефективного контролю за формуванням особистості, створеного на засадах сучасної дидактики.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Застосування знань та умінь, набуті учнями під час освітнього процесу, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці, розвиваючи його як особистість, що здатна до успішної взаємодії із суспільством.

Нові освітні Державні стандарти ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя».

Метою освіти у Законі України «Про освіту» визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [10].

До проблем компетентнісного підходу в освіті та формуванню високорозвиненої особистості звертались Н. Бібік, О. Ващенко, Л. Ващенко, В. Ірхін, В. Ільченко, Я. Кодлюк, О. Савченко та ін.

Аналіз факторів із формування особистості почали ще античні вчені. Вивчаючи розвиток особистості, дослідники встановили низку важливих залежностей, що виражають

закономірні зв'язки між процесом розвитку та його результатами з одного боку, і причинами, що на них впливають, – з іншого. У педагогіці й психології відчутних результатів у вивченні розвитку особистості школярів досягли П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, А. Лурія, дослідники Л. Термен, Е. Геккель, Ф. Мюллер.

Проте статей науково-освітнього спрямування щодо оцінювання рівня сформованості учня як особистості не знаходимо у вітчизняних наукових джерелах. Здебільшого зустрічаємо матеріали, що розкривають особливості оцінювання рівнів сформованості компетентностей учнів (Л. Ващенко, О. Локшина та ін.).

Одночасно з розвитком дитини створюється її власний образ світу. Питанню необхідності формування в учнів життєстверджувального образу світу довели дослідження К. Гуза, О. Ільченка, В. Ільченко, С. Смирнова, В. Мирошниченко. Дослідження вчених доводять, що життєстверджувальний образ світу в дітей формується на різних етапах життєдіяльності дитини, перш за все через засвоєння ними понять, через обґрунтування елементів знань про дійсність на основі доступного їм змісту закономірностей природи [3; 5; 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вважаємо необхідним звернути увагу на питання контролю над формуванням особистості учнів як під час освітнього процесу, так і в позаурочний час. Надати належну увагу формуванню в учнів життєстверджувального образу світу.

Мета статті: зосередити увагу на необхідності визначення рівня сформованості випускника закладу загальної середньої освіти як особистості. Трансформуючи поняття образу світу до умов побудови НУШ, довести, що в результаті набутого школярами під час освітнього процесу життєстверджувального погляду на світ на основі предметних і ключових компетентностей формується життєстверджувальний образ світу учня, який може визначати рівень сформованості особистості випускника ЗЗСО.

Викладення основного матеріалу. Модернізація системи освіти в Україні є чи не найобговорюванішою тематикою як освітянами, науковцями, батьківською громадськістю, так і всім українським суспільством у цілому.

Серед основних засад Концепції Нової української школи новатори заклали компетентнісний підхід, який передбачає не лише необхідність набуття потрібних для реалізації у професійному житті вмінь і навичок разом з опануванням важливих знань, але й уміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в

команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними компетентностями [9].

У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче й чи зможе навчатися впродовж життя. Прогрес будь-якого суспільства вирішальною мірою залежить від рівня особистісного розвитку його громадян. Цей чинник є головним важелем подальшого еволюційного руху цивілізації. Формувати особистість, здатну і психологічно, і професійно жити та діяти в постійно змінюваному середовищі – одне з визначальних завдань сучасної освіти.

Формування випускника ЗЗСО як особистості є однією із засад Концепції Нової української школи. Нова українська школа працює на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму, формує цілісну, всебічно розвинену, здатну до критичного мислення особистість [там само].

Термін «особистість» використовують різні науки, але найчастіше ми зустрічаємося з ним у медицині, філософії, історії, психології та педагогіці. Кожна з цих наук розглядає розвиток особистості зі своєї точки зору, використовуючи для визначення її рівня сформованості свої методи і категоріальний апарат.

Із біологічної точки зору в процесі розвитку особистості виділяють зовнішні і внутрішні фактори, форму і зміст. До зовнішніх факторів належать: середовище, суспільне виховання; до внутрішніх – біологічні задатки, самовиховання тощо. Індивідуальним є процес оволодіння вміннями й навичками, досвідом продуктивної праці та самовдосконаленням [3].

Ураховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що розвиток особистості – це процес кількісних та якісних змін в організмі та свідомості людини. Результат розвитку – становлення людини як біологічного виду та соціальної істоти. Біологічне в людині характеризується фізичним розвитком, що включає морфологічні, біохімічні, фізіологічні зміни. Формування особистості є також процесом соціального розвитку молоді людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина. Соціальний розвиток знаходить вираження у психічному, духовному, інтелектуальному зростанні [8].

Сучасна педагогічна наука не заперечує біологічну основу розвитку особистості й розглядає їх як потенціальні можливості, розвиток яких залежить від соціальних передумов [там само]. Відбувається цей процес завдяки засвоєнню гуманітарних дисциплін, виховному впливу сім'ї, школи, суспільства, взаємодії з мистецькими явищами, здатності людини до громадської діяльності, свідомій її підготовці до самостійного дорослого життя в суспільстві та довіллі.

Найдетальніше й у всіх проявах особистість визначається педагогікою. Вважають, що становлення особистості починається на певному етапі розвитку дитини. Лише се-

ред людей, за умови належного розвитку людського організму індивід стає особистістю. Під час освітнього процесу особистість формується, засвоюючи предметні та загальні компетентності, де якісних змін зазнають мислення, мовлення, емоції, потреби тощо. На основі набутих компетентностей і суспільного досвіду виникають і розвиваються нові якості особистості – самостійна діяльність, самопізнання, моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, ускладнюються й удосконалюються психічні процеси, розвиваються здібності. Успішний розвиток дитини великою мірою залежить від змісту, спрямованості мотивів, якими вона керується в навчанні та праці [1].

Структура особистості багатогранна. Найхарактернішими її компонентами є рівень інтелектуального розвитку, рівень розвитку почуття відповідальності, вміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки й відповідати за них, здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень, визначення рівня вихованості, самооцінки, індивідуальність. Проводячи аналіз наукової літератури, ми не знаходимо критеріїв вищевизначених компонентів. Рівень розвитку особистості визначають через неповторні фізичні якості, психічні процеси, темперамент, риси характеру, здібності, потреби, інтереси, які позначаються на пізнавальній діяльності учня, навчанні, праці, вчинках, ставленні до себе, взаєминах з іншими.

Формування особистості значною мірою залежить від самої людини, її копійної праці над собою, тобто самовиховання й самовдосконалення, яке триває практично все свідоме життя.

Становлення особистості – процес удосконалення її фізичних і духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих факторів, серед яких найважливішими є освітній процес [8].

Відповідно до Концепції Нової української школи особистість формується під час засвоєння як предметних, так і ключових компетентностей [9].

Водночас низка суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в освіту України залишається й досі неподоланою. Очевидно є невідповідність між потребою у застосуванні спеціальних форм і методів контролю й оцінювання нових можливостей і вмінь учнів, їхньої компетентності, та недостатньою розробленістю таких методик у теорії та практиці. Переважають традиційні форми виміру й фіксації освітніх результатів (тестування), що виявляють переважно здатність учня відтворити в навчальній ситуації великий обсяг складного за змістом матеріалу. Водночас із позиції компетентнісного підходу рівень досягнення освітніх результатів визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань [1].

Оскільки набуті під час освітнього процесу предметні та ключові компетентності відповідно до Концепції Нової української школи мають формувати цілісну всебічно розвинену особистість, а компетентність є динамічною комбінацією знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає

здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність, маємо винайти шляхи оцінювання рівня розвитку цієї особистості.

У дидактику все більше входить поняття образу світу як вихідного пункту й результату пізнавального процесу, діяльності суб'єкта. Психологи довели, що «органом» взаємодії людини зі світом, вихідним пунктом і результатом всякого пізнання, всякої дії є її образ світу [4].

Як довели дослідження К. Гуза, В. Ільченко, образ світу дітей формується перш за все через засвоєння ними понять, через обґрунтування елементів знань про дійсність на основі доступного їм змісту закономірностей збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану та їхньої повторюваності. Наслідком такого пізнавального процесу є формування у свідомості дитини образу світу [6]. Одночасно це й впорядкування, зцілення дитячого мислення за допомогою закономірностей природи (Я. Коменський), перетворення егоїстичного дитячого розуму, який у центрі світу ставить себе на рівні розуму соціально зрілої особистості, здатної виконувати соціальні завдання незалежно від своїх органічних потреб (П. Каптерев). Якщо дитина свою поведінку, пізнання дійсності, свої дії зіставляє не тільки зі своїм бажанням, а перш за все із закономірностями, що лежать в основі пояснення дійсності, то світ постає перед дитиною як сфера прояву єдиних для всіх об'єктів, у тому числі й самої дитини, закономірностей.

Як зазначає С. Смирнов, образ світу не складається з образів окремих явищ і предметів, а від початку розвивається і функціонує як певне ціле. Це означає, що будь-який образ об'єкта, що викликає подразнення, є елементом образу світу, і сутність його не в ньому самому, а в тому місці, у тій функції, що він виконує в цілісному відображенні реальності. Ця характеристика образу світу визначається взаємозв'язками і взаємозалежністю між елементами об'єктивної реальності. Оскільки результатом будь-якого пізнавального процесу є не певний новий одиничний образ, а модифікований стимулом образ світу, збагачений певним новим елементом, то правомірно сказати, що головний внесок у побудову образу предмета або ситуації робить образ світу загалом, а не набір стимулювальних впливів.

Найважливішою характеристикою образу світу, що забезпечує йому можливість функціонування як активному началу процесу пізнання, є його діяльнісна й соціальна природа. Зі школи мають виходити не фізики, хіміки, математики, літератори, а люди з цілісною свідомістю, науковим мисленням, члени суспільства сталого розвитку з життєствердним образом світу. Образ світу – найважливіша характеристика особистості, вихідний пункт і результат пізнавального процесу особистості. Формування цілісного національного життєстверджувального образу світу потребує впровадження трансдисциплінарного, цілісного підходу. Життєстверджувальний образ світу має формуватися в учнів одночасно із їхньою здатністю взаємодіяти з об'єктами дослідження в середовищі життя відповідно до

принципу соціоприродної справедливості. Згідно з цим принципом усі природні системи, в тому числі і соціосистема, мають право на сучасне і майбутнє життя. Образ світу розглядаємо як особистісно значущу цілісність інформації про дійсність, яка формується у свідомості людини, починаючи з перших днів життя і до останнього дня та визначає поведінку людини в суспільстві, в природі, в усіх життєвих ситуаціях. Поняття «світ» філософами і психологами розглядається як «сфера прояву тотально діючих на всі об'єкти загальних, спільних для них закономірностей» (С. Кримський, В. Кузнєцов). Це доведено в дослідженнях, які стосуються цілісного розвитку особистості [4; 5; 6].

Ресурсно-орієнтований підхід також дозволяє формувати високий рівень розвитку особистості школярів із найменшими затратами завдяки акумуляції усіх можливих ресурсів з урахування турбулентних змін у суспільстві та українській освіті [3; 10]. Доцільним є, згідно з цим підходом, удосконалення дидактико-методичних ресурсів (розроблення нових підручників і навчально-методичних посібників, створення електронних бібліотек, медіатек, розроблення спеціальних навчальних відеофільмів, а також будь-яких цифрових наративів, зміст яких відбиває зміст навчального предмета [7].

Важливою ланкою особистісно-орієнтованого, як і будь-якого освітнього процесу, є контроль навчальних досягнень учнів. Як вважають сучасні дидакти й доводять психологи, образ світу має визначальну роль в ініціації пізнавального процесу, регулює його хід, а також робить головний внесок у результат, який одержуємо після закінчення пізнавального процесу, оскільки цей результат становить генеровану образом світу й апробовану стимулом і діяльністю пізнавальну гіпотезу.

Головний внесок у процес побудови образу предмета або ситуації вносять не окремі почуттєві враження, а образ світу загалом. Саме через образ світу здійснюється вирішальний вплив суспільно-історичного досвіду, результатів загальнолюдської практики на пізнавальну діяльність індивіда. Тому освітній процес як провідна ланка формування образу світу має спиратися на модель світу цього суспільства, не руйнувати усталені архетипи, а враховувати національні традиції навчання і виховання дітей [6].

Трансформуючи поняття образу світу до умов побудови НУШ, маємо зазначити, що образ світу має формуватися в умовах освіти сталого розвитку на основі засвоєння предметних і ключових компетентностей, формуючи життєстверджувальний погляд на світ.

У результаті набутого учнями під час освітнього процесу життєстверджувального погляду на світ на основі предметних і ключових компетентностей формується життєстверджувальний образ світу учня, рівень сформованості якого може визначати рівень сформованої всебічно розвинутої та цілісної особистості учня ЗЗСО.

Висновки. В умовах побудови НУШ зі школи має випускатися всебічно розвинута особистість, у якої сформований життєстверджувальний погляд на світ, цілісна життєстверд-

жувальна модель світу й сталого розвитку суспільства. Процес формування такої особистості має відбуватися в закладі загальної середньої освіти з урахуванням вікових особливостей школярів як під час освітнього процесу, так і поза ним. Необхідно відмітити, що важливим чинником формування соціально зрілої особистості старшокласників є інтегрований і ресурсно-орієнтований підходи [3].

Отже, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей формування в учня життєстверджувального образу світу. Вважаємо, що є потреба першочергового розроблення системи контролю, побудови інструментів вимірювання результатів сформованості випускника закладу загальної середньої освіти як особистості. Важливо розробити критерії й рівні оцінювання, методи контролю й корекції обсягу навчальних досягнень учнів щодо сформованості в особистості випускника ЗЗСО життєстверджувального образу світу.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Суперечності процесу запровадження компетентнісного підходу в освітню практику. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*: тези доп. І Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 30 вер. 2019 р. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 8–11.
2. Ващенко Л. С. Про оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей школярів. *Педагогічний вісник*. 2016. № 2. С. 14–17.
3. Гуз К. Ж., Кононец Н. В. Військово-патриотична підготовка старшокласників у сучасному освітньому просторі. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2021. № 1 (196). С. 79–83. URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/>.
4. Гуз К. Ж. Про засоби формування наукової картини світу та образу світу учнів загальноосвітньої школи. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (XXIV КАРІ-ШІНСЬКІ ЧИТАННЯ), м. Полтава, 30–31 трав. 2019 р. / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2019. С. 117–118.
5. Дудко С. Г. Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2015. 258 с.
6. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як напрям до ефективної та справедливої освіти. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. / В. Р. Ільченко [гол. ред.]. Полтава : ПОІППО, 2013. Вип. 5. С. 18–24.
7. Кононец Н., Ільченко О., Мокляк В. Майбутні викладачі, система навчання на основі ресурсів: досвід вищих навчальних закладів міста Полтави, Україна. *Турецький Інтернет-журнал дистанційної освіти-TOJDE*. 2020. Т. 21, № 3. С. 199–220. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/55722/762054>.
8. Михайлишин Г. Й. Соціалізація особистості у світоглядній парадигмі освіти. *Гілея* : науковий вісник. 2012. № 67. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_67/Gileya67/F55_doc.pdf. (дата звернення: 10.03.2019)

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
10. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.05.2021).

References

1. Bibik, N. M. (2019). Superechnosti protsesu zaprovadzhenia kompetentnisnoho pidkhotu v osvitu praktiku [Contradictions in the process of introducing a competency-based approach to educational practice]. In *Kompetentnisno orientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy [Competence-oriented learning: challenges and prospects]: tezy dop. I Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 8-11). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
2. Vashchenko, L. S. (2016). Pro otsiniuvannia rivnia sformovanosti predmetnykh kompetentnostei shkolariv [On assessing the level of formation of subject competencies of students]. *Pedahohichnyi visnyk [Pedagogical Bulletin]*, 2, 14-17 [in Ukrainian].
3. Guz, K., & Kononets, N. (2021). Viiskovo-patriotychna pidhotovka starshoklasnykiv u suchasnomu osvithomu prostori [Military-patriotic training of high school students in the modern educational space]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 1 (196), 79-83. Retrieved from <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/> [in Ukrainian].
4. Guz, K. (2019). Pro zasoby formuvannia naukovoi kartyny svitu ta obrazu svitu uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [On the means of forming a scientific picture of the world and the image of the world of secondary school students]. In M. V. Grinyova (Ed.), *Metodyka navchannia pryrodnychkh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli [Methods of teaching natural sciences in secondary and higher school]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (XXIV KARYSHYNSKI ChYTANNIA) (pp. 117-118). Poltava: Astraya [in Ukrainian].
5. Dudko, S. (2015). Dydaktychni zasady formuvannia zdorov'iazberezhuvального navchalnoho seredovyscha pochatkovoї shkoly [Didactic bases of formation of the health-preserving educational environment of elementary school] (PhD diss.). Ternopil [in Ukrainian].
6. Ilchenko, V. R. (2013). Kompetentnisna model osvitnoi haluzi yak napriam do efektyvnoi ta spravedyvoi osvity [Competence model of education as a direction to effective and fair education]. In V. R. Ilchenko (Ed.), *Tekhnologii intehratsii zmistu osvity [Technologies of integration of the content of education]: zb. nauk. pr.* (Is. 5, pp. 18-24). Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
7. Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Maibutni vykladachi, sistema navchannia na osnovi resursiv: dosvid vyshchikh navchalnykh zakladiv mista Poltavy, Ukraina [Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine]. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 199-220. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/55722/762054> [in Ukrainian].
8. Mykhailishyn, G. (2012). Sotsializatsiia osobystosti u svitohliadnii paradyhmi osvity [Socialization of personality in the worldview paradigm of education]. *Hileia [Gileia]: naukovyi visnyk*, 67. Retrieved from http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_67/Gileya67/F55_doc.pdf [in Ukrainian].
9. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [in Ukrainian].
10. Pro osvitu [On education]: Law of Ukraine of September 5. 2017 № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 19.05.2021



СВОЄРІДНІСТЬ ВИЯВУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

A Представлено уточнення своєрідності вияву пізнавальної самостійності особистості дитини старшого дошкільного віку. Автором доведено, що пізнавальна самостійність дитини перед шкільного віку є невід'ємною частиною процесу розвитку особистості. Успішність розвитку пізнавальної самостійності дітей старшого дошкільного віку пов'язана з активізацією їх до пізнавальної діяльності на основі вмілої реалізації дидактичних принципів, зокрема, свідомості, активності, самостійності, творчості, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей в освітньому процесі. Перспективами подальших досліджень передбачаємо науковий аналіз щодо визначення дидактичних умов формування пізнавальної самостійності дітей перед шкільного віку.

Ключові слова: особистість; пізнавальна самостійність; діти старшого дошкільного віку; ігрова діяльність

S *Melnyk Vita. The originality of the cognitive independence manifestation of the personality of an older preschool-age child.*

The article presents the originality of the cognitive independence manifestation of the cognitive independence of the personality of an older preschool child. The author has proved that the child's cognitive independence in older pre-school age is an integral part of the personal development process. The success in developing the cognitive independence of older pre-school children is related to their activation in educational activities based on the skillful implementation of the following didactic principles as awareness, activity and independence, creativity, considering the age and individual characteristics of children in the educational process. Cognitive independence is based on the inclusion of creative tasks in the educational process with a view to nurturing and developing a culture of thought and the ability to learn independently in the environment. An important condition for the development of the child's cognitive independence is the development of creative thinking, which is ensured not by the child's reproduction of known patterns and actions, namely, the ability of the child to regroup, to consider new things from different points of view, resort to associations. The formation and development of cognitive independence are divided into three levels: low, medium, and high. This sequence will increase cognitive independence. The older pre-school age is the foundation for the development of the basic skills and abilities that a person needs during lifetime. It provides for synergistic development of qualities and processes, reaching the appropriate age of physical and psychological maturity of emotional, intellectual, and voluntary development. It gives the child the opportunity to learn about a new social situation: the transition to systematic schooling, with a new social role for the pupil and the necessary functions and actions that help to learn new educational activities. It is the maturity of cognitive autonomy that ensures success in the development of educational skills in the next stages of school life. Early school-age education is based on the age of a pre-school child and requires appropriate pedagogical interventions. The prospects for further research could be examined by means of scientific analysis to determine the didactic conditions for the development of the cognitive independence of children before school-age.

Key words: personality; cognitive independence; children of old preschool age; play

Мельник Віта Анатоліївна, аспірантка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Melnyk Vita, Postgraduate student, Izmail State University of Humanities, Ukraine

E-mail: vita140984@ukr.net

Постановка проблеми. Проблема пізнавальної самостійності дошкільників старшого віку є одним із найважливіших питань у дошкільному вихованні, оскільки самостійність є провідною умовою розвитку та формування розумових якостей дітей, їхньої ініціативності та активності. Пізнавальна самостійність є важливим чинником розвитку особистості дитини.

Саме тому в усіх розділах Базового компоненту дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні, значна увага приділяється розвитку пізнавальної самостійності дітей в освітньому процесі. Формування пізнавальної самостійності дітей передшкільного віку має свої закономірності, пов'язані з віковими особливостями особистості [2].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття пізнавальної самостійності як важливого чинника навчання, постійно привертає увагу дослідників, оскільки взаємодія людини з навколишнім

світом можлива тільки завдяки її пізнанню та пізнавальній самостійності.

Дослідження проблеми розвитку пізнавальної самостійності розгортались переважно, навколо таких інтересів: пізнавальну самостійність як природне прагнення дитини до пізнання (Я. Коменський, В. Лозова, Д. Локк, Ж. Руссо, К. Ушинський); особливості пізнавальної самостійності та способи її активізації у дітей старшого дошкільного віку (М. Лазарєв, А. Маркова, Ж. Тельнова, Г. Щукіна); як широка категорія, що охоплює різні види діяльності (А. Дьомін, В. Лозова, М. Матюшкін, М. Махмутов, О. Проскура, І. Харламов).

З. Абасов визначав пізнавальну самостійність як одну із форм соціальної активності, що це жива енергійна діяльність, яка спрямовується на виконання конкретного завдання [1].

Т. Садова, А. Рудакова доводять, що формування пізнавальної самостійності дошкільників – це психолого-педа-

гогічна проблема, вона розкриває її роль у становленні та розвитку особистості. За результатами вивчених науково-методичних джерел авторами досліджено й обґрунтовано сутність пізнавальної активності та самостійності особистості. Розкрито особливості формування та виявлення пізнавальної активності у дітей дошкільного віку. Визначено основні риси, компоненти, рівні та напрями формування пізнавальної самостійності дошкільників [13].

Метою статті є подальше уточнення своєрідності вияву пізнавальної самостійності особистості дитини старшого дошкільного віку.

Викладення основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що розвиток пізнавальної самостійності є надважливим аспектом у майбутньому розвитку та діяльності людини, який здійснюється протягом усього життя.

Періодом початку становлення особистості є дошкільний вік. У педагогічних і психологічних дослідженнях учені стверджують, що саме в ці роки за умови цілеспрямованого, систематичного та наполегливого виховання закладається основа формування пізнавальної самостійності особистості.

Так, О. Савченко зазначила, що риси пізнавальної самостійності проявляються в прагненні дитини опанувати новий вид діяльності. Пізнавальна самостійність формується, опираючись на включення творчих завдань в освітній процес із метою виховання та розвитку культури мислення, формування здатності до самостійного пізнання в навколишньому середовищі [12].

У дослідженнях Л. Шумей, Т. Сергєєвої доведено, що пізнавальна самостійність – це властивість особистості, що характеризується її прагненням без сторонньої допомоги опанувати знання, розв'язувати пізнавальні задачі з метою наступного перетворення й удосконалення навколишньої дійсності [16].

А. Демидова у формуванні та розвитку пізнавальної діяльності виділяє три рівні: низький, середній і високий. За умови такої послідовності відбувається зростання пізнавальної самостійності.

За низького рівня розвитку, на думку вченої, існує нестійкий інтерес дітей до пізнання чогось нового, незацікавленість, небажання виконання завдань, діяльність лише за наслідкуванням дорослого, відмова самостійно працювати. Таким дітям важко сприймати та виконувати вказівки дорослого, складно переключитися з одного виду занять на інший, характерне байдуже ставлення до результатів своєї діяльності. У роботі з такими дітьми вихователь має звернути особливу увагу на те, що вони потребують більше часу на виконання завдання та на переключення з одного виду діяльності на інший [5].

Діти, що належать до середнього рівня розвитку пізнавальної діяльності, мають вже стійкіший інтерес до пізнання та пізнавальної самостійності, намагаються виконати завдання самостійно, але, опираючись на підтримку до-

рослого, внаслідок допитливості. До цієї групи належить найбільша кількість дітей. Вони виявляють інтерес лише в тих ситуаціях, які зумовлюють емоційний інтерес і привабливість. Ця категорія дошкільнят із задоволенням включається у нові види діяльності, але в разі виникнення будь-яких труднощів, відразу втрачають інтерес до даного виду діяльності. Мудрість вихователя в роботі з такими дітьми полягає в тому, щоб не лише допомогти їм включитися у даний вид діяльності, а й підтримувати відповідну емоційну атмосферу впродовж усього заняття. Емоційне піднесення, радість успіху під час виконання завдань спонукає дітей до повторення і закріплення власних досягнень, навіть якщо до цього треба докласти певних зусиль [там само].

Характеризуючи дітей високого рівня прояву пізнавальної діяльності, дослідниця зазначає, що діти працюють із задоволенням і тривалий час, самостійно, без сторонньої допомоги, розв'язують поставлені задачі, шукають власні шляхи виконання, спостережливі, винахідливі, люблять імпровізувати. Спілкуючись з оточуючими, діти цієї групи комунікативні та допитливі. Дошкільнята з високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності охоче відгукуються на пропозицію відповісти на запитання. Потрапивши в нову ситуацію, або отримавши нове завдання, такі діти намагаються виконати завдання самостійно, бути першими, кращими. Але саме дітям цієї групи притаманне швидке розчарування через невдачі, відчувають важкість при роботі поруч зі слабшими дітьми [там само, с. 77].

Відзначимо, що сенситивним періодом у розвитку пізнавальної самостійності є саме старший дошкільний вік, коли дитина вчиться чітко усвідомлювати поставлену мету і самостійно шукає шляхи її вирішення. Отже, пізнавальна самостійність дошкільника – складний і багатогранний процес [9].

У роботах Л. Проколієнко [11] виявлено, що для стимулювання розвитку пізнавальної самостійності необхідна мотивація та інтерес. Розвиток пізнавальних процесів і пізнавальних здібностей дітей є рушійною силою пізнавальної самостійності дітей дошкільного віку. Значимо, що розвиток інтелектуальних, творчих і сенсорних здібностей – це і є пізнавальні здібності.

За Т. Піроженко, прояв інтересу дитини до того, що її оточує, є природним і характеризується чіткими параметрами. Ознайомлення з певним предметом свідчать про надмірну увагу, зацікавленість, емоційне відношення, певні дії, спрямовані на з'ясування будови та призначення предмета; постійний потяг до цікавого об'єкта [10].

І. Товкач доведено, що інтереси спрямовують особистість старшого дошкільника на усвідомлення мети діяльності й орієнтують на нові факти, на найглибше відображення дійсності та створення умов для організації такої пізнавальної діяльності, сприяють розвитку як інтересів дитини так і її пізнавальної активності [15].

Важливо відзначити, що вагомий вплив на формування пізнавальної самостійності має спілкування дитини з

дорослими. Під час спілкування дитина засвоює способи керування своєю поведінкою, вміння долати труднощі та орієнтуватися в нових ситуаціях.

На думку вчених важливою умовою розвитку пізнавальної самостійності дитини є розвиток творчого мислення, що забезпечується не відтворенням дитиною відомих зразків, дій, а саме формуванням у неї здатності перегрупувати, розглядати щось нове із різних позицій, вдаватися до асоціацій. Чим більший багаж асоціацій, тим упевненіше почувається дитина, і тим вища її пізнавальна діяльність [7].

О. Вільхова, Н. Манжелій доводять, що вмиле і своєчасне залучення до трудової діяльності дає вихованцям можливість не тільки позитивно ставитися до праці, а й розвивати мисленнєві, пізнавальні й творчі здібності, узагальнювати, встановлювати закономірності, доводити розпочату справу до логічного завершення [4].

Н. Дудник підкреслює, що завдання дорослих полягає у демонструванні своєї побутової чи суспільної праці. Зважаючи на те, що дитина мимоволі спостерігає за працею і виховує відповідне ставлення до неї. Вихователь повинен виховною метою привертати увагу дітей до своєї суспільно-корисної праці, вголос проговорювати її необхідність, обов'язково виконувати з добрим настроєм, заохочуючи за можливості дітей до спільної участі. Адже така діяльність також сприяє розвитку пізнавальної самостійності [6].

Отже, старший дошкільний вік є фундаментом розвитку базових умінь і навичок, необхідних людині впродовж життя. Він передбачає синергійний розвиток якостей і процесів, досягнення відповідної до цього віку тілесної та психологічної зрілості емоційного, інтелектуального, волевого розвитку. Це надає дитині можливість опанувати нові соціальні ситуації, здійснити перехід до систематичного шкільного навчання з новою роллю учня та необхідними функціями та діями, що сприяють оволодінню новою навчальною діяльністю. Саме зрілість пізнавальної самостійності забезпечує успішність розвитку навчальних навичок на наступних етапах шкільного життя. Адже у молодшому шкільному віці розгортається навчальна діяльність, яка спирається на вікові надбання дитини в дошкільному віці та потребує відповідних педагогічних впливів [3].

Дослідники відзначають, що у віці 5–7 років пізнавальна самостійність дітей є рисою особистості, яка проявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає прагнення до самостійної діяльності. Пізнавальна самостійність є складним і багатограним явищем, яке має свою структуру, форми прояву та рівні.

О. Лісовець підкреслено, що самостійність особистості розвивається протягом усього життя. Встановлено, що самостійність дитини старшого дошкільного віку проявляється в пізнавальному, емоційно-ціннісному та діяльнісному розвитку [8].

На думку Г. Селевко, для дитини важливою умовою формування пізнавальної самостійності та власне інтересу є ігрові види навчання, що являють собою комплекс вибіркового використання складників, де взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів, спрямованих на досягнення запланованого дидактичного результату [14].

О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська, дослідивши модель ігрового виховання та навчання, роблять висновок, що вона об'єднує в собі такі складники: суб'єкт та об'єкт педагогічної взаємодії; предмет за сумісництвом діяльності; мета навчання; засоби ігрової комунікації [17].

Основою ігрового навчання є гра. Адже вона виступає своєрідною формою діяльності дитини, за допомогою якої дошкільник не тільки наслідує дійсність, а й удосконалює свої здібності. Сутність гри полягає в тому, що в ній важливим є сам процес переживань, пов'язаних із ігровими діями. У процесі ігрової діяльності дитина розвивається емоційно, морально, інтелектуально, а також розвиває власну уяву. За вдалого керівництва з боку вихователя, гра сприяє розвитку пізнавальної самостійності дошкільника [7].

Адже сучасна дошкільна освіта вимагає розвинених і добре підготовлених вихователів. Сучасний педагог повинен проявляти свої вміння та навички, орієнтуючись на вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей, організаційні та змістовні характеристики освітнього процесу, який сприятиме розвитку пізнавальної самостійності. Особистісний підхід до організації процесу дошкільної освіти передбачає визначення базових якостей особистості, розвиток її самостійності та активності, ініціативності та креативності як індикаторів ефективності освітнього процесу [2].

У дітей старшого дошкільного віку добре розвинено наочно-дійове, наочно-образне та логічне мислення. Дошкільнята вдаються до наочно-дійового мислення тоді, коли постає завдання, для виконання яких у них не вистачає досвіду. В інших випадках переважають дії з образами. Адже образне мислення лежить в основі мислення дітей передшкільного віку. Діти цього віку вчатья подумки уявляти образи реальних об'єктів, предметів, явищ, і подумки планувати свої подальші дії. Формування логічного мислення відбувається в процесі розвитку наочно-образного мислення, що передбачає вміння порівнювати, аналізувати та узагальнювати. Протягом дошкільного віку діти навчаються класифікувати та впорядковувати предмети за ознаками, обчислювати та вимірювати [9].

Ігри, що спрямовані на роботу з логічними завданнями сприяють розвиткові допитливості, умінь і навичок пізнавальної самостійності дітей старшого дошкільного віку, логічного мислення; зближення дітей із вихователем; накопичення знань; умінь індивідуально та колективно вирішувати творчі завдання, розвиток умінь домовлятися з однолітками та будувати партнерські відносини; підвищення самостійності дошкільників; розвиток здатності адекватно оцінювати роботу однолітків [там само].

О. Савченко стверджує, що діти, які систематично беруть участь в ігровій діяльності, проявляють допитливість, схильність до нових завдань та оригінальних поглядів на явища, часто ініціюють організацію пізнавальної діяльності одноліткам, намагаються відшукувати, і, як правило, пропонують декілька варіантів вирішення пізнавальних проблем, їхні запитання спрямовані не тільки на предмет і явище, але й на причину, наслідки, дошкільники творчо застосовують набутий досвід при вирішенні різноманітних завдань, відходячи від шаблонів, штампів, які сприяють розвитку пізнавальної самостійності [12].

Отже, в роботі з дітьми старшого дошкільного віку необхідне систематичне включення різних видів ігрової діяльності, які позитивно впливають на розвиток дитини. Така діяльність поєднує в собі можливості впливу на емоційну та логічну сфери, що є необхідністю для утворення міцних взаємозв'язків між необхідними вміннями і навичками, які повинна опанувати дитина цього віку.

Висновки. Аналіз своєрідності вияву пізнавальної самостійності особистості дитини старшого дошкільного віку дозволяє стверджувати, що пізнавальна самостійність дошкільника є невід'ємною частиною процесу розвитку його особистості. Успішність розвитку пізнавальної самостійності дітей передшкільного віку пов'язана з активізацією їх до пізнавальної діяльності на основі вмілої реалізації активності, творчості, свідомості, самостійності, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей в освітньому процесі.

Отже, виявляється, що розвиток пізнавальної самостійності особистості дитини відбувається в процесі пізнання. Ураховуючи велику кількість педагогічних прийомів розвитку пізнавальної самостійності, зазначимо про складність даного питання та можливість розроблення нових, удосконалення існуючих засобів розвитку даної якості особистості.

Перспективою подальших досліджень убачаємо науковий аналіз визначення дидактичних умов формування пізнавальної самостійності дітей передшкільного віку.

Список використаних джерел

1. Абасов З. А. Познательная активность школьников : монография. Москва : Сов. педагогика, 1989. 43 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / уклад.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінич О. Л. ; за ред. А. М. Богуш. Київ, 2012. 126 с.
3. Богуш А. М. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів. Тернопіль : Мадриць, 2015. 200 с.
4. Вільхова О. Г., Манжелій Н. М. Виховання у дітей дошкільного віку позитивного ставлення до трудової діяльності. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 2 (191). С. 88–91. URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/215279>
5. Демидова А. С. Формуємо пізнавальну самостійність у старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2006. № 10. С. 9.
6. Дуднич Н. А. Взаємодія дошкільного навчального закладу із сім'єю : метод. посіб. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 49 с.
7. Крутий К. Л. Дитина в дошкільні роки: програма розвитку, навчання та виховання дітей. Запоріжжя : ЛІПС, 2004. 268 с.
8. Лісовець О. В. Особливості становлення і розвитку самостійності дитини у дошкільному віці. Ніжин : Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя, 2018. 28 с.
9. Огнев'юк В. О. Дитина : програма виховання та навчання дітей дошкільного віку. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

10. Піроженко Т. О. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія. Київ : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, 2012. 236 с.
11. Прокولیєнко Л. М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку : бібліотека для батьків. Київ : Рад. школа, 1979. 88 с.
12. Савченко О. Я. Барвистий клубок [Текст] : дивись, міркуй, відповідай: Навчання і розваги: навч. посіб. Київ : Генеза, 1996. 112 с.
13. Садова Т. А., Рудакова А. О. Формування пізнавальної активності дошкільників як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 49.
14. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.
15. Товкач І. Є. Формування пізнавальної активності старшого дошкільника у ході мовленнєвих занять. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. 116 с.
16. Шумей Л. Т., Сергеева Т. В. Маленькі дослідники. Організація пошуково-дослідницької діяльності дітей. *Палітра педагога*. 2008. № 3. С. 7–13.
17. Янкович О., Беднарек А., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

References

1. Abasov, Z. A. (1989). *Poznavatelnaia aktivnost shkolnikov [Cognitive activity of schoolchildren]*: monografiia. Moskva: Sov. pedagogika [in Russian].
2. Bohush, A. M., Bielenka, H. V., & Bohinich, O. L. (Comps.). (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bohush, A. M. (2015). *Svit dytynstva: kompleksna osvitnia prohrama dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv [The world of childhood: a comprehensive educational program for preschool educational institutions]*. Ternopil: Madrivets [in Ukrainian].
4. Vilkhova, O. H., & Manzhelii, N. M. (2020). Vychovannia u ditei doshkilnoho viku pozytyvnoho stavlennia do trudovoi diialnosti [Education of preschool children with a positive attitude to work]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 2 (191), 88-91. Retrieved from <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/215279> [in Ukrainian].
5. Demydova, A. S. (2006). Formuiemo piznavalnu samostiinst u starshykh doshkilnykiv [We form cognitive independence in older preschoolers]. *Doshkilne vychovannia [Preschool education]*, 10, 9 [in Ukrainian].
6. Dudnyk, N. A. (2015). *Vzaiemodiia doshkilnoho navchalnoho zakladu iz sim'ieiu [Interaction between the preschool and the family]: metod. posib.* Uman: VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].
7. Krutii, K. L. (2004). *Dytyna v doshkilni roky: prohrama rozvytku, navchannia ta vychovannia ditei [The child in preschool years: the program of development, training and education of children]*. Zaporizhzhia: LIPS [in Ukrainian].
8. Lisovets, O. V. (2018). *Osoblyvosti stanovlennia i rozvytku samostiinsti dytyny u doshkilnomu vitsi [Features of formation and development of independence of the child at preschool age]*. Nizhyn: Nizhynskiy derzh. un-t imeni Mykoly Hoholia [in Ukrainian].
9. Ohnev'uk, V. O. (2016). *Dytyna: prohrama vychovannia ta navchannia ditei doshkilnoho viku [Child: a program of education and training of preschool children]*. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
10. Pirozhenko, T. O. (2012). *Stanovlennia vnutrishnoi kartyny svitu doshkilnyka [Formation of the internal picture of the world of the preschooler]*: monografiia. Kyiv: In-t psykholohii imeni H.S. Kostiuka [in Ukrainian].
11. Prokoliienko, L. M. (1979). *Formuvannia dopytyvosti u ditei doshkilnoho viku: biblioteka dlia batkiv [Formation of curiosity in preschool children: a library for parents]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
12. Savchenko, O. Ya. (1995). *Barvystyi klubok: Dyvys, mirkui, vidpovidai Navchannia i rozvahy [Colorful tangle: Look, think, answer Learning and entertainment]: navch. posib.* Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
13. Sadova, T. A., & Rudakova, A. O. (2017). Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti doshkilnykiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Formation of cognitive activity of preschoolers as a psychological and pedagogical problem]. *Molodyi vchenyi [A young scientist]*, 10, 49 [in Ukrainian].
14. Selevko, G. K. (2005). *Alternativnye pedagogicheskie tekhnologii [Alternative pedagogical technologies]*. Moskva: NII shkolnykh tekhnologii [in Russian].
15. Tovkach, I. Ye. (2014). *Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti starshoho doshkilnyka u khodi movlennievnykh zaniat [Formation of cognitive activity of a senior preschooler during speech lessons]*. Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky» [in Ukrainian].
16. Shumei, L. T., & Serheieva, T. V. (2008). Malenki doslidnyky. Orhanizatsiia poshukovo-doslidnytskoi diialnosti ditei [Little researchers. Organization of research activities of children]. *Palitra pedahoha [Teacher's palette]*, 3, 7-13 [in Ukrainian].
17. Yankovych, O., Bednarek, A., & Andzheievskia, A. (2015). *Osvitni tekhnologii suchasnykh navchalnykh zakladiv [Educational technologies of modern educational institutions]: navch.-metod. posib.* Ternopil: TNPU im V. Hnatiuka [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 18.04.2021



УДК 378.04:7.012]:745/749

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-110-114](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-110-114)

Дяченко Алла

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4496-5931>

КОНЦЕПЦІЇ ЕТНОДИЗАЙНУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

- A** *Висвітлено сутність поняття «етнодизайн». Розглянуто особливості засобів використання етнодизайну у творчих соціокультурних проєктах майбутніми та провідними дизайнерами, їх значення та важливість. Проаналізовано концепції етнодизайну та специфіку їхнього використання у різні часові проміжки. Відмічено, що виникає потреба у національній ідентичності в суспільстві, потреба позиціонувати продукт на міжнародному ринку як певний національний бренд, відбувається переосмислення посилання на культурну спадщину. У сучасних мистецьких закладах етнодизайн повинен надихати, спонукати майбутніх дизайнерів до творчої, науково-пошукової, аналітичної, пізнавальної діяльності.*

Ключові слова: етнодизайн; етнічний дизайн; етностиль; дизайнер; концепції

- S** *Dyachenko Alla. Concepts of ethnodesign in the future designers' training at the artistic higher education institutions. The article highlights the essence of the concept «ethnodesign». Features of using ethnodesign tools in creative socio-cultural projects of artistic institutions by future and leading designers are considered. The following etnotematics are rethinking: national motives of folk culture, fine and decorative arts, architecture, interest in traditional decoration and colors. The author analyzes the concepts of ethnodesign and the specifics of its use in different time periods. Cosmopolitanism of design solutions and internationality of figurative language make design products understandable for the masses, regardless of religious, national, ideological, etc. Therefore, there is a need for national identity in society, the need to promote the product on the international market as a national brand, there is a rethinking of the reference to cultural heritage. In modern artistic institutions, ethnodesign encourages future designers to engage in creative, research, analytical, and cognitive activities. Modern ethnodesign should successfully combine elements of traditional decorative and applied art solutions, as well as a combination of aesthetically related colorful and graphic properties. Understanding the complexity of national traditions and bold experiments of design students shows the polystylistic variety of author's interpretations in the General line of postmodern ethnic romanticism. The ethnodesign inspires by folk art and ethnic motives. It is applied the stylistic and decorative techniques for folk art and crafts development in interior design, graphic works, landscape design, industrial design, and clothing design. Despite the freedom in global design, the national design space remains an insufficiently formed model of national design, so further development is a priority for Ukrainian design theorists and practitioners.*

Key words: ethnodesign; ethnic design; ethnic style; designer; concepts

Дяченко Алла Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри промислового дизайну і комп'ютерних технологій, Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, Україна

Dyachenko Alla, Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of industrial design and computer technologies, head of postgraduate education department, Kyiv state Academy of decorative and applied arts and design named after Mikhail Boychuk, Ukraine

E-mail: diachenko.alla@yandex.ua

Українська дизайнерська культура повинна розвиватися на основі активного пошуку форм діалогу національного з глобальним в ній: відтворювати предметно-просторові структури, пов'язані із глибинною традицією та водночас генерувати інноваційні форми для вигідного оновлювання національного менталітету в діалогах з іншими культурами.

В. Даниленко

Актуальність проблеми. Актуальним напрямом розвитку освітнього простору сьогодення є етнодизайн. У мистецьких закладах вищої освіти (ЗВО) майбутні дизайнери повинні бути здатними адаптуватись до умов ринку праці та змінювати предметно-просторове середовище, яке має значний вплив на світогляд людини. Будь-який продукт створений дизайнером з елементами українського національного стилю здійснює особливий вплив на людину, створюючи привабливий образ, який легко запам'ятовується. Намагаючись надати своїй продукції національного колориту, працюючи лише на вітчизняному ринку, не маючи достатньої практики в комерційній діяльності, дизайнери часто не використовували потенціал народної творчості. Важливо створити такі об'єкти, які допоможуть підняти рівень національного сприйняття для широкого кола споживачів, зробити етнодизайн інструментом формування культури художнього дизайну та національної обізнаності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розвитком етнодизайну, пошуком українського національного стилю як пріоритетного завдання майбутніх фахівців і суспільства займалися Є. Антонович, А. Руденченко, В. Тищенко, А. Бровченко, Н. Трегуб, Ю. Легенький та ін. Наявність «нового українського стилю», створення національних моделей на основі народних традицій досліджували Д. Бородаєв, Ю. Римаренко, С. Пріщенко. Унікальність українського дизайну розкрито у працях П. Татаївського, В. Даниленко, Ю. Афанасьєва, В. Сидоренко та ін. Особливості вивчення дизайну у ЗВО розглядали М. Близнюк, Л. Оршанський, О. Кудря, Б. Голик, Ю. Роїк та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідженням етнодизайну присвячена велика кількість наукових напрацювань, водночас варто більше уваги приділяти саме проблемі створення виробів із використанням українського етностилю та вивченню цих питань майбутніми дизайнерами.

Метою статті є висвітлення потреби і бажання суспільства підкреслити свої культурно-мистецькі корені, належність до української культури через появу нових виробників, нових брендів продукції, що пропонують переосмислення народного мистецтва. Саме навички та знання студентів мистецьких закладах вищої освіти можуть становити основу створення національної моделі дизайну на підґрунті народних традицій, що спонукатиме виготовлення оригінальних зразків мистецтва та дозволить сформувати «новий українській стиль».

Викладення основного матеріалу дослідження. У постіндустріальний період розвитку суспільства сучасний дизайн намагається позбутися диктату промисловості та технологій, більше уваги акцентується на загальнолюдських цінностях, на духовному світі людини мовою художніх образів, соціокультурних цінностей і традиційних символів.

Етнічний дизайн – це саме той мистецький напрям, який з'явився як альтернатива технократизму сучасного життя і підживлюється прагненням зберегти ідентичність популярної культури.

Термін «етнодизайн» утворюється поєднанням двох слів – «етнічний» і «дизайн». Водночас «етно» використовують майже в усіх науках, що вивчають народність (наприклад, етнопсихологія, етнолінгвістика, етнографія тощо). Він виникає з «етносу» (грец. – ethnos), що означає націю, стійку спільноту людей, історично сформовану на певній території. Етнічна (народна) – приналежність до конкретного народу, його культури, традицій [13, с. 87].

Із розвитком промислового виробництва етнодизайн почав втрачати свої позиції. Однак сучасні глобалізаційні процеси заохочують національну самоідентифікацію в дизайні, що відображається в різних етнічних формах. Наприклад, Україні, як європейській країні з глибокими історичними та культурними традиціями, притаманні подібні прагнення. Україна – один з найбільших центрів дизайнерської культури на пострадянському просторі, наголошує Д. Бородаєв [5, с. 21].

Створення національної моделі дизайну на народних традиціях призвело до виникнення оригінальних зразків мистецтва та дозволило вченим встановити наявність «нового українського стилю», що чітко вказувало на бажання українського творчого інтелекту представляти особливості художнього погляду власної нації [2, с. 44].

У цьому аспекті дуже слушною є думка Л. Оршанського, який зауважує, що проєктуючи новий витвір, надаючи йому відповідних функціональних й естетичних властивостей, сучасний дизайнер таким чином «проєктує» людину майбутнього, яка буде жити у новому, зміненому середовищі та користуватися естетично досконалими об'єктами [14, с. 3].

Етнодизайн, як багатогранна концепція, поєднує художні, технічні, дизайнерські, культурні, мистецькі та етнічно-національні особливості. З іншого боку, етнодизайн виступає своєрідною трансформацією елементів національної культури, зокрема декоративного мистецтва, в сучасні

промислові виробу, тобто в етнодизайн, що поєднує традиційне декоративно-прикладне мистецтво із сучасними промисловими технологіями [10, с. 33].

Розглядаючи етнодизайн, як вид творчої художньо-проектної діяльності, М. Близнюк підкреслює його культурно-мистецькі засади, які поєднують традиції декоративно-прикладного мистецтва та новітні технології дизайну, що надає необмежені навчально-виховні та творчо-розвивальні можливості [4, с. 247].

Етнічне оформлення в сучасних умовах – це інноваційна тенденція розвитку культурної спадщини. Так, сучасний етнодизайн повинен успішно поєднувати елементи рішень традиційного декоративно-прикладного мистецтва, а також естетично пов'язаних барвистих і графічних властивостей. Розуміння складності національних традицій і сміливих експериментів молодих студентів-дизайнерів наочно показує полістилістичну різноманітність авторських інтерпретацій у загальній лінії постмодерного етнічного романтизму [13, с. 94].

Водночас формувати у майбутніх дизайнерів риси справжнього професіонала доцільно з урахуванням засад етнопедagogіки та етнодизайну, а сучасна професійна мистецька освіта, яка априорі зорієнтована на розвиток творчої особистості, повинна базуватися на здобутках національної української культури [15, с. 172].

Не можемо не погодитися з позицією Л. Оршанського про те, що сучасний дизайнер повинен обов'язково здобути фах у мистецьких закладах вищої освіти, а також постійно вдосконалювати кваліфікацію, використовувати нові досягнення науки, техніки, новітні матеріали й інноваційні технології виробництва. Освіта дизайнера має швидко реагувати на новації, а пріоритетними стають творчий підхід до підготовки, становлення й розвитку майбутнього фахівця [14, с. 49-50].

Формування фахівця, як творчої особистості, яка здатна не лише продукувати оригінальні ідеї, а й втілювати їх у життя, є однією з найактуальніших соціально-педагогічних проблем [12, с. 292].

Саме в цьому контексті вивчення етнодизайну сприятиме формуванню відповідних компетентностей, розвиватиме якості, що відповідають як сучасним запитам національної ідентифікації, так й творчому потенціалу майбутнього дизайнера.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з дизайну освітній простір доцільно формувати на підґрунті етнопедagogічного підходу, опануванні народних художніх традицій, їхньої інтерпретації у проектно-творчій діяльності студентів [6, с. 87].

Водночас це ставить вимоги не лише в контексті організації навчального процесу, але й до професійних якостей викладачів, їхнього іміджу, зовнішнього вигляду, вміння враховувати сучасні модні тенденції як складника професійного становлення та засобу педагогічного впливу [9, с. 42].

Українське народне вбрання неможливо уявити без різноманітних прикрас, що поєднують у собі ідеї гармонійної краси та практичності, можливості використання індивідуального дизайну та декоративних форм в одному комплекті. Орнаменти надають традиційній системі певний експресіоністський відтінок. Жіночі сукні – це органічна частина народної культури, та їх використання в сучасному вбранні, якщо це доречно в просторі та часі, може стати містком, що поєднує сучасну молодь із традиціями народної творчості [11, с. 2].

Сучасні прикраси з перлів у більшості випадків мають інтерпретаційний канонічний характер. Цікавішими є експерименти постмодерністської геометрії тривимірних бусинок структур, коріння яких у простому середовищі селянських предметів, і разом із життєвою силою селянського мистецтва відчують смак благородно-вишуканої стриманості та моногеометричної форми. Може бути і делікатна асоціація із джерелом творчості (й у цьому випадку, крім традиційних національних інтерпретацій у роботі молодих вітчизняних фахівців із графічного дизайну орнаментів і ткацтва, килимів, писанок), знання, що часом не мають значення для мистецтва, наприклад, стереометрія, біоніка, кристалографія тощо) – відмінний і гармонійний результат.

Вибрана концепція рекламних плакатів оригінальних творів із бісеру («Геометрія бісеру») передбачає підпорядкування блоків шрифтів і назв композиційному розташуванню ювелірних виробів на фотографіях, тобто роботі з типографією. Типографія взагалі стосується всього декору, методу вибору, шрифту та композиції шрифту. Прикладом революційного застосування є типографія російського та українського футуризму (початок ХХ століття) та тенденції в дизайні «Нової хвилі» та «Швейцарської школи» (кінець ХХ – початок ХХ століття).

Відродження національної культури – це процес якісного оновлення її основних елементів, що означає їхнє повноцінне функціонування відповідно до потреб сучасного та майбутнього розвитку, національного життя. «Почуття етнічної приналежності в сучасних індустріальних суспільствах має компенсаторну функцію. Ознаки етнічності на естетичному рівні залежать від виробничого процесу, предметів і предметів, ознак і стилів» [7, с. 101].

Є. Антонович вважає, що універсальність національної культури як явища, інтегрує досягнення українського народу та має характеристики гармонійного саморозвитку, потребує такої соціокультурної організації суспільства, яка б сприяла систематичному духовному та культурному розвитку кожної людини. Національна культура, яка має високий освітній та освітній потенціал, є потужним фактором розвитку людини, соціалізації, індивідуалізації та етнічної та культурної ідентифікації [1, с. 8].

Країни, які нині є лідерами у галузі дизайну, включаючи етнічні елементи у свої виробу, підкреслюють національну ідентичність, намагаються інтегрувати свою культуру зі

світом і стають об'єднуючим фактором суспільства у своїй країні. Різні сфери дизайну використовують народну, етнічну культуру як джерело натхнення, але нині ця практика набирає популярності. Інтерес до популярної культури стає не лише тимчасовим трендом, а й певною культурною політикою компаній і навіть країн.

Водночас суттєвою проблемою є концепція «псевдо-націоналізації». Намагаючись надати своїй продукції національного колориту, працюючи лише на вітчизняному ринку, не маючи достатньої практики в комерційних закупівлях, дизайнери часто не використовували потенціал народної творчості, а лише йшли поверхнево. На жаль, на даний момент геніальні засоби українського мистецтва та ремесла, такі як стилізовані та геометрично формалізовані природні форми, фантастичні риси, українські кольори, імітація технік і застосувань колажу залишаються поза досяжністю більшості дизайнерів, хоча є позитивні приклади сучасної реклами [3, с. 11].

І нині, коли мова йде про концепцію етнодизайну, важливо створити такі об'єкти, що допоможуть підняти рівень національного сприйняття широкого кола споживачів, зробити етнодизайн інструментом для формування культури художнього дизайну та національної обізнаності [8, с. 38].

Зараз бачимо спроби окремих дизайнерів чи керівників агентств створити концептуальний, сучасний, значущий продукт, поєднуючи нову візуальну мову з архетипами народної культури (дизайнерська студія Юрка Гуцулака, студія дизайну «Venko»). Представники поєднання традиційних етнічних мотивів із міжнародною стилістикою намагаються застосувати раціональний підхід до вирішення проблем комунікації. Концептуалізм виражається через чітке розуміння завдання, створення загальної ідеї, її візуалізацію та відповідність вимогам замовника. Тому все більше етнічних мотивів використовується для створення загальнодержавного, з іншого боку, універсального продукту, який допоможе інтегрувати нашу культуру для різних груп населення України та поширити її по всьому світу. Поступово поверхове цитування відходить у бік складного стилю, до відродження народної культури [11, с. 4].

Посилання на українські етнічні традиції в костюмуванні має велике значення в галузі культурної творчості. Важливо переосмислити принципи пошиття одягу та народних прикрас, трансформацію традиційних прийомів при створенні колекції *pret-a-porte*, масового одягу. Якісний продукт із витонченим використанням традиційного етнічного елемента допоможе визначити український костюм у світових модних процесах і сприятиме національній самоідентифікації українців.

Сучасний стан суб'єктивної культури демонструє несподіваний поворот у смаках споживачів, де все частіше споживач хоче бачити емоційний елемент, виражений певними художніми засобами. Такі тенденції в дизайнерській культурі зумовлені складністю та розвитком візуального середовища, розвитком телебачення, комп'ютерних

технологій, засобів масової інформації, реклами, в яких права на надання інформації були не мовними засобами, а засобами ефективно створеного візуального образу. На ці процеси також впливали теоретичні концепції проєктної культури, що також виражаються у відповідних образах проєкту, завдяки яким дизайнери поступово вчать бачити різні підходи до формування сучасних виробів [14, с. 97].

Для сучасного дизайнера це окреме джерело формування з широким спектром етнокультурних мотивів, включення яких у сучасні речі має відбуватися не спонтанно, а підкорятися певним законам. Варто також відзначити, що кожна галузь дизайну має своє ставлення до процесу проєктування речей та їхніх матеріально-технічних можливостей, що, в свою чергу, впливає на втілення етнічних і культурних мотивів.

Зростає усвідомлення того, що прості матеріальні потреби не можуть мати абсолютного значення в житті чи дизайні. У тренді культурних цінностей тема традиційного народного мистецтва, регіональних культурних цінностей починає звучати все більше і більше, на основі чого формується нова авангардна тенденція. Тут піклуються про охорону народних промислів і спроби відродити втрачену ідентичність культури, забуту в тематичному світі «міжнародного» дизайну [14, с. 98].

Отже, поява техносвіту, криза «інтернаціонального стилю» викликали зростаючий інтерес до матеріального світу як відображення культурних традицій, його етнічної та культурної своєрідності. Визнаючи культурну спадкоємність традиції, нова етнокультурна течія бачить перш за все традиційну пам'ять про колективну пам'ять людей. Останнім часом процес формування нового явища в культурі проєкту, основним пафосом якого є його культурно-екологічна спрямованість, спрямований на усунення суперечностей, таких як «міжнародне – національне», «традиції – новаторство», «специфічне – універсальне».

Розглянуті тенденції та сучасні концепції етнодизайну, безумовно, мають вплив на формування підходів до організації освітнього процесу при підготовці майбутніх дизайнерів, яка поєднує: розвиток свідомості, фахове мислення, виробничу задачу, проєктну культуру, інтегративну якість особистості, рефлексивну взаємодію в творчому процесі, активність, креативність та інші елементи [6, с. 87].

Висновки з даного дослідження. Отже, відроджуючи український етностиль, необхідно змінити архаїчне ставлення до нього як до засобу «зовнішнього прикрашання» виробів та об'єктів. У контексті підготовки майбутніх дизайнерів доцільно здійснити такі кроки:

- підвищити частину студентів, що навчаються за спеціальністю «Дизайн», шляхом збільшення держзамовлення на неї;
- створити у профільних міністерствах (із залученням провідних фахівців із дизайну та ергономіки) служби розвитку галузевого дизайну та моніторингу міжнародного ринку відповідної товарної продукції;

– розробити засади зі стимулювання підприємств, що освоюють нові виробни, дизайн-ергономічні властивості яких відповідають або перевищують світові стандарти;
 – розробити дизайнерські та ергономічні стандарти до перспективних видів продукції промислового комплексу;
 – впровадити щорічні відзнаки для найкращих вітчизняних розробок з етнодизайну та стимулювати товаровиробників такої продукції;
 – створити на базі Національного комплексу «Експоцентр України» постійно діючий етнодизайнерський виставковий науково-методичний центр, експозиція якого відтворювала б рівень і перспективи моделювання вітчизняної промислової продукції.

Перспективами подальших розвідок із цього напрямку є залучення майбутніх фахівців із етнодизайну до пропагування національних особливостей України, розроблення легко впізнаваних елементів національного стилю, демонстрація яких у промислових виробках буде сприяти міжнародному спілкуванню.

Список використаних джерел

1. Антонович Є. Етноренесанс в культурі ХХ ст. та їхні етнодизайнерські виміри. *Етнодизайн: європейський вектор розвитку і національний контекст* : зб. наук. праць / за ред. Є. Антоновича. Полтава : ПНПУ, 2015. Кн. 1. С. 7–11.
2. Афанасьєв Ю. Етностиль у контексті етнокультурної, національної та глобалізаційної парадигм. *Мистецтвознавчі записки* : зб. наук. праць. Київ : Міленіум, 2011. Вип. 19. С. 197–202.
3. Білий В. Проблема формування творчої особистості у галузі декоративно-вжиткового мистецтва у контексті глобалізації сучасних художніх процесів (на прикладі Косівського осередка художньої обробки дерева). *Вісник ХДАДМ*. 2008. № 10. С. 10–15.
4. Близнюк М. М. Методична система навчання етнодизайну на основі використання інформаційних технологій: майбутньому художнику декоративно-прикладного мистецтва. *Мистецька освіта: методологія, теорія, практика* : зб. наук. пр. / Київська держ. акад. декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Вип. 1. С. 247–255.
5. Бородаєв Д. Особенности формирования этнической стилиевой модели вбдизайна в условиях глобализации. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*. 2005. № 9. С. 19–30.
6. Голик Б. Г. Роль етнодизайну в процесі професійної компетентності майбутніх викладачів. *Етнодизайн у контексті українського національного відродження та європейської інтеграції* : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. Кн. 2. С. 85–88.
7. Даниленко В. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури. Харків: ХДАДМ «Колорит», 2005. 243 с.
8. Даниленко В. Майбутнє європейського дизайну. Харків : ХДАДМ «Колорит», 2007. 197 с.
9. Дяченко А. В. Порівняльний аналіз дизайну одягу викладача сучасності на прикладі викладачів зарубіжних країн. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 1 (184). С. 42–46. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-42-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-42-46)
10. Кара-Васильєва Т. Формування дизайну в Україні художниками авангарду. *Нариси з історії українського дизайну ХХ ст.* : зб. статей. Київ : Фенікс, 2012. С. 33–34.
11. Кремень В. Г. Підну відповідь викликам ХХІ століття. *Професійно-технічна освіта*. 2006. № 4. С. 2–4.
12. Кудря О. Формування в студентів знань з етнодизайну в процесі опанування навчальної дисципліни «Технологічний практикум». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 3. С. 291–299. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-3-291-299>
13. Легенький Ю. Дизайн: культурологія та естетика. Київ : КДУТД, 2000. 272 с.
14. Оршанський Л. Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2020. № 15. С. 43–56. URL: <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-3>
15. Роїк Ю. Етнодизайн кераміки як складова професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2018. № 11. С. 171–176.

References

1. Antonovych, Ye. (2015). Etnorenesansy v kulturi KhKh st. ta yikhni etnodyzainerski vymiry [Eternarians in the culture of the twentieth century and their anodisieres measurement.]. In Ye. Antonovych (Ed.), *Etnodyzain: yevropeyskyi vektor rozvytku i natsionalnyi kontekst [Ethnodesign: European vector of development and national context]*: zb. nauk. prats (Bok. 1, pp. 7-11). Poltava: PNPU [in Ukrainian].
2. Afanasev, Yu. (2011). Etnostyl u konteksti etnokulturnoi, natsionalnoi ta hlobalizatsiinoi paradyhm [Ethnic style in the context of ethno-cultural, national, and global paradigms]. In *Mystetstvoznavchi zapysky [Art notes]*: zb. nauk. prats (Is. 19, pp. 197-202). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
3. Bilyi, V. (2008). Problema formuvannya tvorchoi osobystosti u haluzi dekoratyvno-vzhytkovoho mystetstva u konteksti hlobalizatsii suchasnykh khudozhnikh protsesiv (na prykladi Kosivskoho oseredka khudozhnoi obrobky dereva) [The problem of forming a creative personality in the field of decorative and applied arts in the context of the globalization of modern artistic processes (on the example of the Kosovo center for artistic wood processing)]. *Visnyk KhDADM [HDADM Bulletin]*, 10, 10-15 [in Ukrainian].
4. Blyzniuk, M. M. (2019). Metodychna systema navchannya etnodyzaynu na osnovi vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy: maybutn'omu khudozhnyku dekoratyvno-prykladnoho mystetstva [Methodical system of teaching ethnodesign based on the use of information technologies: the future artist of decorative and applied arts]. In *Mystets'ka osvita: metodolohiya, teoriya, praktyka [Art education: methodology, theory, practice]*: zb. nauk. prats (Is. 1, pp. 247-255). Kyiv: TOV «Yurka Lyubchenka» [in Ukrainian].
5. Borodaev, D. (2005). Osobennosti formirovaniya etnicheskoj stilevoy modeli vebdizayna v usloviyah globalizatsii [Features of forming an ethnic style model of web design in the context of globalization]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv [Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts]*, 9, 19-30 [in Ukrainian].
6. Holyk, B. H. (2019). Rol' etnodyzaynu v protsesi profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv [The role of ethnic design in the process of professional competence of future teachers]. In *Etnodyzayn u konteksti ukraiyins'koho natsional'noho vidrodzhennya ta yevropeys'koyi intehtratsiyi [Ethnodesign in the context of Ukrainian national revival and European integration]*: zb. nauk. prats (Bok. 2, pp. 85-88). Poltava: PNPU im. V.H. Korolenka [in Ukrainian].
7. Danylenko, V. (2005). *Dyzain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury [Design of Ukraine in the world context of art and design culture]*. Kharkiv: KhDADM «Koloryt» [in Ukrainian].
8. Danylenko, V. (2007). *Maibutnie yevropeyskoho dyzainu [The future of European design]*. Kharkiv: KhDADM «Koloryt» [in Ukrainian].
9. Dyachenko, A. V. (2019). Porivnyal'nyy analiz dyzaynu odyahu vykladacha suchasnosti na prykladi vykladachiv zarubizhnykh krayin [Comparative analysis of modern teacher's clothing design on the example of teachers from foreign countries]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 1 (184), 42-46. Retrieved from [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-42-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-42-46) [in Ukrainian].
10. Kara-Vasylijeva, T. (2012). Formuvannya dyzainu v Ukraini khudozhnykamy avanhardu [Formation of design in Ukraine by avant-garde artists]. In *Narysy z istorii ukraiyins'koho dyzainu [Essays on the history of Ukrainian design of the twentieth century XX st.]*: zb. statei (pp. 33-34). Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
11. Kremen, V. H. (2006). Hidnu vidpovid vyklykam XXI stolittia [A worthy response to the challenges of the XXI century]. *Profesiino-tekhnichna osvita [Vocational and technical education]*, 4, 2-4 [in Ukrainian].
12. Kudrya, O. (2020). Formuvannya v studentiv znan' z etnodyzaynu v protsesi opanuvannya navchal'noyi dystsypliny «Tekhnolohichnyy praktykum» [Formation of students' knowledge of ethnic design in the process of mastering the discipline "Technological Workshop"]. *Naukovi zapysky Berdyanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky [Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences]*, 3, 291-299. Retrieved from <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-3-291-299> [in Ukrainian].
13. Lehenkyi, Yu. (2000). *Dyzain: kulturolohiya ta estetyka [Design: cultural studies and aesthetics]*. Kyiv: KDUTD [in Ukrainian].
14. Orshans'kyy, L. (2020). Suchasni vymohy u osoblyvosti profesiyanoi pidhotovky maybutnikh dyzayneriv u zakladakh vyshchoyi osvity [Modern requirements and features of professional training of future designers in higher education institutions]. *Mystets'ka osvita: zmist, tekhnolohiy, menedzhment [Art education: content, technology, management]*, 15, 43-56. Retieved from <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-3> [in Ukrainian].
15. Royik, Y. U. (2018). Etnodyzayn keramiky yak skladova profesiyanoi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv dekoratyvno-prykladnoho mystetstva [Ethnodesign of ceramics as a component of professional training of future specialists in decorative and applied arts]. *Molod' i rynek [Youth and the market]*, 11, 171-176 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 18.05.2021