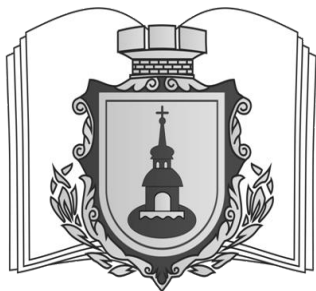


ISSN 2415-3729 (Print)

ISSN 2415-3737 (Online)



Pereiaslav-Khmelnytskyi
Hryhorii Skovoroda State
Pedagogical University
(Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

Volume 13 – 2021

PROFESSIONAL EDUCATION:

- *methodology,*
- *theory*
and technologies

The collection of scientific papers

Pereiaslav
2021

Founder: Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University

Certificate of state registration of printed mass media:
Series KB №21232-11032P dated 13.02. 2015.

Founded in 2015

Frequency: semiannual

The collection of scientific papers is included in the category «B» of the List of scientific professional editions of Ukraine in the area of pedagogical sciences (011, 012, 013, 014, 015, 016, 231) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from March 17, 2020 № 409).

Recommended by the Academic Council of the Pereiaslav-Khmelnytskyi
Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
(Record № 911 dated 22.06.2021)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL AND EDITORIAL BOARD:

Dr. Sciences, Prof. **O. Zhernovnykova** (*Chief Editor*) (Ukraine); Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Dr. Sciences, Prof. **I. Dobrockok** (*Managing Editor, Science Editor*) (Ukraine); Full Member of the NAES of Ukraine, Dr. Sciences, Prof. **M. Yevtukh** (*Science Editor*) (Ukraine); Full Member of the NAES of Ukraine, Dr. Sciences, Prof. **V. Kotsur** (*Science Editor*) (Ukraine); Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Dr. Sciences, Prof. **O. Topuzov** (*Science Editor*) (Ukraine); Dr., Assoc. Prof. **Cr. Barna** (Romania); Dr., Assoc. Prof. **Z. Breda** (Portugal); Dr. Sciences, Prof. **J. Vveinhardt** (Lithuania); Dr. Sciences, Prof. **V. Lamanaskas** (Lithuania); Dr. Sciences, Prof. **J. Lackowski** (Poland); Dr. Sciences, Prof. **Cz. Lewicki** (Poland); Dr. Sciences, Prof. **J. Paško** (Poland); Dr. Sciences, Assoc. Prof. **M. Skura** (Poland); Dr. Sciences, Prof. **K. Szmyd** (Poland); Dr. Sciences, Prof. **N. Sedziuviene** (Lithuania); Dr. Sciences, Assoc. Prof. **N. Aristova** (Ukraine); Dr. **L. Basiuk**, Executive Secretary (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **L. Biriuk** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **I. Bohdanova** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **M. Vaintraub** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **H. Vasianovych** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **R. Horbatiuk** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **R. Hryshkova** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. (Ukraine); Technical Secretary **S. Dobrockok** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **I. Drozdova** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **O. Kobernyk** (Ukraine); Dr. Sciences, Assoc. Prof. **V. Krulyk** (Ukraine); Dr., Assoc. Prof. **N. Kushnir** (Ukraine); Dr. Assoc. Prof. **I. Makarchuk** (Ukraine); Dr., Assoc. Prof. **O. Melnykova**, (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **O. Naboka** (Ukraine); Dr. Sciences., Assoc. Prof. **L. Ovsienko** (Ukraine); Dr., Assoc. Prof. **K. Osadcha** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **N. Paziura** (Ukraine); Dr. **N. Rzhavska**, Responsible Editor (Ukraine); Dr. Sciences, Assoc. Prof. **L. Savchenko** (Ukraine); Dr., Assoc. Prof. **N. Serdiuk**, Responsible Editor (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **V. Stepashko** (Ukraine); Dr., Assoc. Prof. **L. Tkachuk** (Ukraine); Dr., Assoc. Prof. **N. Kharchenko** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **O. Shapran** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **Yu. Shapran** (Ukraine); Dr. Sciences, Prof. **L. Shtefan** (Ukraine).

P 84

Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. Професійна освіта: методологія, теорія та технології (2021). Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. Volume 13. 304 p.

The collection includes the scientific works with the results of theoretical and experimental research on the current problems of professional education in Ukraine and the world.

It is addressed to scholars, young researchers, teachers, and everyone who is interested in national practice and world tendencies and innovations in the field of education.

The authors are responsible for a verity of the information given in the articles, an accuracy of titles, numbers, names and citations.

ISSN 2415-3729 (Print)
ISSN 2415-3737 (Online)



Державний вищий навчальний
заклад «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Міністерства освіти і науки України

Випуск 13 – 2021

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:

- **методологія,**
- **теорія**
та технології

Збірник наукових праць

Переяслав
2021

Засновник – Державний вищий навчальний заклад
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ №21232-11032Р від 13.02.2015 р.

Видання засновано у 2015 році

Виходить двічі на рік

Збірник наукових праць включено до категорії «Б»
Переліку наукових фахових видань України (Галузь знань – педагогічні науки,
спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015, 016, 231)
(Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020 р.)

Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
(протокол № 11 від 22 червня 2021 року)

МІЖНАРОДНА НАУКОВА РАДА ТА РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Жерновникова О.А., доктор пед. наук, професор (головний редактор) (Україна); **Доброскок І.І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор, (заступник головного редактора, науковий редактор) (Україна); **Євтух М.Б.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор (науковий редактор) (Україна); **Коцур В.П.**, дійсний член НАПН України, доктор іст. наук, професор (науковий редактор) (Україна); **Топузов О.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор (науковий редактор) (Україна); **Барна К.**, PhD, доцент (Румунія); **Бреда З.**, PhD, доцент (Португалія); **Ввайнхардт Й.**, доктор наук, професор (Литва); **Ламанаскас В.**, доктор наук, професор (Литва); **Ляцковскі Є.**, PhD, професор (Польща); **Левицький Ч.**, доктор наук, професор (Польща); **Пашько Я.**, доктор наук, професор (Польща); **Скура М.**, доктор наук, доцент (Польща); **Шмид К.**, доктор наук, професор (Польща); **Шаджовене Н.**, доктор наук, професор (Литва); **Арістова Н.О.**, доктор пед. наук, доцент (Україна); **Басюк Л.В.**, кандидат пед. наук, відповідальний секретар (Україна); **Бірюк Л.Я.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Богданова І.М.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Вайнтрауб М.А.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Васянович Г.П.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Горбатюк Р.М.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Гришкова Р.О.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Доброскок С.С.**, технічний секретар (Україна); **Дроздова І.П.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Коберник О.М.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Круглик В.С.**, доктор пед. наук, доцент (Україна); **Кушнір Н.О.**, кандидат пед. наук, доцент (Україна); **Макарчук І.**, кандидат екон. наук, доцент (Україна); **Мельникова О.М.**, кандидат пед. наук, доцент (Україна); **Набока О.Г.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Овсінко Л.М.**, доктор пед. наук, доцент (Україна); **Осадча К.П.**, доктор пед. наук, доцент (Україна); **Пазора Н.В.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Ржевська Н.В.**, кандидат наук, відповідальний редактор (Україна); **Савченко Л.О.**, доктор наук, доцент (Україна); **Сердюк Н.Ю.**, кандидат пед. наук, доцент, відповідальний редактор (Україна); **Степаншко В.О.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Ткачук Л.В.**, кандидат пед. наук, доцент (Україна); **Харченко Н.В.**, кандидат наук, доцент (Україна); **Шапран О.І.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Шапран Ю.П.**, доктор пед. наук, професор (Україна); **Штефан Л.А.**, доктор пед. наук, професор (Україна).

П 84 Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. Професійна освіта: методологія, теорія та технології : зб. наук. праць / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний вищий навчальний заклад імені Григорія Сковороди». – Переяслав : СКД, 2021. – Вип. 13. – 304 с.

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних досліджень актуальних проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться національною практикою та світовими тенденціями і новачками в освітній галузі.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність назв, цифр, прізвищ та цитат.

CONTENT

Hanna Byhar, Iryna Pits, Inna Prokop, Liudmyla Tymchuk

Theoretical Bases of Pedagogical Partnership as One of the Factors of the Effective Interaction of Participants in the Educational Process. 9

Nataliia Bilan

Experimental Efficiency Study of Project Technology as a Means of Formation Foreign Language Competence of Future Electric Power Engineers. 19

Anatolii Brekhunets, Vasyl Vasenko, Oleksii Honcharenko

Organization of Work of Vocational Education Institutions in the German Occupation Zones of Ukraine in 1941-1944: Historical and Pedagogical Aspects 36

Nataliia Volkova

Leading Trends and Psychological and Pedagogical Conditions of Professionalism Formation Engineer-Teacher in the Field of Food Technologies in the University System Education. 64

Roman Horbatiuk, Stepan Sitkar, Taras Sitkar, Svitlana Konovalchuk, Nazar Burega

The Effectiveness of Testing as a Method of pedagogical Control of Future Specialists With Higher Education. 79

Tszen Huankhai

Forms of Organizing Work With People With Special Educational Needs in China. 96

Oksana Zhernovnykova, Yuliia Prostakova

Methods of Formation of the Students-Mathematicians' Readiness to Study Mathematical Disciplines 110

Ji Yiping

Methods of Formation of Digital Competence of Future Teachers of Art Disciplines in Higher Education Institutions of China 125

Olena Karasiova

Formation of the English Language Competence of Future Pharmacists . . . 138

Liudmyla Kukhar

The Role of Media Literacy in the Educational Field in the Conditions of a Pandemic 152

Alevtyna Opolska, Olena Usyk

Accreditation of Educational Programs in Specialty 015 Professional Education (by Specializations): Challenges and Prospects 167

Anastasiia Ostapenko

Critical Thinking of Students: Essence, Structure, Conditions of Development 191

Valentyna Pozdniakova

Technology of Formation of Future Skippers' Readiness for Ecological Responsibility 204

Nataliia Redziuk , Viacheslav Riznyk

Theoretical Aspects of the Formation of Digital Competence of Future Vocational Training (Service Sector) Pedagogues in the Process of Professional Training 218

Liudmyla Romanyshyna, Oleksandr Polishchuk

Methodological Bases for the Formation of Professional Competence of Future Art Specialties Teachers 232

Iryna Savka

Methodological Fundamentals of the System of Translation Specialists' Training in Higher Education Institutions on the Basis of Integration . . . 246

Nataliia Serdiuk

Current Educational Technologies in English Lexis and Grammar Distance Learning at General Secondary Education Institutions 262

Tetyana Sobchenko

Features of Education of Students-Philologists in the Conditions of Informatization and Digitalization of Higher Education 278

Wu Yueyuan

Psychological and Pedagogical Characteristics and Functions of the Future Junior Bachelors-Journalists' Image 291

ЗМІСТ

Ганна Бигар, Ірина Піц, Інна Прокоп, Людмила Тимчук

Теоретичні засади педагогічного партнерства як одного з факторів
ефективної взаємодії учасників освітнього процесу 9

Наталія Білан

Експериментальна перевірка ефективності проєктної технології як
засобу формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-
енергетиків 19

Анатолій Брехунець, Василь Васенко, Олексій Гончаренко

Організація роботи закладів професійної освіти у німецьких
окупаційних зонах України в 1941–1944 рр.: історико-педагогічні
аспекти. 36

Наталія Волкова

Провідні тенденції та психолого-педагогічні умови формування
професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових технологій в
системі університетської освіти 64

Роман Горбатюк, Степан Сіткар, Тарас Сіткар, Світлана Коновальчук, Назар Бурега

Ефективність тестування як методу педагогічного контролю
майбутніх фахівців з вищою освітою. 79

Цзен Гуанхай

Форми організації роботи з людьми з особливими освітніми
потребами в Китаї 96

Оксана Жерновникова, Юлія Простакова

Методика формування готовності студентів-математиків до вивчення
математичних дисциплін 110

Цзі Іпін

Методи формування цифрової компетентності майбутніх
викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР 125

Олена Карасьова

Формування англомовної компетентності майбутніх фармацевтів . . . 138

Людмила Кухар

Роль медіаграмотності в освітній галузі в умовах пандемії 152

Алевтина Опольська, Олена Усик

Акредитація освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта
(за спеціалізаціями): виклики й перспективи 167

Анастасія Остапенко

Критичне мислення учнів: суть, структура, умови розвитку 191

Валентина Позднякова

Технологія формування готовності до екологічної відповідальності
майбутніх судноводіїв 204

Наталія Редзюк, Вячеслав Різник

Теоретичні аспекти формування цифрової компетентності майбутніх
педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) у процесі
професійної підготовки 218

Людмила Романишина, Олександр Поліщук

Методологічні основи формування професійної компетентності
майбутніх учителів мистецьких спеціальностей 232

Ірина Савка

Методологічні засади системи підготовки майбутніх перекладачів у
закладах вищої освіти на засадах інтеграції 246

Наталія Сердюк

Сучасні освітні технології у дистанційному навчанні лексико-грама-
тичного складу англійської мови у ЗЗСО. 262

Тетяна Собченко

Особливості навчання студентів-філологів в умовах інформатизації та
цифровізації вищої освіти. 278

У Юсюань

Психолого-педагогічна характеристика та функції іміджу майбутніх
молодших бакалаврів-журналістів 291

UDK 378/014

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-9-18>

Theoretical Bases of Pedagogical Partnership as One of the Factors of the Effective Interaction of Participants in the Educational Process

Hanna Byhar

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D),

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

✉ 2, Kotsyubinsky Str., Chernivtsi, Ukraine 58012

E-mail: h.buhar@chnu.edu.ua

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4480-8293>

Iryna Pits

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D),

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

✉ 2, Kotsyubinsky Str., Chernivtsi, Ukraine 58012

E-mail: irinapits1980@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7911-9922>

Inna Prokop

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D),

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

✉ 2, Kotsyubinsky Str., Chernivtsi, Ukraine 58012

E-mail: i.prokop@chnu.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2409-4892>

Liudmyla Tymchuk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Pedagogy and Social Work

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

✉ 2, Kotsyubinsky Str., Chernivtsi, Ukraine 58012

E-mail: l.tymchuk@chnu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3122-8150>

Date of receipt of the article: April 18, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Теоретичні засади педагогічного партнерства як одного з факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу

Ганна Павлівна Бигар

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

✉ вул. Коцюбинського, 2, Чернівці, Чернівецька область, Україна, 58012

Ірина Іванівна Піц

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

✉ вул. Коцюбинського, 2, Чернівці, Чернівецька область, Україна, 58012

Інна Степанівна Прокоп

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

✉ вул. Коцюбинського, 2, Чернівці, Чернівецька область, Україна, 58012

Людмила Іванівна Тимчук

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

✉ вул. Коцюбинського, 2, Чернівці, Чернівецька область, Україна, 58012

Дата надходження статті: 18 квітня 2021 р.
Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article deals with the problem of partnership between the participants of the educational process. The purpose of the article is to consider the theoretical bases of the formation of partnership skills during the educational process. **Methods.** Analysis, synthesis, comparison are chosen as the main methods of pedagogical experiment. **The results.** The role of partnership in the formation of teachers' and students' unity is shown, together with the interrelations «teacher-teacher», «teacher-student», «student-student». The

methodological approaches are considered as the basis for the process of forming partnership relations in the educational process of the institution. Such chosen methodological approaches are: systemic approach, activity approach, acmeological approach, integrative approach, praxeological approach. The role of each approach in the studied process is shown. The considerable attention is paid to general scientific and specific principles. Among the general scientific principles, the emphasis is made on the principles of scientificity, accessibility, consistency and connection of theory with practice. The following are considered as specific principles: mutual respect, friendly attitude to each other, decision-making discretion, and distribution of leadership responsibilities. The attention is also paid to the requirements of partnership in school and family. The authors of the research defined the basic requirements and rules for forming school-family partnership: social and pedagogical partnership; forming life and profession values; professionalism; ensuring the uniform parents' and teachers' requirements; humanization of interpersonal relations in any team, showing tolerance, voluntariness, the members' ability to interact. The importance of regularity in the implementation of community requirements and rules is indicated. **Conclusions.** Considering the problem of forming partnership relations to be little analysed and studying partnership relations in the form of a pedagogical partnership, the authors made a conclusion that this process should be seen as interconnected through structures: teacher-student-student-parent, which is in line with the Concept of the New Ukrainian School. The authors added that the formation of partnership relations in a teaching staff will contribute to the introduction of new educational technologies, promote to the humanization of the educational process, the establishment of relations on a parity basis.

Keywords: teachers and students teams, partnership, pedagogical partnership, methodological approaches, general scientific and specific principles, requirements for the formation of partnerships.

References

1. Bibik, N.V. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyynyi analiz [Competence approach: reflexive analysis]*. In O.V. Ovcharuk (Ed.). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*. Kyiv: «K.I.S.» (pp. 45 50) [in Ukrainian].
2. Kokhanova, O. (2011). *Psykhologhiia partnerskoi vzaiemodii v osviti [Psychology of partnership in education]*. Kyiv: PP Shcherbatykh O. [in Ukrainian].

3. Nikolenko, L.T. (2018). Pedahohika partnerstva yak umova realizatsii zavdan rozvytku osobystosti dytyny u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Pedagogy of partnership as a condition for the implementation of tasks of child personality development in the context of the New Ukrainian school]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/710749/> [in Ukrainian].

4. 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]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-r#n8> [in Ukrainian].

5. Realizatsiia idei pedahohiky spivrobitnytstva v navchalno-vykhovnomu protsesi [Implementation of ideas of pedagogy of cooperation in the educational process]. Retrieved from <https://studfiles.net/preview/6824551/page:8/> [in Ukrainian].

6. Trotsko, H.V. (2002). Teoretychni pytannia formuvannia profesiino-pedahohichnoi hotovnosti maibutnoho vchytelia [Theoretical issues of formation of professional and pedagogical readiness of the future teacher]. (Part 1). Kharkiv: OVS [in Ukrainian].

7. Yakymy mozhut buty ukrainski vchyteli maibutnoho: dosvid peremozhtsiv «Global teacher Prize» [What can Ukrainian teachers of the future look like: the experience of the winners of the Global Teacher Prize]. Retrieved from <http://lviv1256.com/news/yakymy-mozhut-but-yukrajinski-vchytelimajbutnoho-dosvid-peremozhtsiv-global-teacher> [in Ukrainian].

Вступ

Нині на основі нових освітніх технологій, коли все більшого поширення набувають ринкові відносини, одним із стимулюючих напрямів розвитку і удосконалення навчального процесу є врегулювання взаємовідносин викладача/вчителя і студента/учня. Вивчення процесу формування вмінь встановлювати партнерські відносини в системі школа-університет має значення у подальших відносинах між партнерами з бізнесу, в учительському і викладацькому колективах. Але ці вміння потрібно сформувані. Основою для них є виховання порядності, доброчесності, доброзичливості між людьми. Саме людський фактор є визначальним у взаєминах між партнерами.

Тому *метою статті* було обрано розглянути теоретичні основи формування партнерських умінь під час освітнього процесу.

Матеріал і методи дослідження

Питання партнерства вивчає низка дослідників. Так, В. Бакіров, І. Гавриленко, О. Іонова, А. Рибіноа, З. Сазонова, Л. Хижняк здійснили аналіз різних напрямів розвитку цієї проблеми. Досліджено: педагогічні вимоги до взаємовідносин між членами суспільства (Т. Кирієнко); етичні питання процесу (І. Гребенніков,) удосконалення змісту, форм і методів педагогічного спілкування (Л. Островська, Т. Кирієнко); педагогічні умови для успішного співробітництва між членами колективу (А. Алексєєнко, Л. Божович, В. Пластовий); умови взаємодії колективу вчителів і батьками учнів; (Н. Кот, Т. Пагута). Основне термінологічне поле визначено і розроблено І. Модель та Б. Модель;. Сутність і функції соціального партнерства розкрито в працях Л. Луговською О. Олейниковою та іншими.

Дослідження ґрунтується на наукових педологічних підходах: системному, діяльнісному, аксіологічному, інтеграційному. За основні методи обрано методи аналізу, синтезу, порівняння педагогічного експерименту. Проаналізувавши літературні джерела, ми дійшли висновку, що дана проблема може бути вирішена шляхом застосування сукупності педагогічних і загальнометодологічних підходів.

Результати та їх обговорення

Розгляд проблеми розпочали з основних дефініцій дослідження: партнерство, педагогічне партнерство.

У психолого-педагогічній літературі дефініція «партнерство» подається у декількох значеннях:

- система взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності (Коханова, 2011:2);

- організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації (Ніколенко, 2018:3);

- спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності (Якими можуть бути...). Дефініція «педагогіка партнерства» розглядається як чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу – організовується на принципах добровільності й спільних інтересів (Реалізація ідей педагогіки...).

Основою цієї дефініції є повага й рівноправність всіх учасників один до одного; дотримання норм і обов'язків; активне включення всіх

учасників у реалізацію спільних проєктів; готовність приймати рішення і відповідати за їх реалізацію.

Більшість учених вказують, що педагогіка партнерства ґрунтується на повазі та доброзичливості, довірі у стосунках, суб'єкт-суб'єктних відношеннях (Бібік, 2004:1; Коханова, 2011:2). За визначенням О. Коханової партнерство визначається, як встановлення партнерських стосунків між членами освітнього процесу на гуманістичних засадах.

Пояснюємо це складністю терміну «педагогічне партнерство». До реалізації ідей педагогіки партнерства використовують декілька шляхів. На нашу думку, одним з найбільш важливих є налагодження відношень між членами колективу Він, за баченням Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, передбачає рівномірний розподіл обов'язків, що в свою чергу забезпечує рівнозначну відповідальність кожного учасника процесу. Це розширює їх права і обов'язки, а відповідно самостійність. Саме відчуття самостійності відіграє значну роль у партнерських відносинах, у здатності підтримувати один одного. Цей процес вимагає створення відповідного освітнього середовища, яке забезпечить співпрацю по лінії вчитель-вчитель, вчитель-учень, учень-учень, вчителі-батьки.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури були окреслені основні завдання партнерства:

- встановлення партнерських відносин з членами колективів і батьками;
- встановлення переліку основних цінностей, які об'єднують школу і батьків у єдиний колектив;
- залучення батьків до організації освітнього процесу;
- навчально-методичний супровід освітнього процесу;
- забезпечення контролю за процесом підготовки (Коханова, О., 2011:2).

Ефективність формування педагогічного партнерства науковці пропонують налагоджувати через:

- підготовку педагогічного колективу школи до взаємодії з батьками, шляхом проведення спеціальних семінарів;
- залучення батьків до виховних заходів у школі чи класі.

Формування партнерських відносин є дуже своєрідним процесом і об'єднує навчання і виховання, які тісно пов'язані між собою. Це проявляється в його організації. При організації такого процесу обов'язковим є врахування соціально-педагогічного процесу; єдність дій педагогів і батьків; постійний контроль за процесом; гуманізація міжособистісних відносин; системна організація навчання батьків.

Для успішної організації партнерських відношень визначено основні умови: об'єктивні та суб'єктивні.

Кожний із цих чинників суттєво впливає на якість формування партнерських якостей, оскільки вони є багатогранними. Але як показали наші спостереження найбільший вплив на розвиток партнерських відносин мають суб'єктивні фактори.

Одна з головних ролей у педагогічному партнерстві належить учителю. Ефективність організації підготовки до засвоєння основ партнерства обумовлена наявністю у вчителя певних якостей: інтелектуальних, моральних і духовних, що викликає вільне спілкування, довіру, відкритість. А це все необхідно виховати вчителю у самого себе.

Педагогіка партнерство базується на педагогіці відносин. І ефективність процесу залежить від доброзичливості відношень. А їх потрібно виплекати. Це передбачає перегляд поглядів на відносини учень-вчитель, що в свою чергу забезпечить зміну відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу (Про схвалення Концепції...; Реалізація ідей педагогіки...).

Тобто, необхідно утворити комплекс, у якому відносини будуть базуватись на паритетних основах (Ніколенко, 2018:3). Але в такому комплексі вчитель має бути вчителем – коучем, тренером, фасилітатором (Троцько, 2002:6).

З метою вивчення проблеми партнерства своє дослідження розподілили на декілька етапів: 1-й етап – визначення цільових установок. 2-й етап – вибір стратегії. 3-й етап – планування. 4-й етап – організація діяльності. 5-й етап – моніторинг та корекція.

Для реалізації мети дослідження було проведено опитування студентів четвертого курсу різних факультетів у Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича. Загальна кількість опитаних складає 240.

Опитування передбачало такі питання:

1. Що таке партнерство?
2. Педагогічне партнерство – тільки поняття чи напрям у педагогіці?
3. Хто є учасниками педагогічного партнерства?
4. У чому полягає роль учителя у такому явищі?
5. Чи потрібна підготовка майбутніх фахівців до утворення партнерських зв'язків і коли починати таку роботу?

При опрацювання результатів відповідей з'ясувалося таке:

На усі п'ять питань правильну відповідь дали 48 студентів (20 %).

На інші запитання ми не одержали повних відповідей їх аналіз був різнобічним. Практично не дали відповіді 6,25% опитаних.

На основі їх відповідей ми зробили висновок, що питання формування партнерських відносин мало знайоме студентам. Вони більше орієнтуються на бізнесові структури, виключаючи з поля зору педагогічний колектив.

Проведене опитування підтвердило наше прагнення до опрацювання матеріалу про формування партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу. Адже формування таких стосунків сприяє і підвищенню якості виховного процесу, що є таким необхідним для студентської молоді.

Висновки

Таким чином, проблема формування партнерських відносин є мало дослідженою. Оскільки вони, у нашому випадку, розглядається у формі педагогічного партнерства, то потрібно розглядати процес як взаємопов'язаний через структури: вчитель-учень-учень-батьки. Це відповідає Концепції Нової української школи. Формування партнерських зв'язків у педагогічному колективі буде сприяти впровадженню новітніх освітніх технологій, адже вони сприяють гуманізації освітнього процесу, встановленню відношень в колективі на паритетних началах.

Література

1. Бібік Н.В. *Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики* / за заг. Ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 4550.
2. Коханова О. *Психологія партнерської взаємодії в освіті: навч.-метод. посіб.* Київ: ПП Щербатих О. 2011. 104с.
3. Ніколенко Л.Т. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710749/>.
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#n8>.
5. Реалізація ідей педагогіки співробітництва в навчально-виховному процесі. URL: <https://studfiles.net/preview/6824551/page:8/>.
6. Троцько Г.В. *Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя*. Харків: ОВС., Ч. 1. 2002. 201 с.

7. Якими можуть бути українські вчителі майбутнього: досвід переможців «Global teacher Prize» URL: <http://lviv1256.com/news/yakymy-mozhut-buty-ukrajinski-vchytelimajbutnoho-dosvid-peremozhitsiv-global-teacher>.

Бигар Г.П., Піц І.І., Прокоп І.С., Тимчук Л.І.

Теоретичні засади педагогічного партнерства як одного з факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу

Анотація

У статті розглянуто проблему партнерства між учасниками освітнього процесу. Показано роль партнерства у формуванні вчительського і учнівського колективу і між ними по лінії «вчитель-вчитель», «вчитель-учень», «учень-учень». Визначено методологічні підходи, на яких ґрунтується процес формування партнерських відносин в освітньому процесі навчального закладу. Такими підходами обрано системний, діяльнісний, акмеологічний, інтеграційний, праксеологічний. За основні методи обрано методи аналізу, синтезу, порівняння педагогічного експерименту. Показана роль кожного з підходів у досліджуваному процесі.

Значна увага приділена загальнонауковим і специфічним принципам. Серед загальнонаукових принципів особлива увага приділена принципам науковості, доступності, послідовності і зв'язку теорії з практикою. Як специфічні принципи розглянуто : взаємна повага; доброзичливе ставлення один до одного;самостійності у прийнятті рішень розподілення лідерських обов'язків. Звернута увага на вимоги організації партнерства в школі і сім'ї.

Основні вимоги та правила організації партнерства школи і сім'ї: соціально-педагогічне партнерство; формування життєвих і професійних цінностей; професіоналізм, забезпечення єдиних вимог батьків і учителів; гуманізація міжособистісних відносин в будь-якому колективі;проявляти толерантність, добровільність, здатність до взаємодії між членами колективу.

Вказується на значення систематичності у виконанні вимоги і правил співтовариства.

Ключові слова: вчительський і учнівський колективи, партнерство, педагогічне партнерство, методологічні підходи, загальнонаукові і специфічні принципи, вимоги до формування партнерських відносин.

Бигар А.П., Пищ И.И., Прокоп И.С., Тимчук Л.И

Теоретические основы педагогического партнерства как одного из факторов эффективного взаимодействия участников образовательного процесса

Аннотация

В статье рассмотрена проблема партнерства между участниками образовательного процесса. Показана роль партнерства в формировании учительского и ученического коллектива и между ними по линии «учитель-учитель», «учитель-ученик», «ученик-ученик». Определены методологические подходы, на которых основывается процесс формирования партнерских отношений в образовательном процессе учебного заведения. Такими подходами избран системный, деятельностный, акмеологический, интеграционный, праксеологический. За основные методы избраны методы анализа, синтеза, сравнения педагогического эксперимента. Показана роль каждого из подходов в исследуемом процессе. Значительное внимание уделено общенаучным и специфическим принципам. Среди общенаучных принципов особое внимание уделено принципам научности, доступности, последовательности и связи теории с практикой. Как специфические принципы рассмотрены: взаимное уважение; доброжелательное отношение друг к другу самостоятельности в принятии решений распределения лидерских обязанностей. Обращено внимание на требования организации партнерства в школе и семье. Основные требования и правила организации партнерства школы и семьи: социально-педагогическое партнерство; формирование жизненных и профессиональных ценностей; профессионализм, обеспечение единых требований родителей и учителей; гуманизация межличностных отношений в любом коллективе; проявлять толерантность, добровольность, способность к взаимодействию между членами коллектива. Указывается на значение систематичности в исполнении требования и правила сообщества.

Ключевые слова: учительский и ученический коллективы, партнерство, педагогическое партнерство, методологические подходы, общенаучные и специфические принципы, требования к формированию партнерских отношений.

UDC 378.147.811

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-9-35>

Experimental Efficiency Study of Project Technology as a Means of Formation Foreign Language Competence of Future Electric Power Engineers

Nataliia Bilan

Senior Lecturer of the Humanitarian Disciplines Department,
Separated Subdivision of National University of Live and Environmental
Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute»

✉ 20, Academichna Str., Berezhany, Ternopil Region, Ukraine, 47501

E-mail: natalja_bilan@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9996-8593>

Date of receipt of the article: April 18, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Експериментальна перевірка ефективності проєктної технології як засобу формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків

Наталія Миколаївна Білан

старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін,

Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»

✉ вул. Академічна, 20, м. Бережани, Тернопільська обл., Україна, 47501

Дата надходження статті: 18 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The paper covers the ways of building foreign language competence of students majoring in electrical engineering in the process of their vocational training. **The purpose** of the article is

the practical substantiation of the process of forming the future energy engineers' foreign language competence by means of project technology and carrying out diagnostic measures to check its effectiveness in foreign language learning. **The methods** used in this research are theoretical (analysis, comparison, systematization, generalization), empirical research methods (observations, surveys, pedagogical experiment), and statistical (non-parametric Pearson's criterion.). **The results.** The efficiency of project technology in the indicated process has been substantiated. A number of factors that determine the choice of such a learning technology has been specified, namely they are the following: student-oriented approach, foreign language learner autonomy, building project-oriented skills in specialty metalanguage, relationship between project work as a form of performing educational assignments and types of engineering activity. Author's definition of project technology has been provided. By this notion a system of active and practical methods of learner-centered education aimed at programmed organization of students' project activity, creation of educational projects that involve developing skills of independent knowledge acquisition, their practical handling, development of critical and creative thinking and key competences, is meant. The efficiency of project technology in the educational process has been experimentally verified by the example of developing foreign-language competence of students doing Master's degree in electrical engineering. In order to determine the efficiency of project technology in the process of foreign language teaching to students in the master's programme compared to traditional teaching methods, control groups and experimental groups with such attributes as reproductive properties, constructability and creativity were formed. Foreign language competence forming according to motivational, communication, professional, projecting and performance indicators was implemented in the process of executing profession-oriented projects. In order to assess the results of future power engineers' project work, 100-point scale was developed. **Conclusions.** According to the results of the performed project work, it was determined that the level of foreign language competence in the experimental groups was higher than the one in the control groups.

Generalized maturity indices of motivational, communication, professional, projecting and performance components in the control groups and in the experimental groups differed significantly. Group inhomogeneity and the significant differences were confirmed with the help of statistical non-parametric Pearson's test χ^2 . The obtained results of the pedagogical experiment have proved the efficiency of the suggested project technology and its rationale for implementing in the process of future electric power engineers' foreign language teaching.

Key words: foreign language competence, project technology, educational project, future electric power engineers, formation, control groups, experimental groups.

References

1. Vasylenko, O. A. & Sencha, I. A. (2012). *Matematychno-statystychni metody analizu u prykladnykh doslidzhenniakh* [Mathematical-statistical methods of analysis in applied research]. Odesa [in Ukrainian].

2. Horbatiuk, R. M. & Bilan, N. M. (2021). Definityvno-strukturna kharakterystyka inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-enerhetykiv [Definitive-structural characteristics of foreign language competence of future electric power engineers]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Serii: Pedagogika – Adaptive Management: Theory and Practice. Series: Pedagogy*, 11(21), 3–18 [in Ukrainian].

3. Horbatiuk, R. M. & Bilan, N. M. (2018). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-enerhetykiv [Formation of foreign language competence for future electric power engineers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. Kyiv-Vinnytsia: «Planer», 52, 272–276 [in Ukrainian].

4. Kirshova, O. V. (2008). *Metodyka pidhotovky mahistrantiv stvoriuvaty profesiino oriientovani proekty na osnovi nimetskomovnykh tekstiv* [Methodology of training master's degree students to create professionally-oriented projects on the basis of texts in German]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Oleksenko, V. M. (2008). *Teoretychni i metodychni zasady realizatsii innovatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv inzhenernykh spetsialnostei* [The theoretical and methodical bases of realisation of innovative technologies in training future specialists of engineer professions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Вступ

Інноваційні процеси в галузі сучасної енергетики суттєво визначають концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей. В реаліях сьогодення освітній процес в технічних ЗВО здійснюється з урахуванням пропозицій зовнішніх стейкхолдерів. Зацікавлені особи конкретизують, який багаж фахових та фонових знань повинні засвоїти здобувачі вищої освіти, якими особистісно-професійними якостями необхідно оволодіти у процесі навчання, які компетентності є запорукою успішного виконання інженерної діяльності та кар'єрного росту. Акцентуючи увагу на євроінтеграційні процеси в енергетичній галузі, починаючи від створення енергопостачальних компаній на міжнародному рівні, виконання спільних проєктів з іноземними колегами тощо і закінчуючи звичайною експлуатацією закордонного електротехнічного та електромеханічного обладнання на виробництві, іншомовну компетентність можна віднести до переліку ключових компетентностей, які слід формувати в процесі здобуття професії інженера-енергетика. Адже, від рівня сформованості іншомовних знань залежить академічна та професійна мобільність, інноваційна діяльність, самореалізація особистості інженера енергетичної галузі.

Аналізуючи літературні джерела, виявили значні розбіжності у наукових розвідках, які ґрунтуються на дослідженні загальної підготовки майбутніх інженерів-енергетиків, іншомовної підготовки та підготовки сфокусованої лише на майбутній професії. Для порівняння пропонуємо коротку бібліографічну характеристику. Концептуальні, методичні та практичні основи професійної підготовки інженерів-енергетиків у технічних ЗВО обґрунтовані у працях Л. Омельченка, О. Керницького, А. Лит-

вина, Ю. Олійник, І. Солошин, Н. Моториної, В. Жураковського, О. Філімонової та ін. Спектру компетентностей, якими повинні оволодіти здобувачі електротехнічних спеціальностей, присвячені дисертаційні праці С. Кізім, Д. Костюка (професійна компетентність), А. Подозьорової (базові компетентності), О. Федорцової (культурологічна компетентність), Т. Гури (управлінська компетентність).

Однак, проблему формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків на сьогодні недостатньо досліджено в теоретичному та методичному аспектах. Результати пошуку та опрацювання літературних джерел, дозволили виявити лише наукові праці І. Абросимової, Д. Бубнової за означеною проблемою. Так, дослідниця І. Абросимова визначила структуру та компонентний склад професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців енергетичної галузі. Науковець Д. Бубнова розробила методику навчання ділового спілкування англійською мовою здобувачів спеціальності «Атомна енергетика». Розглядаючи іншомовну компетентність як невід’ємну складову професійної компетентності сучасних інженерів-енергетиків, вважаємо за доцільне запропонувати своє бачення означеного поняття та шляхи формування, а також розширити даною статтею чисельність наукових публікацій, акцентованих на актуальності вивчення іноземної мови здобувачами електротехнічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Мета статті спрямована на практичне обґрунтування процесу формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків засобами проєктної технології та проведення діагностувальних заходів для перевірки її ефективності у вивченні іноземної мови.

Матеріал і методи дослідження

Іншомовна компетентність – це складне, багатоаспектне, структурне утворення, яке залежить від індивідуального потенціалу, мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти, впливу зовнішніх чинників ЗВО (Горбатюк & Білан, 2021:3). Засобом формування іншомовної компетентності повинні бути активні, особистісно-центровані та професійно-зорієнтовані

технології навчання. Підтримуємо позицію науковця В. Олексенка, що для підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей в освітній процес слід впроваджувати «розвивальну технологію, яка б виховувала особистість у діяльності, що поєднує індивідуальну, групову і фронтальну форми роботи, сприяла підвищенню якості педагогічного процесу, узгоджувалась з основними положеннями Болонської декларації» (Олексенко, 2008:5). На нашу думку, такою є проектна технологія як система активних і практичних методів особистісно-орієнтованого навчання, що спрямовані на поетапну організацію проектної діяльності здобувачів вищої освіти, створення навчальних проектів, у процесі яких формуються уміння і навички самостійного здобуття знань, їх практичного оперування, розвивається критичне і творче мислення, ключові компетентності.

Зосередженість на проектній технології у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців енергетичної галузі зумовлена наступними чинниками: зорієнтованістю на особистість здобувача вищої освіти, автономністю навчання іноземної мови, формуванням проектних умінь метамовою спеціальності, спорідненістю проектної роботи як форми виконання навчальних завдань та різновиду інженерної діяльності.

Вважаємо, що формування іншомовної компетентності за проектною методикою дозволяє досягнути високих результатів, оскільки вона поєднує у собі «найкращі здобутки комунікативних і проблемних методів навчання іноземної мови, створює оптимальні умови для ефективної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти у процесі створення та представлення тематичних проектів» (Кіршова, 2008:4).

Пропонуємо експериментально перевірити наскільки ефективною є проектна технологія у вивченні іноземної мови на прикладі формування іншомовної компетентності здобувачів ОС «Магістр» спеціальностей 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка», 143 «Атомна енергетика», 144 «Теплоенергетика», 145 «Гідроенергетика». Для визначення дієвості проектної технології в іншомовній підготовці магістрантів у порівнянні з іншими технологіями, традиційними методами навчання були

сформовані контрольні та експериментальні групи за типологічними ознаками – репродуктивність, конструктивність, творчість.

У процесі експериментальної роботи використовували наступні методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення;
- емпіричні: спостереження, опитування, педагогічний експеримент;
- статистичні: непараметричний критерій Пірсона.

Результати та їх обговорення

Аналіз та узагальнення дефінітивно-структурних положень іншомовної компетентності фахівців різних спеціальностей, дозволили сформулювати особисте визначення означеного поняття та виокремити компонентний склад. Таким чином, іншомовну компетентність майбутніх інженерів-енергетиків трактуємо як інтегральну ознаку особистості, яка характеризується комплексом засвоєних іншомовних знань, практичних умінь і навичок, рівень досягнення яких визначається здатністю вирішувати освітні, побутові, професійні, виробничо-технологічні, проєктно-конструкторські, інженерно-управлінські, науково-дослідні завдання засобами іноземної мови в рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності (Горбатюк & Білан, 2018:274). Беручи до уваги специфіку професійної діяльності фахівців енергетичної галузі, у структурі іншомовної компетентності виділено мотиваційний, комунікативний, професійний, проєктувально-результативний компоненти.

Прослідкуємо сформованість зазначених вище компонентів з характерними для них критеріями за результатами виконання та представлення навчальних проєктів на професійно-орієнтовану тематику. Проєктна робота магістрантів оцінювалася за 100-бальною шкалою. Якщо за навчальний проєкт здобувач вищої освіти отримував від 60-73 балів, то його рівень сформованості іншомовної компетентності відповідав низькому, 74-89 – середньому, 90-100 – високому.

Зупинимося детально на реалізації проєктних завдань в освітньому процесі, які послужили засобом формування структурних компонентів іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків.

Основу для успішного оволодіння іншомовною компетентністю закладає мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти. Від вмотивованості навчально-пізнавальної діяльності залежить активність магістрантів в освітньому процесі. Для формування мотиваційного компонента в іншомовну підготовку впроваджено інтерактивний курс «Nicos Weg» (<https://learngerman.dw.com/ru/overview>). Навчальний курс сприяє розвитку внутрішніх, навчально-пізнавальних, країнознавчих, соціокультурних мотивів.

Рівень розуміння, засвоєння, відтворення, практичного та творчого використання іншомовних матеріалів інтерактивного курсу визначали за результатами проєктної роботи на тему «Відгук на фільм». Умова проєктного завдання сформульована з урахуванням типологічних ознак, характерних для кожної з експериментальних груп. Зокрема, експериментальна група низького рівня виконувала навчальний проєкт у формі стисло-го переказу сюжету фільму, експериментальна група середнього рівня – детального переказу, експериментальна група високого рівня – есе з описом особистих вражень.

За результатами емпіричного дослідження та перевірки індивідуальних проєктів встановлено, що мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти в експериментальних групах у процесі проєктної роботи значно розширилася, ніж у магістрантів контрольних груп. Кількісні показники, які відображають рівень сформованості мотиваційного компонента іншомовної компетентності за особистісно-мотиваційним критерієм, наочно представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати вимірювань сформованості іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків за мотиваційним компонентом

Групи	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
КГ1	60,97 %	36,59 %	2,44 %
ЕГ 1	44,19 %	51,16 %	4,65 %
КГ2	18,92 %	67,57 %	13,51 %
ЕГ 2	2,86 %	62,86 %	34,28 %
КГ3	0 %	16,67 %	83,33 %
ЕГ 3	0 %	7,14 %	92,86 %

Іншомовна підготовка майбутніх інженерів-енергетиків у технічних ЗВО спрямована на засвоєння лінгвістичних та граматичних знань, розвиток мовленнєвої діяльності, практичних умінь і навичок спілкуватися на професійно-орієнтовану тематику метамовою спеціальності. Відповідно вивчення іноземної мови має комунікативний характер.

Засобом формування лінгвістичних знань вибрано відеоматеріали: https://www.youtube.com/watch?v=_C1A-x10a80, <https://www.youtube.com/watch?v=KEg0coSJFBo>, на основі перегляду яких здобувачі вищої освіти виконували ігрові проєкти на тему «Іноземна мова в професійній діяльності інженерів-енергетиків: обов'язок чи вимога сьогодення». Зокрема, магістранти експериментальної групи низького рівня демонстрували іншомовні знання в ігровому проєкті «Інтерв'ю», експериментальної групи середнього рівня – «Брейн-ринг», експериментальної групи високого рівня – «Прес-конференція».

Формування словникового запасу та знань граматики здійснювали у проєктній роботі, яка передбачала створення інтерактивної презентації «Енергетичні об'єкти» у програмі Google Slides. Експериментальна група низького рівня виконувала проєкт «Карта енергетичних об'єктів Німеччини», експериментальна група середнього рівня – «Екскурсія енергетичними об'єктами Німеччини», експериментальна групи високого рівня – «Енергетичний об'єкт майбутнього».

Для розвитку та удосконалення мовленнєвих умінь та навичок майбутнім інженерам-енергетикам було запропоновано створити проєкт «Професіограма інженера-енергетика». Проєктне завдання для експериментальної групи низького рівня полягало у формуванні переліку ключових якостей, якими повинні володіти фахівці енергетичної галузі та їх короткій характеристиці. Експериментальна група середнього рівня працювала над створенням професіограми інженера-енергетика, яка, крім професійних якостей, містила опис загальних і фахових знань. Магістрантам, які увійшли до експериментальної групи високого рівня, було запропоновано створити професійний портрет інженера-енергетика за індивідуальним баченням.

За сумарною оцінкою трьох тематичних проєктів виведено середньоарифметичний показник, який визначив загальний бал рівня володіння комунікативним компонентом іншомовної компетентності. Отримані показники, які внесено в таблицю 2, відображають динаміку сформованості комунікативного компонента за когнітивно-лінгвістичним, лексико-граматичним, мовленнєвим критеріями в контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 2

Результати вимірювань сформованості іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків за комунікативним компонентом

Групи	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
КГ1	63,41 %	34,15 %	2,44 %
ЕГ 1	53,49 %	44,19 %	2,32 %
КГ2	32,43 %	62,16 %	5,41 %
ЕГ 2	14,29 %	68,57 %	17,14 %
КГ3	0 %	25 %	75 %
ЕГ 3	0 %	14,29 %	85,71 %

Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти є зорієнтованою на майбутню професію. Відповідно наступним компонентом є професійний, який формували у процесі виконання навчального проєкту «Службове відрядження на закордонне енергетичне підприємство з виробництва енергозберігаючого обладнання». Даний проєкт складався з циклу групових міні-проєктів – «Ділова кореспонденція», «Телефонна розмова», «Підготовка до службового відрядження», «Ділова зустріч», «Підписання угоди» та індивідуального проєкту «Звіт про службове відрядження на закордонне енергетичне підприємство з виробництва енергозберігаючого обладнання». Виконання зазначених проєктів дозволило систематизувати та узагальнити знання «Ділової іноземної мови», «Іноземної мови за професійним спрямуванням», удосконалити види мовленнєві діяльності.

Результати статистичної обробки отриманих даних щодо рівня сформованості професійного компонента іншомовної

компетентності за діяльнісно-ситуативним критерієм відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати вимірювань сформованості іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків за професійним компонентом

Групи	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
КГ1	60,97 %	34,15 %	4,88 %
ЕГ 1	41,86 %	46,51 %	11,63 %
КГ2	27,03 %	59,46 %	13,51 %
ЕГ 2	11,43 %	62,86 %	25,71 %
КГ3	0 %	58,33 %	41,67 %
ЕГ 3	0 %	21,43 %	78,57 %

Формування проєктувально-результативного компонента здійснювали у проєктній роботі «Портфоліо магістранта-енергетика». Умова виконання проєктного завдання для усіх експериментальних груп була ідентичною – проаналізувати та узагальнити особисті досягнення у процесі професійної підготовки та представити їх у зручній формі. Кількісні показники рівнів сформованості проєктувально-результативного компонента іншомовної компетентності за особистісно-самооцінювальним критерієм, які ґрунтуються на результатах емпіричного дослідження та проєктної роботи, внесено в таблицю 4.

Таблиця 4

Результати вимірювань сформованості іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків за проєктувально-результативним компонентом

Групи	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
КГ1	63,41 %	31,71 %	4,88 %
ЕГ 1	48,84 %	37,21 %	13,95 %
КГ2	29,73 %	56,76 %	13,51 %
ЕГ 2	11,43 %	54,29 %	34,28 %
КГ3	8,33 %	50 %	41,67 %
ЕГ 3	0 %	14,29 %	85,71 %

Узагальнені показники результатів вимірювань сформованості іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків за усіма компонентами в контрольних та експериментальних групах з характерними для них ознаками – репродуктивність, конструктивність, творчість, відображено на рисунках нижче.

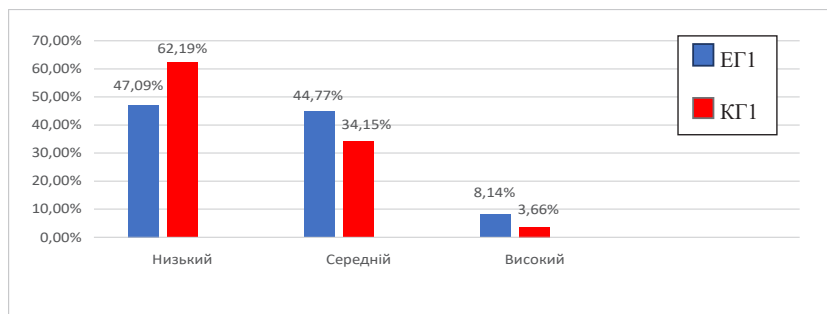


Рис. 1. Рівні сформованості іншомовної компетентності в EG1 та KG1 за результатами діагностувальних заходів

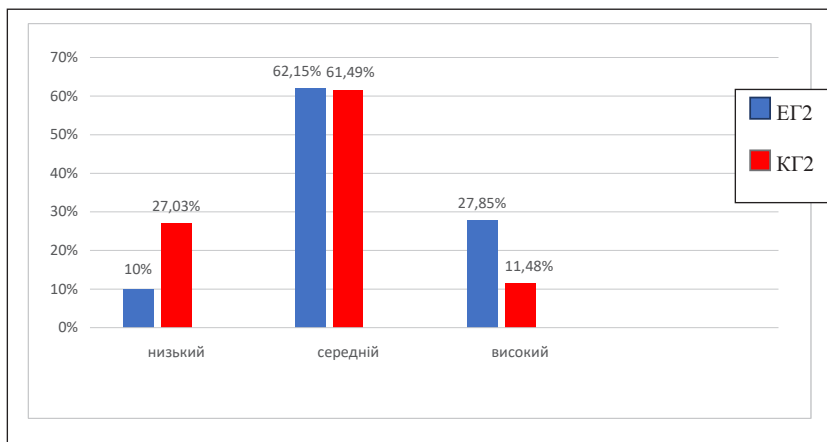


Рис. 2. Рівні сформованості іншомовної компетентності в EG2 та KG2 за результатами діагностувальних заходів

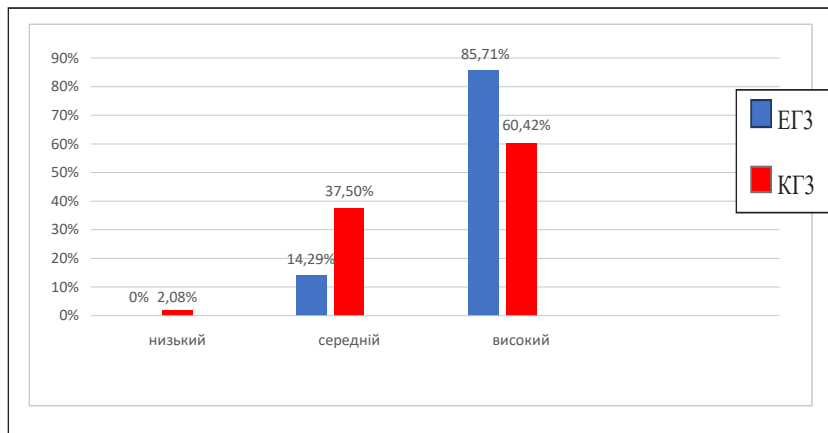


Рис. 3. Рівні сформованості іншомовної компетентності ЕГЗ та КГЗ за результатами діагностувальних заходів

Як бачимо, узагальнені показники в КГ та ЕГ суттєво відрізняються. Для підтвердження відмінностей між КГ та ЕГ використовували статистичний непараметричний критерій Пірсона χ^2 (Василенко & Сенча, 2012 : 85). Значення критерію обчислювали за наступною формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \left(\frac{n_{\text{експ.}} - n_{\text{контр.}}}{n_{\text{контр.}}} \right)^2$$

В межах експериментального дослідження кількість інтервалів $n = 3$, відповідно ступенів вільності $s = n - 1 = 2$. Вибраний рівень значимості становить $\alpha = 0,01$. З таблиці значень критерію Пірсона визначили, що для означених параметрів, $\chi^2_{\text{крит.}} = 9,21$. Отримані результати внесено в таблицю 5.

Таблиця 5

Обчислення експериментального значення χ^2 для визначення сформованості іншомовної компетентності

Рівні	Групи з ознакою «репродуктивність» – ЕГ1, КГ1				
	Пексп.1 %	Пконтр.1 %	Пексп.1 - Пконтр.1	(Пексп.1 - Пконтр.1) ²	(Пексп.1 - Пконтр.1) ² / Пконтр.1
Низький	47,09	62,19	-15,1	228,01	3,666
Середній	44,77	34,15	10,62	112,78	3,302
Високий	8,14	3,66	4,48	20,07	5,484
Загальні показники					12,452
Рівні	Групи з ознакою «конструктивність» – ЕГ2, КГ2				
	Пексп.2 %	Пконтр.2 %	Пексп.2 - Пконтр.2	(Пексп.2 - Пконтр.2) ²	(Пексп.2 - Пконтр.2) ² / Пконтр.2
Низький	10	27,03	-17,03	290,02	10,729
Середній	62,15	61,49	0,66	0,43	0,007
Високий	27,85	11,48	16,37	267,98	23,343
Загальні показники					34,079
Рівні	Групи з ознакою «творчість» – ЕГ3, КГ3				
	Пексп.3 %	Пконтр.3 %	Пексп.3 - Пконтр.3	(Пексп.3 - Пконтр.3) ²	(Пексп.3 - Пконтр.3) ² / Пконтр.3
Низький	0	2,08	-2,08	4,33	2,082
Середній	14,29	37,5	23,21	538,70	14,365
Високий	85,71	60,42	25,29	639,58	10,585
Загальні показники					27,032

Оскільки $\chi^2_{\text{експ.1}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($12,452 > 9,21$), $\chi^2_{\text{експ.2}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($34,079 > 9,21$), $\chi^2_{\text{експ.3}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($27,032 > 9,21$), то нульову гіпотезу H_0 , що КГ та ЕГ є однорідними за рівнями сформованості іншомовної компетентності, відхилено. Таким чином, між КГ та ЕГ є значні розбіжності у кількісних показниках, які засвідчують ефективність використання проектної технології у формуванні іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків.

Висновки

За результатами дослідження експериментально підтверджено дієвість проєктної технології в іншомовній підготовці майбутніх інженерів-енергетиків. Встановлено, що у порівнянні з традиційними методами навчання означена технологія ефективно впливає на формування рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності, розвиток практичних умінь і навичок комунікативного, дослідницького, проєктного, креативного, інтегративного характеру.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку проєктної технології з інформаційно-комунікативними технологіями навчання та методичній розробці навчального курсу з елементами проєктної діяльності для впровадження в освітній процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців енергетичної галузі.

Література

1. Василенко О. А., Сенча І. А. Математично-статистичні методи аналізу у прикладних дослідженнях : навч. посіб. Одеса : ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2012. 166 с.
2. Горбатюк Р. М., Білан Н. М. Дефінітивно-структурна характеристика іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія: Педагогіка, 2021, Вип. 11(21), С. 3–18. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/372/323>.
3. Горбатюк Р. М., Білан Н. М. Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. праць. Київ-Вінниця: «Планер», 2018. Вип. 52. С. 272–276.
4. Кіршова О. В. Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проєкти на основі німецькомовних текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 26 с.
5. Олексенко В. М. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.

Білан Н. М.

Експериментальна перевірка ефективності проєктної технології як засобу формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків

Анотація

У статті висвітлено шляхи формування іншомовної компетентності здобувачів електротехнічних спеціальностей у процесі професійної підготовки. Обґрунтовано дієвість проєктної технології в означеному процесі. Визначено ряд чинників, які зумовили її вибір. Експериментально перевірено ефективність проєктної технології в освітньому процесі на прикладі формування іншомовної компетентності здобувачів ОС «Магістр» електротехнічних спеціальностей. Для визначення дієвості проєктної технології у порівнянні з традиційними методами навчання були сформовані контрольні та експериментальні групи за типологічними ознаками.

Формування іншомовної компетентності за структурними компонентами здійснювалося у процесі виконання професійно-орієнтованих проєктів. За результатами проєктної роботи встановлено, що рівень сформованості іншомовної компетентності в експериментальних групах значно вищий, ніж у контрольних. Узагальнені показники сформованості мотиваційного, комунікативного, професійного, проєктувально-результативного компонентів в контрольних та експериментальних групах значно відрізняються. Неоднорідність груп та суттєві відмінності підтверджено за допомогою статистичного непараметричного критерію Пірсона χ^2 , що свідчить про ефективність проєктної технології та доцільність її використання в іншомовній підготовці майбутніх інженерів-енергетиків.

Ключові слова: іншомовна компетентність, проєктна технологія, навчальний проєкт, майбутні інженери-енергетики, формування, контрольні групи, експериментальні групи.

Билан Н. Н.

Экспериментальная проверка эффективности проектной технологии как средства формирования иноязычной компетентности будущих инженеров-энергетиков

Аннотация

В статье освещены пути формирования иноязычной компетентности соискателей электротехнических специальностей в процессе профессиональной подготовки. Обоснованно действенность проектной технологии в рассматриваемом процессе. Определен ряд факторов, которые обусловили ее выбор. Экспериментально проверена эффективность проектной технологии в образовательном процессе на примере формирования иноязычной компетентности соискателей ОС «Магистр» электротехнических специальностей. Для определения действенности проектной технологии по сравнению с традиционными методами обучения были сформированы контрольные и экспериментальные группы за типологическими признаками.

Формирование иноязычной компетентности за структурными компонентами осуществлялось в процессе выполнения профессионально-ориентированных проектов. По результатам проектной работы установлено, что уровень сформированности иноязычной компетентности в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольных. Обобщенные показатели сформированности мотивационного, коммуникативного, профессионального, проектуально-результативного компонентов в контрольных и экспериментальных группах значительно отличаются. Неоднородность групп и существенные различия подтверждено с помощью статистического непараметрического критерия Пирсона χ^2 , что свидетельствует об эффективности проектной технологии и целесообразность ее использования в иноязычной подготовке будущих инженеров-энергетиков.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, проектная технология, учебный проект, будущие инженеры-энергетики, формирования, контрольные группы, экспериментальные группы.

UDC 94:377.36](477-074+430)«1941/1944»

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-36-63>

Organization of Work of Vocational Education Institutions in the German Occupation Zones of Ukraine in 1941-1944: Historical and Pedagogical Aspects

Anatolii Brekhunets

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Technological Education and Computer Graphics, Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

✉ 30, Sukchomlinsky Street, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 08401

E-mail: anatolii10085959@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7935-5300>

Vasyl Vasenko

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Head of the Department of Theory and Methods of Technological Education and Computer Graphics, Associate Professor, Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

✉ 30, Sukchomlinsky Street, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 08401

E-mail: vvvasenko@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2527-6359>

Oleksii Honcharenko

Doctor of Historical Sciences (Dsc), Professor of the Department of Theory and Methods of Technological Education and Computer Graphics, Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

✉ 30, Sukchomlinsky Street, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 08401

E-mail: oleksijghoncharenko@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8882-6397>

Date of receipt of the article: April 15, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Організація роботи закладів професійної освіти у німецьких окупаційних зонах України в 1941–1944 рр.: історико-педагогічні аспекти

Анатолій Іванович Брехунець

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти і комп'ютерної графіки, ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

✉ вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08401

Василь Васильович Васенко

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики технологічної освіти і комп'ютерної графіки, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

✉ вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08401

Олексій Миколайович Гончаренко

доктор історичних наук, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти і комп'ютерної графіки, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

✉ вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08401

Дата надходження статті: 15 квітня 2021 р.
Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article considers the historical and pedagogical aspects of the creation of vocational education institutions system in the German occupation zones of Ukraine during the Second World War. **The purpose** of the article is to theoretically reconstruct and disclose the main foundations of Nazi policy in the field of vocational education, which was carried out in the occupation zones of Ukraine, to distinguish and compare the effectiveness of relevant measures in the «Galicia» district, the area of responsibility of the Temporary military administration, the Military zone and the Reichskommissariat «Ukraine». The authors of the article use **methods** of retrospective, historical-comparative, relatively comparable and chronological analysis of the identified sources, as well as classification and systematization of statistical data on vocational education institutions restored by the German occupation authorities. **The results.** As a result, it was found out that the urgent need of the German occupation

authorities for personnel support in many industries, agriculture, medicine and the service sector led to the need to resume the work of vocational education institutions, although this contradicted the strategic goal of the occupation of Ukraine. This is confirmed by the historical, comparative and structural-functional analysis of the regulatory documents of the Reich Ministry of the Eastern occupied territories, reports in the local press of the occupation zones of Ukraine. The types of vocational education institutions that worked in the occupation zones of Ukraine are revealed. The separate faculties of technical universities, as well as medical, agricultural and teacher institutes worked in Ukraine. In the most systematic dimension, these trends can be traced in the Galicia district and the area of responsibility of the Temporary military administration. In a similar vein, the work of secondary vocational education institutions is reconstructed. In the worst condition, the work of vocational education institutions was carried out on the territory of the Reichskommissariat «Ukraine», since its head E. Koch opposed the rational measures of A. Rosenberg as the head of the Reich Ministry for the Occupied Eastern Territories. It is stated that some of the German regional managers, organizing the broad exploitation of the captured territorial array, needed personnel, and therefore, in this area, they actually acted at their own discretion.

Conclusions. It was concluded that the part of the educational institutions of the vocational education system of the German occupation zones of Ukraine managed to train qualified specialists and send them to work. Most of their graduates were students and pupils of former Soviet educational institutions, as well as Ukrainian youth who received initial vocational training.

Key words: occupation authorities, professional education, vocational school, technical school, institute, qualified personnel, course training.

References

1. Bilavych, H.V. (2016). *Teoriia i praktyka vykhovannia hospodarskoi kultury uchniv ta doroslykh u Zakhidnii Ukraini (druga polovyna KhKh – seredyna 40-kh rokiv KhKh stolittia* [Theory and practice of raising the economic culture of students and adults in Western Ukraine (the second half of the 19th – mid-40s of the 20th century)]. *Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

2. Borysov, V.L. (2009). Kulturno-osvitni protsesy u m. Dnipropetrovsku v umovakh nimetsko-fashystskoi okupatsii (1941–1943 rr.) [Cultural and educational processes in Dnepropetrovsk under the conditions of Nazi occupation (1941–1943)]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii: Istorii ta arkhеolohiia – Bulletin of the Dnipropetrovsk University. Series: History and Archeology*. 1, 76 – 89 [in Ukrainian].

3. Vypusk likariv u Vinnytskomu medychnomu instytuti [Graduation of doctors at the Vinnitsa Medical Institute]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnieper*. November 1, 1942 [in Ukrainian].

4. Vypusk silskohospodarskoi shkoly u Kostiantynohradi [Graduation from an agricultural school in Konstantinograd]. *Ukrainskyi holos – Ukrainian voice*. August 20, 1943 [in Ukrainian].

5. Vypusk u Vinnytskomu budivelnomu tekhnikumy [Graduation at Vinnytsia Construction College]. *Ukrainskyi holos – Ukrainian voice*. August 27, 1942 [in Ukrainian].

6. V pedahohichnomu instytuti [At the Pedagogical Institute]. *Nove Zaporizhzhia – New Zaporizhzhia*. December 21, 1941 [in Ukrainian].

7. V shchaslyve maibutnie [In a happy future]. *Nove Zaporizhzhia – New Zaporozhye*. June 20, 1942 [in Ukrainian].

8. Haliv, M. (2010). *Mizh serpomolotom i svastykoiu: osvita na Drohobychchyni u 1939–1944 rr.* [Between sickle-hammer and swastika: education in Drohobychin in 1939–1944] Drohobych [in Ukrainian].

9. Hinda, V. (2012). Osvitnia polityka natsystiv v raikhskomisariati «Ukraina» [The educational policy of the Nazis in the Reichskommissariat «Ukraine»]. *Storinky voiennoi istorii Ukrainy: zb. nauk. Statei – Pages of the military history of Ukraine: sb. Scientific articles*. 15, 61–75 [in Ukrainian].

10. Honcharenko, I.V. (2012). Profesiina osvita na terenakh Raikhskomisariatu «Ukraina» [Professional education on the territory of the Reichskommissariat «Ukraine»]. *Candidate's thesis*. Pereiaslav-Khmelnyskyi [in Ukrainian].

11. Honcharenko, O.M., Honcharenko, I.V. & Kunytskyi, M.P. (2014). Natsytska okupatsiina polityka u sferi osvity na terenakh Raikhskomisariatu «Ukraina» (1941–1944) [Nazi occupation policy in the field of education in the territory of the Reichskommissariat «Ukraine» (1941–1944)]. Kyiv: NVTs «Profi» [in Ukrainian].

12. Honcharenko, O. (2020). Mistse oblasnykh uprav u systemi hitlerivskoho okupatsiinoho aparatu vlady: protses stvorennia, sluzhbovi kompetentsii, kharakterystyky kerivnykiv (1941–1942) [The place of regional administration in the system of Hitler's occupation apparatus of power: the process of creation, official competences, characteristics of the heads of 1941–1942]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Istorii – Scientific Papers of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: History*. 31, 53–62. DOI 10.31652/2411-2143-2019-31 [in Ukrainian].

13. Honcharenko, O. (2008). Silskohospodarska osvita v Raikhskomisariati «Ukraina»: do pytannia pro vidnovlennia diialnosti navchalnykh zakladiv ta sroby pidhotovky kvalifikovanykh fakhivtsiv (1941–1944) [Agricultural education in the Raikhskommissariat «Ukraine»: to the question of resuming the activities of educational institutions and attempts to train qualified specialists (1941–1944)]. *Ukrainskyi selianyn – Ukrainian peasant*. 11, 154–157 [in Ukrainian].

14. Honcharenko, O. & Potylchak O. (2021). Normatyvno-pravove vrehuliuvannia povedinky mistsevoho naselennia u zonakh vidpovidalnosti Tymchasovoi viiskovoi administratsii ta Raikhskomisariatu «Ukraina» (lito 1941 – zyma 1942) [Legal regulation of local population behaviour in the provisional Militari and Reichkommissariat «Ukraine» (the summer of 1941–winter of 1942)]. *Shhidnoievropeyskyi istorychnyi visnyk – East European Historical Bulletin*. 18, 167–175. DOI 10.24919/2519-058X.18.226506 [in Ukrainian].

15. Honcharenko, O.M. (2011). *Funktsionuvannia okupatsiinoi administratsii Raikhskomisariatu «Ukraina»: upravlinsko-rozporiadchi ta orhanizatsiino-pravovi aspekty (1941–1944 rr.)* [Functioning of the occupational administration of the Reichskommissariat «Ukraine»: managerial and administrative, and organizational-legal aspects (1941–1944)]: monohrafiia. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

16. Dobrov, P.V. & Bystra, M.O. (2006). *Systema osvity v Donbasi u roky Velykoi Vitchyznianoi viiny* [Education system in the Donbass during the Great Patriotic War]. Donetsk: Nord-Pres [in Ukrainian].

17. Yerzhabkova, B. (2008) *Shkilna sprava ta shkilna polityka v reikhskomisariati «Ukraina» (1941–1944) u svitli nimetskykh dokumentiv* [School business and school policy in the Reich Commissariat «Ukraine» (1941–1944) in the light of German documents]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

18. Zhosan, O. (2013). *Tendentsii rozvytku shkilnoi navchalnoi literatury v Ukraini (20-ti – 80-ti roky XX stolittia)* [Trends in the development of school educational literature in Ukraine (20s – 80s of the XX century)]. Kirovohrad: Eksliuzyv–system [in Ukrainian].

19. Zinko, Yu.A. & Hryhorchuk P.S. (2004). *Zaklady kultury ta osvity Vinnychchyny v umovakh fashystskoi okupatsii (1941–1944 rr.)* [Institutions of culture and education of Vinnitsa region under the conditions of fascist occupation (1941–1944)]. *Istoriia Ukrainy: malovidomi imena, podii, fakty – History of Ukraine: little-known names, events, facts.* 26, 230–237 [in Ukrainian].

20. Kytsak, B.V. (2018). *Medychne zabezpechennia naselennia v Raikhskomisariati «Ukraina» v 1941–1944 rr.* [Medical support of the population in the Reichskommissariat «Ukraine» in 1941–1944]. *Candidate's thesis.* Zhytomyr [in Ukrainian].

21. Masnenko V.V. (2005). *Cherkaskyi pedahohichniy instytut u period okupatsii 1942–1943 rr.* [Cherkasy Pedagogical Institute during the occupation of 1942–1943]. *Cherkashchyna v konteksti istorii Ukrainy. Materialy Druhoi naukovo-kraieznavchoi konferentsii Cherkashchyny (do 60-richchia Peremohy u Velykii Vitchyzniani viini 1941–1945 rr.) – Materials of the Second Scientific and Local Lore Conference of the Cherkasy Region (on the 60th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War of 1941–1945).* Cherkasy: Vash dim. 182–288 [in Ukrainian].

22. Mohyliuk S.V. (2012). *Nauka v heneralnomu okruzi «Dnipropetrovsk» v period nimetskoï okupatsii (1941–1943 rr.): vyshchi navchalni zaklady na sluzhbi okupantiv (na prykladi diialnosti Dnipropetrovskoho ukrainskoho derzhavnoho universytetu ta Dnipropetrovskoho instytutu inzheneriv transportu)* [Science in the general district «Dnepropetrovsk» during the German occupation (1941–1943): higher educational institutions in the service of the invaders (on the example of the activities of the Dnepropetrovsk Ukrainian State University and the Dnepropetrovsk Institute

of Transport Engineers)]. *Intelihentsiia i vlada. Serii: Istorii – Intelligentsia and power. Series: History*. 24, 135–147 [in Ukrainian].

23. Navchannia v Kharkivskomu silskohospodarskomu instytuti [Training at the Kharkov Agricultural Institute]. *Vidbudova – Restoration*. November 17. 1942 [in Ukrainian].

24. Narodnoe obrazovanye v Khersone [Public education in Kherson]. *Holos Donbassa – Voice of Donbass*. April 16. 1943 [in Ukrainian].

25. Nesterenko V.A. (2005). Okupatsiinyi rezhym u viiskovii zoni Ukrainy v 1941–1943 rr. (administratyvnyi, ekonomichnyi ta sotsiokulturnyi aspekty) [Occupation regime in the military zone of Ukraine in 1941-1943 (administrative, economic and sociocultural aspects)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

26. Novi likari [New doctors]. *Nove Zaporizhzhia – New Zaporozhye*. July 28. 1942 [in Ukrainian].

27. Oholoshennia okruzhnoi silskohospodarskoi shkoly [Announcement of the district agricultural school]. *Vidbudova – Restoration*. November 12. 1942 [in Ukrainian].

28. Oholoshennia [Announcement]. *Vidbudova – Restoration*. November 19. 1942 [in Ukrainian].

29. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. September 23. 1941 [in Ukrainian].

30. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. October 8. 1941 [in Ukrainian].

31. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. November 2. 1941 [in Ukrainian].

32. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. November 5. 1941 [in Ukrainian].

33. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. January 1. 1942 [in Ukrainian].

34. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. April 8. 1942 [in Ukrainian].

35. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. July 31. 1942 [in Ukrainian].

36. Oholoshennia [Announcement]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. November 6. 1942 [in Ukrainian].

37. Oholoshennia [Announcement]. *Ukrainskyi holos – Ukrainian voice*. August 13, 1942 [in Ukrainian].

38. Pankivskyi K. (1959). Roky nimetskoï okupatsii [Years of German occupation]. Niu-York [in Ukrainian].

39. Ponovleno vidkryttia shkyl v Ukraini [The opening of schools in Ukraine was resumed]. *Holos Dnipra – Voice of the Dnipro*. April 5. 1942 [in Ukrainian].

40. Potylchak O. (2006). Natsystska polityka u sferi pidhotovky spetsialistiv iz serednoiu ta vyshchoiu spetsialnoiu osvitoiu v Ukraini (1942–1944 rr.) [Nazi policy in the field of training of specialists with secondary and higher special education in Ukraine (1942–1944)]. *Arkhivy okupatsii* [Archives of the occupation]. K.: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademii». 782–790 [in Ukrainian].

41. Po Ukraini [In Ukraine]. *Konstantynohradski novi visti – Konstantinograd news*. July 15. 1942 [in Ukrainian].

42. Proftekhosvita m. Zaporizhzhia [Vocational education in Zaporozhye]. *Nove Zaporizhzhia – New Zaporizhzhia*. November 16. 1941 [in Ukrainian].

43. Silskohospodarska shkola v Shpanovi [Agricultural School in Shpanov]. *Ukrainskyi holos – Ukrainian Voice*. October 7. 1943 [in Ukrainian].

44. Spudka I. (2002). Osvitnia polityka nimetsko-fashystskykh zaharbnikov na okupovanii terytorii Ukrainy [Educational policy of Nazi invaders in the occupied territory of Ukraine]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho derzhavnoho universytetu – Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhzhia State University*. XIV, 117–182 [in Ukrainian].

45. Spudka I.M. (2011). Systema osvity chasiv okupatsii na terytorii Zaporizkoi oblasti [The system of education during the occupation in the Zaporizhzhia region]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhzhia State University*. XXX, 123–132 [in Ukrainian].

46. Spudka I.M. (2018). Vyshchi ta naukovi instytutysii chasiv natsystskoi okupatsii na terytorii Ukrainy (na prykladi okruhu «Dnipropetrovsk» Reikhskomisariatu Ukraina) [Higher and scientific institutes of the time of Nazi occupation in Ukraine (on the example of the Dnepropetrovsk district of the Reichskommissariat Ukraine)]. *Skhid – East*. 4, 30–36 [in Ukrainian].

47. Stelnykovych S.V. (2016). Natsystskyi okupatsiinyi rezhym na terytorii Zhytomyrsko-Vinnytskoho rehionu i mistseve naselennia: paraleli isnuvannia y borotby (1941–1944 rr.) [The Nazi Occupation Regime in the Zhytomyr and Vinnytsia Region and the Local Population: Parallels in Daily Life and Struggle (1941–1944)]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

48. Stefaniuk H. V. (2004). Shkilnytstvo v Zakhidnii Ukraini pid chas nimetskoï okupatsii (1941–1944 rr.) [Schooling in Western Ukraine during the German occupation (1941–1944)]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

49. Ukrainska tekhnichna shkola [Ukrainian Technical School]. *Ukrainskyi holos – Ukrainian Voice*. September 23. – 1943.

50. Khersonska morska shkola [Kherson Marine School]. *Holos Dnipro – Voice of the Dnipro*. July 31. 1942 [in Ukrainian].

Вступ

Війни завжди супроводжували, і цілком очевидно, як засвідчує сучасна практика міжнародних відносин, на жаль, будуть і надалі супроводжувати історію людства. Саме по собі явище військового конфлікту не є чимось дивним, унікальним, чи то непритаманним історії людської цивілізації. Так само і для населення країни, яку перемогли та ще й окупували певну її територію, настають «нелегкі часи», у тому числі і в освітній сфері. Часто у цій галузі суспільного життя формуються деструктивні явища, а саме освітнє життя занепадає або певним чином трансформуючись, пристосовується до обслуговування потреб не місцевого окупованого суспільства, а країни-окупанта. Період Другої світової війни, коли упродовж 1941–1944 рр. на території України функціонувала система німецького окупаційного режиму, не став винятком із цієї реальності.

Актуальність статті зумовлюється тим, що проблема відновлення роботи закладів професійної освіти в окупаційних зонах України періоду 1941–1944 рр. усе ще потребує додаткових дослідницьких пошуків, оскільки, в історії педагогіки вона не є достатньо вивченою. Здебільшого її вивчають представники історичної науки. Зважені оцінки створення та результативності роботи окупаційної системи освіти містяться у працях П. Добро-

ва та М. Бистрої [1], О. Гончаренка [2; 3; 4], І. Гончаренко [5; 6], В. Гінди [7], Б. Єржабкової [8], О. Потильчака [9; 10], Г. Стефанюка [11], І. Спудки [12], В. Масценка [13], С. Могилюк [14]. І лише М. Галів [15], Г. Білавич [16] та О. Жосан [17] розглядають цю проблему в контексті історії педагогіки.

Матеріал і методи досліджень

Автори публікації використовують методи ретроспективного, історико-порівняльного, порівняльно-зіставного та хронологічного аналізу виявлених джерел, а також класифікації та систематизації статистичних даних щодо відновлених німецькими окупаційними властями закладів професійної освіти. У результаті, з'ясовано, що гостра потреба німецької окупаційної влади у кадровому забезпеченні багатьох галузей промисловості, сільського господарства, медицини та сфери обслуговування призвели до необхідності відновлення роботи закладів професійної освіти, хоч це й суперечило стратегічній меті окупації України. Це підтверджується історико-порівняльним і структурно-функціональним аналізом нормативно-правових документів Райхсміністерства східних окупованих територій, повідомлень у місцевій пресі окупаційних зон України.

Наративні джерела дослідження віднайдено у матеріалах німецької окупаційної періодики: оголошення про прийом учнів та студентів, нормативні вказівки німецьких та місцевих органів влади, публічні виступи окупаційних адміністраторів. Автори дослідження використовують висновки істориків, які стверджують про достовірність цих повідомлень, оскільки перевіряли їх на прикладі архівних джерел (Гончаренко, Гончаренко & Куницький, 2014).

Результати та їх обговорення

Розглядаючи проблему відновлення роботи закладів освіти у воєнну добу, слід брати до уваги існування в Україні декількох німецьких окупаційних зон. Спочатку загарбані Вермахтом території України перебували у складі Тимчасової військової адміністрації, представленої армійськими тиловими установами. З часом, а цей процес інколи затягувався до декількох місяців, а то майже й річного терміну, військові передавали владу керівництву новостворених адміністративних структур – дистрикту «Гали-

чина» (сучасні Тернопільська, Івано-Франківська і Львівська області), який входив до Генерального губернаторства (далі – ДГ) та Райхскомісаріату «Україна» (далі – РКУ). Процес передачі повноважень від військових властей до цивільної адміністрації РКУ проводився двічі – восени 1941 та у цей же період в 1942 рр. А от північні і південно-східні області України так і залишились у зоні відповідальності Вермахту, яку і прийнято називати Військовою зоною окупації (далі – ВЗО) (Гончаренко, 2020: 53; Гончаренко, Потильчак, 2021: 167). Зміни в керівництві окупаційних зон України безпосередньо впливали на ставлення влади до налагодження освітньої системи для місцевого (ненімецького) населення.

Політична верхівка нацистського Третього Райху не була монолітною і одноставною у суто тактичних питаннях здійснення окупаційної політики в Україні. На фоні ортодоксального оточення А.Гітлера виділяється постать А.Розенберга і частини військових, які пропонували проводити заходи, більш лояльні до українців. А от А.Розенберг, який із 1941 р. очолював Райхсміністерство східних окупованих територій, мало того, що пропонував відкрити в Києві університет, та ще й закликав до відродження національної самосвідомості українців. Парадоксальність ситуації виявилась у тому, що Е.Кох, який управляв найбільшим окупаційним формуванням під назвою Райхскомісаріат «Україна» (далі – РКУ), відмовлявся виконувати вказівки свого керівника – А.Розенберга. Між двома відомствами розпочалася справжня «війна законів», у яку були втягнуті генеральні комісари та керівники гебітскомісаріатів (Гончаренко, 2011: 257). Утім, якими б не були плани німецьких властей та їх особисте бачення шляхів і засобів здійснення окупаційної політики, на них почала впливати суворая реальність, яка виявилась у гострій нестачі кваліфікованих кадрів. Тому, не лише генеральні комісари, а подекуди й гебітскомісари відновлювали, створювали і припиняли роботу навчальних закладів на власний розсуд. Те ж саме стосується і військових, на яких також суто формально поширювались нормативні акти відомства А.Розенберга.

Нормативним актом відомства А.Розенберга, заборонялась вища освіта в РКУ, водночас, дозволялась робота медичних, ветеринарних, сільськогосподарських та природничих факультетів. У лю-

тому ж 1942 р., відповідно до Директив про шкільну освіту, в РКУ запроваджувалося семирічне навчання. Перші чотири роки діти повинні були навчатися в народних школах, де здобували початковий рівень освіти, після чого вступали до трирічних професійних шкіл. Випускники цих шкіл мали право навчатися у технікумах із дворічним терміном навчання. Проти цього виступив Е.Кох, який взагалі заборонив існування інших закладів освіти, окрім чотирирічних народних шкіл і невеликої кількості технікумів. Проте з часом, внаслідок реакції відомства А.Розенберга, йому довелося визнати необхідність існування професійних шкіл. В РКУ почали працювати народні школи, дворічні професійні підготовчі школи та трирічні середні професійні школи, училища і технікуми (Єржабова, 2008: 83, 84, 86).

У довоєнний період в УРСР професійну підготовку здійснювали 173 вищих навчальних заклади, у яких навчалося 196800 студентів, 693 технікуми та середні спеціальні школи контингент яких становив 196200 осіб. У ремісничих та фабрично-заводських училищах навчалося 326000 учнів (Потильчак, 2006: 261). Звісно, що з окупацією України військами Німеччини навіть мови не йшлося про відновлення цілісної системи професійної освіти, яка існувала до війни. По-перше, такої кількості спеціалістів окупаційна влада в умовах знищеної господарської інфраструктури не потребувала. По-друге, в німецьких властей були відсутні матеріально-технічні ресурси аби забезпечити повноцінне їх функціонування.

Першими німецькими окупаційними установами, яким і довелося займатися питаннями відновлення закладів системи професійної освіти, у тому числі і вищої її ланки, стала ТВА. Лише на теренах майбутнього ДГ військові майже нічого не встигли запровадити у сфері освіти, оскільки цю структуру було створено вже 1 серпня 1941 р. ТВА проявляла виразну лояльність до питання відновлення українських ВНЗ та середніх професійних закладів освіти. Так, вже у період осені 1941 р. в Україні розпочалась заходи із відновлення роботи немалої кількості ВНЗ. У Києві, Дніпропетровську та Харкові планувалося відновлення роботи університетів та ВНЗ технічного, педагогічного, сільськогосподарського, медичного профілів. Подекуди ВНЗ таки відкрилися і в них навіть розпочався навчальний процес. Це

стосується Уманських сільськогосподарського та учительського інститутів, Київського та Вінницького медичних інститутів, окремих факультетів технічних вишів. Але справжня катастрофа для багатьох ВНЗ склалась у період, коли відповідні території були передані у відання адміністрації РКУ. Відповідні заклади освіти або припиняли свою роботу, або ж перетворювались на заклади середньої професійної освіти, а ті у свою чергу розпочинали підготовку робітничих кадрів. Певні винятки були зроблені для медичних інститутів, оскільки, влада відчувала гостру нестачу кадрів відповідної кваліфікації. В іншому ж, окрім обіцянок, німецькі власті нічого не пропонували, відкладаючи це питання до закінчення війни (Гончаренко, 2008: 154, 155). Так, наприклад, у вересні 1941 р. прийом студентів на I курс оголосив Херсонський сільськогосподарський інститут. Також підлягали реєстрації і студенти старших курсів (Відбудова. 12 листопада. 1942). Та вже на початку 1942 р. при переході в підпорядкування адміністрації РКУ статус закладу освіти було змінено. На базі інституту було створено сільськогосподарську школу, із чотирьохрічним терміном навчання, яка готувала лише агрономів (Відбудова. 19 листопада. 1942).

У Запоріжжі, яке до вересня 1942 р. перебувало у віданні ТВА, було створено учительський інститут із трирічним терміном навчання. До навчання повинні були зголоситись студенти 4 курсу колишнього педагогічного вишу, заняття із якими розпочиналось 15 грудня 1941 р. До складу педагогічного інституту входили літературний, фізико-математичний та природничо-географічний факультети. Всього навчання відновили 482 студенти (Голос Дніпра. 8 жовтня. 1941). Також у місті було створено індустріальний інститут у складі факультетів: сільськогосподарського машинобудування, ливарного та холодної обробки металів (Голос Дніпра. 2 листопада. 1941).

3-поміж інших регіонів ТВА і РКУ, у найліпшому стані перебувала вища освіта у Дніпропетровську. У місті із вересня 1941 р. діяв Український державний університет у складі історико-географічного, філологічного, фізико-математичного, хімічного, біологічного, сільськогосподарського, медичного факультетів, фармакологічного відділення та однойменних курсів. На базі

металургійного, гірничого, хіміко-технологічного та будівельного вишів було створено політехнічний інститут. Відновив свою роботу інститут інженерів транспорту (Борисов, 2009: 76). Готуючи фахівців для обслуговування залізниць, заклад освіти користувався підтримкою влади. Із часом при ньому було створено залізничний технікум та ремісничу школу (Могилюк, 2012: 145).

За сприяння міського самоврядування та обласного відділу освіти був відкритий Вінницький педагогічний інститут. З 1 жовтня 1941 р. розпочалося навчання на мовно-літературному, історичному та фізико-математичному факультетах. Всього ж, на початку 1942 р. в педагогічному інституті навчалось 525 студентів. Для їх належної підготовки до складання зимової екзаменаційної сесії щосуботи викладачі інституту проводили консультації з історії України, загальної історії, німецької мови, української мови та літератури, світової літератури, теорії літератури, психології та педагогіки, елементарної математики і аналітичної геометрії, фізики та вищої математики. В інституті діяли курси вивчення німецької мови. Однак, добре налагодити навчання студентів у закладі освіти так і не вдалося. Часто освітній процес переривався через використання навчальних приміщень для потреб військових частин, а на початку 1943 р. у зв'язку з трудовою мобілізацією молоді інститут був закритий (Зінько, 2004: 234).

Педагогічний інститут у складі фізико-математичного, мовно-літературного та природничого факультетів відновив свою роботу у Запоріжжі (Спудка, 2011: 124). Восени 1941 р. розпочали працювати педагогічні ВНЗ у Черкасах та Умані (Гінда, 2012: 74), Житомирі (Спудка, 2002: 18)]. Але, Житомирський учительський інститут, на відміну від аналогічного закладу у Вінниці, через засилля у ньому осередку українських націоналістів так і не був відкритий (Стельникович, 2016: 359).

Певну лояльність у сфері відновлення роботи закладів професійної освіти проявляло й керівництво ВЗО. Проте в умовах постійних заборон щодо відновлення освітнього життя в країні з боку політичного керівництва Німеччини, конкретні рішення військових не завжди були послідовними. Так, у грудні 1941 р., командуєчим військами оперативного тилового району було прийнято розпорядження про закриття вищих та середніх навчальних

закладів. Проте вже в другій половині 1942 р. вони поновили свою роботу, а в деяких регіонах ВЗО під різними приводами це розпорядження так і не було виконане. Військовими було відкрито й нові навчальні заклади: сільськогосподарський інститут Лівобережної України у складі рільничого, зоотехнічного, механізації сільського господарства, лісового та землевпорядного факультетів (Голос Дніпра. 1 листопада. 1942). Для завершення навчання колишніх студентів було поновлено навчання в Сталінському медичному інституті, сільськогосподарському інституті та технікумах (Нестеренко, 2005: 167, 180).

У ВЗО було відкрито немало навчальних закладів сільськогосподарського профілю. Так, у м. Бахмут восени 1942 р. почала працювати окружна середня сільськогосподарська школа. Організаційно до її складу входили: двохрічний загальний відділ для випускників 7 – 8 класів; однорічний спеціальний, для випускників 9 – 10 класів та осіб, які перейшли на II курс сільськогосподарського технікуму; чотири-п'ятимісячний завершальний курс для учнів IV та V курсів колишніх технікумів (Український голос. 20 серпня. 1943). Також у місті відкривалась реміснича школа із двохрічним терміном навчання. Школа готувала слюсарів, токарів, ковалів, електротехніків та столярів (Український голос. 7 жовтня. 1943).

Свої особливості організації навчання у професійних школах існували у ДГ. Як зауважував у своїх спогадах відомий діяч УКК К. Паньківський, на цей процес впливало саме ставлення української людності до майбутньої професії власних дітей. Як за часів Польщі, так і Австрії, не лише українська інтелігенція, а й селяни бажали бачити їх спочатку у гімназії, а потім в університеті. Тому, сфера ремісництва перебувала в руках етнічних німців та єврейської громади. Із німецькою окупацією краю, остання ж повністю згинула у вирі Голокосту, а тому, для українців з'явилася майже нова незаповнена ніша діяльності. Усунувши євреїв від ремісництва, уряд губернатора ДГ потребував поповненні відповідних кадрів, а тому, ініціював відкриття професійних шкіл. Поділялися вони на чотири групи: ремісничі, промислові, торгівельні і сільськогосподарські. Місцева українська громадськість, у тому числі і церква, закликала молодь вступати до

професійних шкіл. К. Паньківський згадував про відкриття у квітні 1942 р. медичного, фармацевтичного, сільськогосподарського і юридичного інститутів. А от у травні 1942 р. розпочали працювати частина факультетів технічних вишів: будівельний, архітектурний, хімічний, машинобудівний, електротехнічний та лісовий відділ сільськогосподарського інституту. Кожен інститут мав свого німецького директора і українського декана. Мовою навчання визначалася німецька, але лекторів зобов'язували пояснювати зміст навчання українською мовою. А от лабораторні заняття проводились українською мовою (Паньківський, 1959: 362, 364). Восени 1942 р. відбулися зміни у назвах навчальних закладів. Натомість «інститутів» вводилась назва «Державні фахові курси у Львові». Проте це не відбилося на якості викладання. В 1943 р. у Львові відкрили Державну вищу торгівельну школу, доступ до якої мали випускники гімназій та середніх торгівельних шкіл. Ця школа мала й педагогічний відділ, який готував фахівців для середніх торгівельних шкіл. А от Державні медичні і фармацевтичні фахові курси було об'єднано у Державні медично-природничі фахові курси у Львові.

Восени 1943 р. у медичному інституті навчалось 500 українських і 200 польських студентів, у фармацевтичному – 130, ветеринарному – 260, відділах технічних інститутів – 400, а сільськогосподарських – 100 студентів. К.Паньківський не без підстав вважав ці заклади освіти німецькими за формою, але українськими – за змістом (Паньківський, 1959: 364, 366).

Певним чином, інша ситуація у професійному навчанні української молоді в усіх окупаційних зонах склалася у сфері середньої спеціальної освіти. Потребуючи кваліфікованих спеціалістів фактично для усіх галузей виробництва та сфери обслуговування, окупаційні власті (окрім Е.Коха) принципово не заперечували щодо здобуття молоддю професій цього освітнього рівня.

ТВА у цьому плані працювала достатньо непогано. Так у Запоріжжі вже за місяць після окупації було створено середню професійно-технічну школу, до складу якої входили хімічне, механіко-будівельне, будівельно-шляхове та електротехнічне відділення. Хімічне відділення готувало хіміків-металургів

та хіміків-технологів. Працювала і фельдшерсько-акушерська школа із фармацевтичним відділенням. У місті відкривались трирічні ремісничі школи, текстильна школа для дівчат, спецшкола для глухонімих. Передбачалося відкриття комерційної і сільськогосподарської шкіл, а також надати ремісничій школі сільськогосподарського ухилу, оскільки, заклад освіти мав у своєму розпорядженні велику за розмірами земельну ділянку. Керівництво місцевого відділу освіти вважало за необхідне відмовитись від утворення дрібних професійних шкіл та укрупнювати їх. Усі відкриті заклади професійної освіти, окрім медичної школи і учительського інституту до 1 січня 1942 р. мали працювати на принципі самоокупності (Нове Запоріжжя. 16 листопада. 1941).

У Полтаві під час перебування у ТВА, упродовж першої половини 1942 р., було створено 8 фахових шкіл: сільськогосподарську, землевпорядну, фармацевтичну, музичну, художньо-промислову, деревообробну, ремісничу, фельдшерську (із зуболікарським відділенням). У місті працювали і півторамісячні землемірні курси (Константиноградські нові вісті. 15 липня. 1942).

Найбільш впорядкований вигляд і потрібно визнати ефективний процес будівництва професійної школи здійснювався на теренах ДГ. При цьому, він проводився відповідно до вказівок керівництва Генерального губернаторства та ДГ, із якими, як вже зазначалося, співпрацювали структури УЦК та УКК, студентські товариства. М.Галів, встановив, що порівняно із радянськими часами, кількість професійних шкіл у краї навіть зросла. Більшість закладів професійної освіти репрезентували фахові школи промислово-ремісничого, торгівельного та сільськогосподарського спрямування (Галів, 2010: 233).

А от на теренах РКУ та ВЗО здавалось, нормативні установки А.Розенберга та Е.Коха у сфері професійної освіти і не діяли. У цих окупаційних зонах відтворювалася структура професійної освіти, яка діяла ще у довоєнний період. І якщо відповідну лінію поведінки адміністрації ТВА ще можемо зрозуміти відсутністю надходження відповідних вказівок від центральних відомств Німеччини, то дії генеральних комісаріатів РКУ та комендатур Вермахту у ВЗО пояснюються необхідністю швидкої, навіть «екстреної» підготовки

кваліфікованих кадрів. І нічого ліпшого, аніж використати «радянський» досвід, німецькі управлінці придумати не могли.

Номенклатуру типів закладів середньої професійної освіти, які відновили свою роботу в РКУ та ВЗО, можемо розподілити на сільськогосподарські, технічні, медичні та педагогічні технікуми і училища. Існувала й мережа закладів, які готували спеціалістів для сфери торгівлі та обслуговування. Так, у вересні 1941 р. відновив свою роботу Херсонський технікум сільськогосподарського машинобудування (Голос Дніпра. 8 жовтня. 1941). За декілька тижнів навчальний заклад отримав назву Херсонської середньої технічної школи сільськогосподарського машинобудування (Голос Дніпра. 7 листопада. 1941). Так само і Херсонська фельдшерсько-акушерська школа була перейменована на середню медичну школу (Голос Дніпра. 5 листопада. 1941). Шляхово-механічний технікум став середньою автошляховою школою із трирічним терміном навчання, яка готувала автомеханіків та будівельників доріг (Голос Дніпра. 6 листопада. 1941). Херсонська морська школа здійснювала підготовку штурманів та капітанів морських кораблів, механіків-дизелістів для морського торговельного флоту. Іхтіологічний відділ готував спеціалістів із розведення та вирощування рибних ресурсів. Навесні 1942 р. у морській школі було сформовано шість навчальних груп учнів (Голос Дніпра. 8 квітня. 1942). Влітку 1942 р. у школі було оголошено про набір учнів за спеціальностями корабельних мотористів та машиністів із півторарічним терміном навчання (Голос Дніпра. 31 липня. 1942). Навесні 1943 р. у Херсоні у медичній школі навчалася – 541, сільськогосподарській – 165, морській – 235, машинобудівній – 162, автодорожній 144 учнів (Голос Донбасса. 16 квітня. 1943).

Україна, як аграрна держава, посідала особливе значення у планах гітлерівців щодо викачування із неї продовольства, продукції тваринництва і сільського господарства. Тому, для німецької адміністрації питання кадрового забезпечення сільськогосподарського виробництва поставало доволі гостро. Як вже зазначалося, у цих умовах влада йшла на відновлення роботи частини сільськогосподарських інститутів. Частина їх відновила свою роботу вже восени 1941 р. В 1942 р. більшість відповідних

інститутів було перетворено на вищі сільськогосподарські школи. Керівництво РКУ, на базі колишніх сільськогосподарських інститутів, планувало відкрити вищі агрономічні школи у Києві, Мелітополі, Умані та Херсоні (Нестеренко, 2005: 360).

Оскільки в Україні за ініціативи відомства А.Розенберга планувалося проведення аграрної реформи, а для цього потребувалося проведення комплексу суто технічних, підготовчих заходів, із середини 1942 р. розпочалося активне створення закладів із підготовки фахівців у галузі землемірства. Землевопорядчі технікуми було створено у Дніпропетровську (готували інженерів-геодезистів, інженерів-землевопорядників), Полтаві та інших містах України (Гончаренко, 2008: 156).

Німецькі окупаційні адміністрації практично не звертали уваги на підготовку педагогічних кадрів для системи професійної освіти. Так, навіть у ДГ, як встановила Г.Білавич, єдине що було зроблено у цій сфері – це орієнтація контингенту учительських семінарій та різних курсів на формування в учнів умінь і навичок з основ ведення сільського і певною мірою домашнього господарства, тваринництва і промислами, а також з оволодіння деякими робітничими професіями. Також, в 1943 р. у Коршеві, провадилась підготовка сільськогосподарських «дорадників», які повинні були допомагати агрономам та учителям у школах (Білавич, 2016: 135, 136).

Непроста ситуація в усіх окупаційних зонах України склалась у галузі вищої професійної педагогічної освіти. Більшість навчальних закладів педагогічного профілю було відкрито у зоні відповідальності ТВА. Проте із формуванням структур ВЗО та РКУ їх роботу було припинено або ж утворено середні педагогічні навчальні заклади. Нічого дивного у цьому не було, адже система середньої освіти була скасована, а тому цілком логічно, що ці заклади освіти готували вчителів для народних шкіл. Про систему підготовки фахівців для професійних шкіл на той час у цих окупаційних зонах не йшлося. Так, у ДГ, як встановила Г. Білавич в 1940-1941 рр. було відкрито дворічну вчительську семінарію в Криниці та шестимісячні курси для некваліфікованих учителів-помічників і двотижневі курси для кваліфікованих учителів у Криниці, Сяноці, Ярославі, Грубешеві, Холмі, Білій Підляській,

Риманові. Особливістю навчальних планів із підготовки вчителів стало зменшення термінів вивчення загальноосвітніх предметів. Натомість посилювалася увага до опанування знаннями із сільського господарства, тваринництва, ремесел та промислів (Білавич, 2016: 136).

Потребуючи певної кількості вчительських кадрів німецька влада пішла шляхом створення однорічних або одномісячних курсів. Такі курси були створені у Пінську, Бресті та Любешові на Поліссі (усі в межах генеральної округи «Волинь та Поділля»). На цих курсах навчалися як вчителі, так і особи, які не мали педагогічного досвіду. Курси у Бресті мали назву «Однорічних державних вчительських курсів» (Український голос. 13 серпня. 1942).

У багатьох закладах освіти було здійснено і випуски невеликої кількості підготовлених спеціалістів, здебільшого із тих, хто розпочав навчання ще до війни. Так, у липні 1942 р. складали випускні іспити 122 студенти медичного факультету Дніпропетровського університету. У результаті – 117 випускників одержали дипломи (Нове Запоріжжя. – 28 липня. – 1942). У вересні 1942 р. 84 студенти Вінницького медичного інституту також закінчили навчання (Голос Дніпра. 1 листопада. 1942). У середині липня 1942 р. відбувся випуск 90 лікарів у Київському медичному інституті (Кицак, 2018: 100).

У липні 1943 р. здійснила випуск 15 техніків-механіків та 47 техніків Костянтиноградська сільськогосподарська школа, що на Харківщині (Український голос. 20 серпня. 1943). Восени 1943 р. 32 спеціалісти успішно склали випускні іспити у Шпанівській трирічній сільськогосподарській школі, яку створили ще восени 1941 р. (Український голос. 7 жовтня. 1943). У червні 1942 р. завершилися випускні іспити в Запорізькій медичній школі. Випускники одержали спеціальності фельдшерів та фельдшерів-акушерок (Нове Запоріжжя. 20 червня. 1942). Херсонська медична школа в 1942 р. випустила 23 фармацевтів, 23 акушерок та 46 фельдшерів (Голос Донбаса. 16 квітня. 1943).

Випускників Вінницького будівельного технікуму, який відбувся у серпні 1942 р. відвідав гебітскомісар, який пообіцяв

особисту підтримку закладу освіти (Український голос. – 27 серпня. – 1942).

На теренах ДГ та РКУ особливість роботи закладів освіти проявилась у роздільному навчанні представників різних національностей. У ДГ поляки та українці, а в РКУ українці та білоруси навчалися порізно. Так, у Бресті у вересні 1943 р. було відкрито трирічну середню державну українську технічну школу (Український голос. 23 вересня. 1943).

Висновки

Запроваджена в окупаційних зонах України система закладів вищої освіти для українців репрезентується медичними, технічними та сільськогосподарськими вишами. Університетська освіта була фактично скасованою. Єдиний в усіх окупаційних зонах України Дніпропетровський університет працював нестабільно. Короткочасне відкриття Київського та Харківського університетів досить швидко припинилося. Львівський університет також не працював. Політика окупаційних властей у сфері вищої педагогічної освіти була спрямована на її скасування, хоч окремі навчальні заклади в РКУ та ВЗО певний час таки працювали, здійснюючи професійну підготовку спеціалістів відповідного профілю. При цьому, їх більшість в РКУ та ВЗО не проводила прийому студентів на перші курси, завершуючи навчання лише старшокурсників.

Найбільші успіхи у сфері вищої освіти зафіксовано у ДГ, де незважаючи на відсутність офіційних їх ідентифікаторів, відповідні навчальні заклади таки працювали, а молодь мала можливість навчатися за кордоном. Цьому сприяло й існування таких громадських організацій як УЦК, УКК та КоДУС.

Фактично, відмовляючи українцям у праві на здобуття вищої освіти, німецькі власті усіх окупаційних зон принципово не виступали проти ідеї запровадження роботи системи навчальних закладів середньої професійної освіти. І навіть протистояння цій лінії з боку Е.Коха не заважало частині підлеглих йому генеральних комісарів та гебітскомісарів відкривати навчальні заклади цього освітнього рівня. Керівник РКУ фактично втратив контроль за цим процесом, зупинити який він так і не зумів жодними погрозами та службовими покараннями. Нестача кваліфікованих

кадрів, усупереч позиції Е.Коха, примушувала регіональні та місцеві німецькі власті відкривати ці навчальні заклади. Найбільш впорядкованим та ефективним цей процес був на теренах ДГ, хоч і власті ТВА та ВЗО діяли достатньо результативно.

Так само, задля підготовки робітничих кадрів для багатьох галузей господарства та сфери обслуговування в усіх окупаційних зонах України, створювались відповідні навчальні заклади. Було створено й мережу курсової підготовки та перекваліфікації кадрів. Частина навчальних закладів готувала спеціалістів безпосередньо на виробництві.

Негативні тенденції роботи закладів професійної освіти найбільш чітко фіксуються у галузі педагогічної освіти. У ДГ їх взагалі не було створено. Створені у зоні відповідальності ТВА педагогічні інститути після передачі відповідних територій у підпорядкування адміністрації РКУ та ВЗО невдовзі припинили своє існування. Натомість, на їх місці було створено учительські семінарії, які готували кадри для початкової школи. А от про систему підготовки педагогічних кадрів для професійних шкіл в окупаційних зонах України майже не йшлося.

Основним контингентом, який приступав до навчання у відновлених закладах професійної освіти – були колишні радянські студенти та учні, хоч від наборів на І курси окупаційні власті таки не відмовлялися. Більшість навчальних закладів вищої та середньої спеціальної освіти, які відновили свою роботу у період окупації, так і не випустили жодного спеціаліста. Водночас, певна кількість фахівців із числа старшокурсників, які розпочали навчання ще до війни, таки отримали дипломи спеціалістів і були направлені на роботу за фахом. Те ж саме стосується і роботи закладів початкової професійної освіти та курсової підготовки.

Література

1. Білавич Г.В. Теорія і практика виховання господарської культури учнів та дорослих у Західній Україні (друга половина XIX – середина 40-х років XX століття: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Івано-Франківськ, 2016. 713 с.
2. Борисов В.Л. Культурно-освітні процеси у м. Дніпропетровську в умовах німецько-фашистської окупації (1941–1943 рр.). *Вісник*

Дніпропетровського університету. Серія: Історія та археологія. 2009. Вип. 1. С. 76 – 89.

3. Випуск лікарів у Вінницькому медичному інституті. *Голос Дніпра*. 1 листопада. 1942.

4. Випуск сільськогосподарської школи у Костянтинограді. *Український голос*. 20 серпня. 1943.

5. Випуск у Вінницькому будівельному технікумі. *Український голос*. 27 серпня. 1942.

6. В педагогічному інституті. *Нове Запоріжжя*. 21 грудня. 1941.

7. В щасливе майбутнє. *Нове Запоріжжя*. 20 червня. 1942.

8. Галів М. Між серпомолотом і свастикою: освіта на Дрогобиччині у 1939 – 1944 рр. Дрогобич, 2010. – 337 с.

9. Гінда В. Освітня політика нацистів в райхскомісаріаті «Україна». *Сторінки воєнної історії України: зб. наук. статей*. 2012. Вип. 15. С. 61–75.

10. Гончаренко І.В. Професійна освіта на теренах Райхскомісаріату «Україна»: дис. ... канд.. іст. наук : 07.00.01. Переяслав-Хмельницький, 2012. 220 с.

11. Гончаренко О.М., Гончаренко І.В., Куницький М.П. Нацистська окупаційна політика у сфері освіти на теренах Райхскомісаріату «Україна» (1941–1944 рр.): монографія. К.: ПП «НВЦ «Профі», 2014. 232 с.

12. Гончаренко О. Місцеобласних управ у системі гітлерівського окупаційного апарату влади: процес створення, службові компетенції, характеристики керівників (1941–1942). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*. 2020. Вип. 31. С. 53 – 62.

13. Гончаренко О. Сільськогосподарська освіта в Райхскомісаріаті «Україна»: до питання про відновлення діяльності навчальних закладів та спроби підготовки кваліфікованих фахівців (1941–1944 рр.). *Український селянин*. 2008. Вип. 11. С. 154–157.

14. Гончаренко О. Потильчак О. Нормативно-правове врегулювання поведінки місцевого населення у зонах відповідальності Тимчасової військової адміністрації та Райхскомісаріату «Україна» (літо 1941 – зима 1942). *Східноєвропейський історичний вісник*. 2021. Вип. 18. С. 167 – 175.

15. Гончаренко О.М. Функціонування окупаційної адміністрації Райхскомісаріату «Україна»: управлінсько-розпорядчі та організаційно-правові аспекти (1941–1944 рр.): монографія. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 600 с.

16. Добров П.В., Бистра М.О. Система освіти в Донбасі у роки Великої Вітчизняної війни: Монографія. Донецьк: Норд-Прес, 2006. 273 с.

17. Єржабкова Б. (2008) Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті «Україна» (1941–1944) у світлі німецьких документів. Київ: Наукова думка. 272 с.

18. Жосан О. Тенденції розвитку шкільної навчальної літератури в Україні (20-ті – 80-ті роки ХХ століття): монографія. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2013. 656 с.

19. Зінько Ю.А., Григорчук П.С. Заклади культури та освіти Вінниччини в умовах фашистської окупації (1941–1944 рр.). *Історія України: маловідомі імена, події, факти*. 2004. Вип. 26. С. 230–237.

20. Кицак Б.В. Медичне забезпечення населення в Райхскомісаріаті «Україна» в 1941–1944 рр.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Житомир, 2018. 242 с.

21. Масненко В.В. Черкаський педагогічний інститут у період окупації 1942–1943 рр. *Черкащина в контексті історії України. Матеріали Другої науково-краєзнавчої конференції Черкащини (до 60-річчя Перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 рр.)*. – Черкаси: Ваш дім, 2005. С. 182–288.

22. Могилук С.В. Наука в генеральному окрузі «Дніпропетровськ» в період німецької окупації (1941–1943 рр.): вищі навчальні заклади на службі окупантів (на прикладі діяльності Дніпропетровського українського державного університету та Дніпропетровського інституту інженерів транспорту). *Інтелігенція і влада. Серія: Історія*. 2012. Вип. 24. С. 135–147.

23. Навчання в Харківському сільськогосподарському інституті. *Відбудова*. 17 листопада. 1942.

24. Народное образование в Херсоне. *Голос Донбасса*. 16 квітня. 1943.

25. Нестеренко В.А. Окупаційний режим у військовій зоні України в 1941–1943 рр. (адміністративний, економічний та

соціокультурний аспекти): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Київ, 2005. 307 с.

26. Нові лікарі. *Нове Запоріжжя*. 28 липня. 1942.

27. Оголошення окружної сільськогосподарської школи. *Відбудова*. 12 листопада. 1942.

28. Оголошення. *Відбудова*. 19 листопада. 1942.

29. Оголошення. *Голос Дніпра*. 23 вересня. 1941.

30. Оголошення. *Голос Дніпра*. 8 жовтня. 1941.

31. Оголошення. *Голос Дніпра*. 2 листопада. 1941.

32. Оголошення. *Голос Дніпра*. 5 листопада. 1941.

33. Оголошення. *Голос Дніпра*. 1 січня. 1942.

34. Оголошення. *Голос Дніпра*. 8 квітня. 1942.

35. Оголошення. *Голос Дніпра*. 31 липня. 1942.

36. Оголошення. *Голос Дніпра*. 6 листопада. 1942.

37. Оголошення. *Український голос*. 13 серпня. 1942.

38. Паньківський К. Роки німецької окупації. Нью-Йорк. 1959. 273 с.

39. Поновлено відкриття шкіл в Україні. *Голос Дніпра*. 5 квітня. 1942.

40. Потильчак О. Нацистська політика у сфері підготовки спеціалістів із середньою та вищою спеціальною освітою в Україні (1942–1944 рр.). Архіви окупації. 1941–1944. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». 2006. С. 782–790.

41. По Україні. *Константиноградські нові вісті*. 15 липня. 1942.

42. Профтехосвіта м. Запоріжжя. *Нове Запоріжжя*. 16 листопада. 1941.

43. Сільськогосподарська школа в Шпанові. *Український голос*. 7 жовтня. 1943.

44. Спудка І. Освітня політика німецько-фашистських загарбників на окупованій території України. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. 2002. Вип. XIV. С. 117–182.

45. Спудка І.М. Система освіти часів окупації на території Запорізької області. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2011. Вип. XXX. С. 123–132.

46. Спудка І.М. Вищі та наукові інституції часів нацистської окупації на території України (на прикладі округу

«Дніпропетровськ» Рейхскомісаріату Україна). Схід. 2018. Вип. 4. С. 30–36.

47. Стельникович С.В. Нацистський окупаційний режим на території Житомирсько-Вінницького регіону і місцеве населення: паралелі існування й боротьби (1941–1944 рр.): дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.01. Київ, 2016. 522 с.

48. Стефанюк Г. В. Шкільництво в Західній Україні під час німецької окупації (1941–1944 рр.) : автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.01 / Г.В. Стефанюк; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 19 с.

49. Українська технічна школа. *Український голос*. 23 вересня. 1943.

50. Херсонська морська школа. *Голос Дніпра*. 8 квітня. 1942.

Брехунець А.І., Васенко В.В., Гончаренко О.М.

Організація роботи закладів професійної освіти у німецьких окупаційних зонах України в 1941–1944 рр.: історико-педагогічні аспекти

Анотація

Метою статті є теоретична реконструкція практичної реалізації нацистської політики у сфері професійної освіти, котра здійснювалась в окупаційних зонах України. Результатом дослідження є виділення і порівняння результативності відповідних заходів в дистрикті «Галичина», зоні відповідальності Тимчасової військової адміністрації, Військовій зоні та Райхскомісаріаті «Україна».

В основу авторської інтерпретації проблеми покладалися методи ретроспективного, історико-порівняльного, порівняльно-зіставного та хронологічного аналізу виявлених джерел, а також класифікації та систематизації статистичних даних щодо відновлених німецькими окупаційними властями закладів професійної освіти.

Розкрито типи закладів професійної освіти, які працювали в окупаційних зонах України. Встановлено, що в найбільш системному вимірі підходи окупаційної адміністрації до відновлення роботи

закладів професійної освіти простежуються в дистрикті «Галичина» та зоні відповідальності Тимчасової військової адміністрації. У найгіршому стані організація роботи закладів професійної освіти здійснювалася на теренах Райхскомісаріату «України». Встановлено що частина німецьких регіональних управлінців організовуючи широку експлуатацію загарбаного територіального масиву потребувала кадрів, а тому, у цій сфері фактично діяла на власний розсуд.

Зроблено висновок, що частина навчальних закладів системи професійної освіти німецьких окупаційних зон України встигли підготувати кваліфікованих спеціалістів і направити їх на роботу.

Ключові слова: окупаційна влада, професійна освіта, професійна школа, технікум, інститут, кваліфіковані кадри, курсова підготовка.

Брехунец А.И., Васенко В.В., Гончаренко А.Н.

Организация работы учреждений профессионального образования в немецких оккупационных зонах Украины в 1941–1944 гг.: историко-педагогические аспекты

Аннотация

Целью статьи является теоретическая реконструкция практической реализации нацистской политики в сфере профессионального образования, которая проводилась в оккупационных зонах Украины. Результатом исследования является сравнение результативности соответствующих мероприятий в дистрикте «Галиция», зоне ответственности Временной военной администрации, Военной зоне и Рейхскомиссариате «Украина».

В основу авторской интерпретации проблемы легли методы ретроспективного, историко-сравнительного, сравнительно-сопоставимого и хронологического анализа выявленных источников, а также классификации и систематизации статистических данных насчет открытых немецкими оккупационными властями учреждений профессионального образования.

Раскрыты типы учреждений профессионального образования, которые работали в оккупационных зонах Украины. Установлено, что в наиболее системном измерении подходы оккупационной ад-

министратии к возобновлению работы учреждений профессионального образования прослеживаются в дистрикте «Галиция» и зоне ответственности Временной военной администрации. В наихудшем состоянии работа учреждений профессионального образования проводилась в Рейхскомиссариате «Украина». Установлено, что часть немецких руководителей в этой сфере действовала фактически на собственное усмотрение. Сформулирован вывод, что часть учебных учреждений системы профессионального образования успела подготовить квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: оккупационная власть, профессиональное образование, профессиональная школа, техникум, институт, квалифицированные кадры, курсовая подготовка.

UDC 378:[37.011.3-051:664]

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-64-78>

Leading Trends and Psychological and Pedagogical Conditions of Professionalism Formation Engineer-Teacher in the Field of Food Technologies in the University System Education

Nataliia Volkova

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Methods of Technologies,
Kryvyi Rih State Pedagogical University

✉ 54, Gagarina Ave, Kryvyi Rih, Ukraine, 50086

E-mail: volkovanatali1802@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0662-9777>

Date of receipt of the article: April 18, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Провідні тенденції та психолого-педагогічні умови формування професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових технологій в системі університетської освіти

Наталія Валентинівна Волкова

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та методики технологічної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет

✉ проспект Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Україна, 50086

Дата надходження статті: 18 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article presents the attempt to reveal the main tendencies and psychological and pedagogical conditions of forming the engineer-teacher professionalism in the system of university education. **The purpose** of the article is to substantiate the basic principles of forming the professionalism of the future engineer-teacher in the field of food technology, together with the psychological and pedagogical conditions in the system of

university education. **Methods.** The main methods as research and experimental work using elements of the laboratory method and molding experiment, genetic modeling method, analysis of variance and other methods of mathematical statistics are used. **The results.** The theoretical provisions of scientific research are singled out, which allowed outlining the main directions and nature of the presented work. The experimental work consisted in the creation of pedagogical conditions, which were selected as a result of the experiment aimed at improving the content and procedural aspects of teaching engineering and pedagogical disciplines. The research was actively transformative in nature and consisted of individual options for solving a complex research problem. **Conclusions.** The following pedagogical conditions of the educational process were substantiated, tested and clarified: actualization in the educational process of integral engineering and pedagogical activities of students and its focus on forming the future food technology engineer-teacher's gnostic, organizational, communicative, project, and design skills; the presence of motivational-indicative, project-executive and evaluative-reflective stages in the educational process, that allow students to implement the whole set of actions as a part of the structure of engineering and pedagogical activities; concentric structuring of educational material of engineering and pedagogical disciplines, use the unity of methodological, theoretical, methodical-practical engineering and pedagogical knowledge in the process of solving professional tasks; differentiation of tasks that take into account the individual capabilities and interests of students as subjects of study and professional activity; gradual complication of the educational tasks content, which provides the transition to their implementation at the reproductive and creative level, the use in the educational process of a set of methods of cognition, pedagogical research and teaching; organization of classes in the form of students' educational interactions, which allow to model subject-object and subject-subject relations in the educational process. In the course of research and experimental work, the influence of three factors was studied: the theory of fundamentalization of knowledge, the theory of meaningful generalization, as well as the technology of organization of engineering and pedagogical education. The following approaches are used: concentric organization of educational material; block-modular structuring of the educational process; study of engineering and pedagogical knowledge using the theoretical scheme of system

analysis; students' reproduction of activities that represent a set of methods of analysis and transformation of engineering and pedagogical facilities; the use of didactic tools that allow future students to reflect on the ways of solving engineering and pedagogical problems.

Key words: future engineers-teachers in the field of food technologies, pedagogical conditions, professionalism, engineering-pedagogical education, psychological-pedagogical conditions.

References

1. Slastenyn, V.A., Ysaiev, Y.F. & Shyianov, E.N. (2002). Pedahohyka: Uchebnoe posobye dlia studentov vysshykh pedahohycheskykh uchebnykh zavedenyi [*Pedagogy: A textbook for students of higher pedagogical educational institutions*]. Moskva. Yzdatelskyi tsentr «Akademyia» [in Russian].
2. Slastenyn, V.A. & Kashyryn, V.P. (2002). Psykholohyia y pedahohyka [*Psychology and pedagogy*]. Moskva. Yzdatelskyi tsentr «Akademyia» [in Russian].
3. Verbytskyi, A.A. (1991). Aktyvne navchannia vyshchii shkoli: kontekstnyi pidkhid [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moskva. Vysshaia shkola [in Russian].
4. Volkova, N. V. (2009). Formuvannia informatsiinoi kultury studentiv industrialno-pedahohichnykh fakultetiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of information culture of industrial and pedagogical faculties' students in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Krymskyi humanitarnyi instytut, Yalta [in Ukraine].
5. Horbatiuk, R.M. (2007). Osnovni napriamky formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u konteksti Bolonskoho protsesu [The main directions of formation of future engineers-teachers' professional culture in the context of the Bologna process]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering pedagogic education*, 17, 347–354. [in Ukraine].
6. Horbatiuk, R.M. & Volkova, N.V. (2018). Intehratsiia profesiinoi osvity i vyrobnytstva yak chynnyk modernizatsii pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u haluzi kharchovykh tekhnolohii [Integration of professional education and production as a factor in modernizing the training of future engineers-teachers in the field of food technology]. *Melitopol. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6(1), 89-102 [in Ukraine].

7. Horbatiuk, R.M. (2009). Shchodo pytannia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv inzhenerno-pedahohichnoho profilu [Regarding the content of professional training of future specialists of engineering and pedagogical profile. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering pedagogic education*, 24-25, 111–123 [in Ukraine].

Вступ

Актуальність професійної освіти визначається низкою історичних тенденцій: зростання значимості особистості у всіх сферах суспільного життя, в тому числі, виробництві, економіці, управлінні; перетворення системи масової освіти в базис суспільного (духовного, наукового, економічного, політичного та ін.) розвитку; прагнення до охоплення системою масової освіти більш тривалого проміжку життя людини; входження особистості в технологічну епоху, де основною умовою розвитку творчого потенціалу людини є її здібності до саморозвитку. Професійна підготовка фахівців в умовах ринкової економіки передбачає обов'язкову соціальну підготовку, яка гарантує людині компетентність в питаннях трудового права, соціальний захист, творчу свободу та активність.

Наше дослідження було розпочато в 2016 році на базі Криворізького державного педагогічного університету, факультет дошкільної і технологічної освіти. Перший період, що тривав 5 років, був пов'язаний з пошуком теоретичних напрямів вирішення проблеми: вивченням і аналізом літератури; складанням експериментального комплексу інженерно-педагогічних дисциплін і підготовкою інженерно-педагогічних кадрів профшколи. В ході цієї роботи прийшли до висновків, що дослідження має носити комплексний характер спиратися на основні положення філософії, логіки та психології. У процесі роботи було вивчено проблеми формування суб'єктного досвіду учнів професійних шкіл і педагогічних училищ, студентів і викладачів університету.

Усвідомлення теоретичних положень наукового дослідження дозволило намітити основні напрями і характер представленої роботи:

– проблему формування професіоналізму студента доцільно вирішувати у природних умовах освітнього процесу. Тому, основним методом дослідження стала дослідно-експериментальна робота з ви-

користанням елементів лабораторного методу та формувальний експеримент;

– констатувальний експеримент з визначення рівня сформованості у студентів суб'єктної позиції майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій, вивчення об'єктивно діючих закономірностей освітнього процесу університету, основні умови, що забезпечують формування суб'єктного педагогічного досвіду, який закономірно переростає у формувальний експеримент;

– принципово нові навчально-методичні посібники, програмно-методичне забезпечення інженерно-педагогічної освіти повинно бути адекватно щодо процесу розвитку самостійної інженерно-педагогічної діяльності студентів та їх розвитку як суб'єктів інженерно-педагогічної діяльності. Особливу значущість при цьому набуває концентричне структурування навчального матеріалу та пошук форм навчальної діяльності студентів із аморфної структури інженерно-педагогічної діяльності.

Метою статті є обґрунтування основних засад формування професіоналізму майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій та психолого-педагогічних умов у системі університетської освіти.

Матеріали і методи досліджень

Основним результатом даного етапу дослідження є виявлення і розробка теоретичних і методичних поглядів, які дозволили сформулювати завдання і гіпотезу. За основу досліджень була взята психологічна теорія діяльності, а також розроблена В. Вербицьким (Вербицький, 1991) на її основі концепція професійної освіти. Особливу значущість в роботі мала реалізація положень теорії педагогічної освіти В. Сластьоніна (Сластьонін, 2002), положення інженерно-педагогічної освіти та наукові доробки Р. Горбатьока (Горбатьок, 2007).

Основним завданням дослідно-експериментальної роботи було визначення й апробація, системи педагогічних засобів і умов формування професіоналізму студентів в процесі університетської підготовки та моделювання освітнього процесу при вивченні інженерно-педагогічних дисциплін, що реалізують цю систему.

Результати та їх обговорення

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала у визначенні й уточненні компонентів системи професійно-педагогічної підготовки, що сприяє формування суб'єктної позиції майбутнього інженера-педагога в галузі харчових технологій та дослідно-практичної апробації його ефективності в процесі вивчення інженерно-педагогічних дисциплін у Криворізькому державному педагогічному університеті (факультет дошкільної і технологічної освіти) (КДПУ).

Теоретичний аналіз проблеми, досвід практичної роботи зі студентами дозволив визначити конкретні завдання дослідно-експериментальної роботи:

- опис змістовно-процесуальних сторін інженерно-педагогічної освіти, системи специфічних засобів та умов формування базисних системних характеристик студентів, як суб'єктів інженерно-педагогічної діяльності;

- виявлення впливу різних засобів на розвиток суб'єктної позиції студентів в інженерно-педагогічній діяльності, в тому числі коштів, що сприяють актуалізації внутрішніх резервів особистості інженера-педагога, в єдності його поведінкових, емоційно-моральних і когнітивних сфер;

- визначення ефективних шляхів та умов використання навчальної технології формування суб'єкта інженерно-педагогічної діяльності в системі вищої інженерно-педагогічної освіти;

- розробка моделі багаторівневого освітнього процесу, що реалізує суб'єктний принцип студентів на основі їх професійного становлення.

У дослідно-експериментальній роботі виходили з припущення про те, що освітній процес в КДПУ повинен надавати можливість для того, щоб в просторі навчально-професійної діяльності майбутній інженер-педагог у галузі харчових технологій міг осмислювати (розпредмечувати), апробувати (опредмечувати) і рефлексувати різні компоненти інженерно-педагогічної діяльності.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі КДПУ в 2016-2021 рр. Відповідно до особистісно-діяльнісного підходу інженерно-педагогічні дисципліни були розроблені не як самостійні освітні компоненти, а у формі блоку, спрямованого на інтегровану мету – формування професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових

технологій. Зміст дисциплін розглядався нами як специфічний засіб засвоєння студентами цілісної професійної педагогічної діяльності. При цьому процес розвитку здійснювався шляхом розгортання закладених в суб'єктному досвіді студента знань і способів формування професіоналізму здобувачів вищої освіти.

Інженерно-педагогічна дійсність представлялася студентам в особливій дидактичній «упаковці» як щось ціле, здатне актуалізувати всі рівні і компоненти формування інженерно-педагогічної діяльності. Ці вимоги знайшли відображення в побудові змісту інженерно-педагогічних дисциплін. Інакше кажучи, освітній процес в КДПУ містив умови, концентруючи діяльність студента спочатку в простих формах з наступним переходом до більш складних проявів інженерно-педагогічної діяльності.

У цілому, в дослідно-експериментальній роботі досліджувався вплив трьох системних факторів: *теорії фундаменталізації знань, теорії змістовного узагальнення, а також технології діяльної організації інженерно- педагогічної освіти.* Використання цих підходів передбачало: концентричну організацію навчального матеріалу; блочно-модульну побудову освітнього процесу; вивчення комплексу інженерно-педагогічних знань за допомогою системного аналізу; відтворення студентами видів діяльності, що представляють собою сукупність прийомів аналізу та перетворення, педагогічних об'єктів; використання дидактичних засобів, що дозволяють майбутнім студентам рефлексувати способи вирішення інженерно-педагогічних завдань.

Суть проведеної дослідно-експериментальної роботи полягала у створенні педагогічних умов, виділених в результаті експерименту, і спрямованих на вдосконалення змістовно-процесуальних аспектів викладання інженерно-педагогічних дисциплін. Дослідно-експериментальна робота носила перетворювальний характер і складалася з окремих варіантів вирішення комплексної задачі дослідження.

Як відомо, будь-які експерименти з перетворенням або удосконаленням практики завжди обмежені предметом дослідження. Зважаючи на це, кожне завдання, яке вирішувалося в ході дослідно-експериментальної роботи, передбачало простеження впливу внесених змін в інші компоненти системи, хоча вони і були за межами прямого впливу. Тому перед нами постало завдання розробки методів

контролю стану і реєстрації змін до суміжних областей освітнього процесу в умовах КДПУ, спрямованого на формування професіоналізму майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій.

Педагогічний аспект управління процесом формування у студента професіоналізму включав діагностику мотиваційної, операційної та рефлексивної сторін володіння основами професіоналізму та рівня сформованості цілісних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога. По суті, в дослідно-експериментальній роботі здійснювалася оцінка формування базових якостей інженера-педагога та їх функціональних здібностей до інженерно-педагогічної діяльності. Така робота сприяла розпізнати тенденції прогресивних змін у виявлених нами характеристиках (компонентах) і внести в освітній процес відповідні корективи змістовного і технологічного характеру.

В експериментальному визначенні шляхів і засобів формування професіоналізму студента виходили з припущення про те, що складна, розвинута система ніколи не складається з окремих елементів, подібно будівлі з цеглинок. Ціле завжди дробиться на елементи в процесі розвитку, розчленовується на більш дрібні частини, які мають свою специфічну будову. Тобто, розвиток йде не від частин до цілого, а від цілого до частин, від загального до приватного.

У процесі розвитку функції цілого стають різноманітними за своїми проявами, зберігаючи при цьому загальний план будови, деталізуючи і збагачуючись. Внаслідок цієї закономірності принцип розвитку від загального до конкретного в логічному плані збігається з принципом сходження, від абстрактного до конкретного. Разом із тим, зазначимо, що інженерно-педагогічна дійсність, представлена студентами в особливій інформаційній (дидактичній) упаковці повинна завжди представлятися як ціле. Такі вимоги знайшли відображення в побудові змісту інженерно-педагогічних дисциплін, інакше кажучи, освітній процес, направлений на формування професіоналізму інженера-педагога, містив умови, концентруючи діяльність студента спочатку в простих формах із наступним переходом до більш складних побудов інженерно-педагогічної діяльності. Інженерно-педагогічна діяльність на навчальному і наступних етапах її формування виявлялася і розвивалася як єдина, цілісна система. Тому в структурі

інженерно-педагогічних знань змістовний аспект професійної освіти відігравав ключове значення.

Перша серія експериментальних робіт була пов'язана з визначенням ефективності різних варіантів структурування навчального матеріалу з предметів інженерно-педагогічного блоку – лінійної і концентричної форми. При цьому передбачалося, що концентрично організація інженерних і педагогічних знань в більшій мірі співвідноситься з вимогою концепції формування інженерно-педагогічної діяльності. Різні форми представлення навчального матеріалу мали місце як в рамках окремих інженерно-педагогічних дисциплін, так і в усій системі їх вивчення з урахуванням принципів послідовності і спадкоємності етапів навчання студентів. Зазначимо, концентрично навчання характеризується тим, що певна частина навчального матеріалу на різних етапах його вивчення повторюється, але з різним ступенем поглиблення. В умовах експериментального навчання забезпечувалося триразове проходження навчального матеріалу. При лінійному вивченні матеріалу кожен розділ навчального комплексу вивчався тільки один раз. Зазначимо, що в експериментальній роботі, а в подальшому і в практиці, один і той же обсяг навчального матеріалу вивчався за один і той же проміжок часу.

Основний напрям дослідно-експериментальної роботи був пов'язаний з управлінням професійною підготовкою студентів і включав діагностику початкового рівня розвитку мотиваційної, змістовної та операційної складових володіння основами інженерно-педагогічної діяльності, а також проміжні і підсумкові зрізи.

У роботі використовували дослідний інструментарій, розроблений в науковій школі Р. М. Горбатюка (Горбатюк, 2007, 2009, 2018). З огляду на те, що сутнісні характеристики особистості інженера-педагога є складним синтезом особистісних якостей, відносин і діяльності, нами були визначені критерії, що дозволяють фіксувати та аналізувати професіональну діяльність інженера-педагога на кожному рівні її прояву: свідомий вибір інженерно-педагогічної професії; інтерес до предметів психолого-педагогічного та предметно-методичного циклу; ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності; вміння самостійно здійснювати діяльність: планувати, виконувати, оцінювати і здійснювати корекцію власної діяльності.

Система діагностичного дослідження суб'єктного професійного розвитку майбутнього інженера-педагога будувалася з урахуванням специфіки експериментального навчання. Тому провідним у дослідженні був використаний генетико-моделюючий метод. В ході експериментального навчання майбутніх інженерів-педагогів залучали до процесу пізнання і самопізнання власних особистісних і професійних якостей, що характеризують їх як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності; вони здійснювали оцінку рівня своєї функціональної готовності. Виконана робота дозволяла відстежити (розпізнати) тенденції прогресивних змін у виявлених нами характеристиках (компонентах) і вносити в освітній процес відповідні корективи змістовного і технологічного плану.

Достовірність результатів дослідно-експериментальної роботи уточнювали із застосуванням дисперсійного аналізу та інших методів математичної статистики. Було встановлено, що характеристики інженера-педагога є рівневими, кожна з них відображає різний ступінь розвитку особистісних і професійні значущих якостей інженера-педагога мотиваційно-орієнтовних, проектувальних, виконавських і рефлексивно-оцінних компонентів його діяльності. Програма передбачала виконання зрізів оцінки ефективності традиційної та експериментальної організації інженерно-педагогічної освіти за двома показниками: порівняння змін у розвитку базових характеристик особистості інженера-педагога та його функціональної підготовки. Для оцінки кожного параметра використовувався комплексна методика.

В цілому апробації та уточненню піддавалися такі педагогічні умови освітнього процесу в КДПУ:

- актуалізація в освітньому процесі цілісної інженерно-педагогічної діяльності студентів і спрямованість його (освітнього процесу) на формування гностичних, організаторських, комунікативних, проектувальних і конструктивних умінь;

- наявність в освітньому процесі мотиваційно-орієнтованого, проєктно-виконавського та оцінювально-рефлексивного етапів, що дозволяють студентам реалізувати всю сукупність дій, що входять в структуру інженерно-педагогічної діяльності;

- структурування навчального матеріалу інженерно-педагогічних дисциплін, використання в єдності методологічних, теоретичних

і методико-практичних інженерно-педагогічних знань у процесі вирішення професійних завдань;

- диференціація завдань, які враховують індивідуальні можливості та інтереси студентів, як суб'єктів навчання і професійної діяльності;

- поступове ускладнення змісту навчальних завдань, що забезпечує перехід виконання завдань на репродуктивному та творчому рівнях, використання в освітньому процесі комплексу методів пізнання, педагогічного дослідження і навчання;

- організація занять у формі навчальних взаємодій студентів, що дозволяють моделювати в освітньому процесі суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні відносини.

Висновки та перспективи подальших розвідок

У ході дослідно-експериментальної роботи досліджувався вплив трьох факторів: теорії фундаменталізації знань, теорії змістовного узагальнення, а також технології організації інженерно-педагогічної освіти. Використання цих підходів передбачало: концентричну організацію навчального матеріалу; блочно-модульне будування освітнього процесу; вивчення інженерно-педагогічних знань за допомогою теоретичної схеми системного аналізу; відтворення студентами видів діяльності, що представляють собою сукупність прийомів аналізу та перетворення інженерних і педагогічних об'єктів; використання дидактичних засобів, що дозволяють майбутнім студентам рефлексувати способи вирішення інженерно-педагогічних завдань.

Формування професіоналізму через призму психолого-педагогічних умов та змістова підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій та приведення у відповідність до європейських стандартів змісту і форм організації освітнього процесу, є перспективою подальших наукових розвідок.

Література

1. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва. Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
2. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. Москва. Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
3. Вербицкий А. А. Активное навчання у вищій школі: контекстний підхід. Москва. Высшая школа, 1991. 207 с.

4. Волкова Н. В. Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кримський гуманітарний інститут, Ялта, 2009. 271 с.

5. Горбатюк Р. М. (2007). Основні напрямки формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у контексті Болонського процесу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць Української інж.-пед. Академії, 2007. № 17. С. 347–354.

6. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Melitopol Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. Том 6; № 1. С. 89–102.

7. Горбатюк Р. М. (2009). Щодо питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць Української інж.-пед. академії. Харків, 2009. № 24-25. С. 111–123

Волкова Н. В.

Провідні тенденції та психолого-педагогічні умови формування професіоналізму інженера-педагога у галузі харчових технологій в системі університетської освіти

Анотація

У представлений публікації здійснено спробу розкрити основні тенденції та психолого-педагогічні умови формування професіоналізму інженера-педагога в системі університетської освіти. Виокремлено теоретичні положення наукового дослідження, що дозволили намітити основні напрями і характер представленої роботи. Дослідно-експериментальна робота полягала в створенні педагогічних умов, виділених в результаті експерименту спрямованих на вдосконалення змістовно-процесуальних аспектів викладання інженерно-педагогічних дисциплін. Дослідно-експериментальна робота носила активно перетворювальний характер і складалася

з окремих варіантів вирішення комплексної задачі дослідження. Апробації та уточненню піддавалися такі педагогічні умови освітнього процесу: актуалізація в освітньому процесі цілісної інженерно- педагогічної діяльності студентів і спрямованість його на формування у майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій гностичних, організаторських, комунікативних, проєктувальних, конструктивних умінь; наявність в освітньому процесі мотиваційно-орієнтовного, проєктно-виконавської і оціночно-рефлексивного етапів, що дозволяють студентам реалізувати всю сукупність дій, які входять в структуру інженерно-педагогічної діяльності; концентрично структурування навчального матеріалу інженерно-педагогічних дисциплін, використання в єдності методологічних, теоретичних і методико-практичних інженерно-педагогічних знань у процесі вирішення професійних завдань; диференціація завдань, які враховують індивідуальні можливості та інтереси студентів, як суб'єктів навчання і професійної діяльності; поступове ускладнення змісту навчальних завдань, що забезпечує перехід виконання завдань на репродуктивному та творчому рівні, використання в освітньому процесі комплексу методів пізнання, педагогічного дослідження і навчання; організація занять у формі навчальних взаємодій студентів, які дозволяють моделювати в освітньому процесі суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні відносини. У ході дослідно-експериментальної роботи досліджувався вплив трьох факторів: теорії фундаменталізації знань, теорії змістовного узагальнення, а також технології організації інженерно-педагогічної освіти. Використано наступні підходи: концентричну організацію навчального матеріалу; блочно-модульне структурування освітнього процесу; вивчення інженерно-педагогічних знань за допомогою теоретичної схеми системного аналізу; відтворення студентами видів діяльності, що представляють собою сукупність прийомів аналізу та перетворення інженерних і педагогічних об'єктів; використання дидактичних засобів, що дозволяють майбутнім студентам рефлексувати способи вирішення інженерно-педагогічних завдань.

Ключові слова: майбутні інженери-педагоги у галузі харчових технологій, педагогічні умови, професіоналізм, інженерно-педагогічна освіта, психолого-педагогічні умови.

Волкова Н. В.

Ведущие тенденции и психолого-педагогические условия формирования профессионализма инженера-педагога в области пищевых технологий в системе университетского образования

Аннотация

В представленной публикации предпринята попытка раскрыть основные тенденции и психолого-педагогические условия формирования профессионализма инженера-педагога в системе университетского образования. Выделены теоретические положения научного исследования, позволившие наметить основные направления и характер представленной работы. Опытно-экспериментальная работа заключалась в создании педагогических условий, выделенных в результате эксперимента направленных на совершенствование содержательно-процессуальных аспектов преподавания инженерно-педагогических дисциплин. Опытно-экспериментальная работа носила активно преобразовательный характер и состояла из отдельных вариантов решения комплексной задачи исследования. Апробации и уточнению подвергались такие педагогические условия образовательного процесса: актуализация в образовательном процессе целостной инженерно педагогической деятельности студентов и направленность его на формирование у будущего инженера-педагога в области пищевых технологий гностических, организаторских, коммуникативных, проектных, конструктивных умений; наличие в образовательном процессе мотивационно-ориентированного, проектно-исполнительской и оценочное-рефлексивного этапов, позволяющих студентам реализовать всю совокупность действий, которые входят в структуру инженерно-педагогической деятельности; концентрически структурирования учебного материала инженерно-педагогических дисциплин, использование в единстве методологических, теоретических и методико-практических инженерно-педагогических знаний в процессе решения профессиональных задач; дифференциация задач, учитывающих индивидуальные возможности и интересы студентов, как субъектов обучения и профессиональной деятельности; постепенное усложнение содержания учебных задач, обеспечивает переход выполнения задач на репродуктивном и творческом уровне, использование в образовательном процессе комплекса методов познания, педагогическо-

го исследования и обучения; организация занятий в форме учебных взаимодействий студентов, позволяют моделировать в образовательном процессе субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. В ходе опытно-экспериментальной работы исследовалось влияние трех факторов: теории фундаментализации знаний, теории содержательного обобщения, а также технологии организации инженерно-педагогического образования. Используются следующие подходы: концентрическую организацию учебного материала; блочно-модульное структурирование образовательного процесса; изучение инженерно-педагогических знаний с помощью теоретической схемы системного анализа; воспроизведения студентами видов деятельности, представляющих собой совокупность приемов анализа и преобразования инженерных и педагогических объектов; использование дидактических средств, позволяющих будущим студентам рефлексировать способы решения инженерно-педагогических задач.

Ключевые слова: будущие инженеры-педагоги в области пищевых технологий, педагогические условия, профессионализм, инженерно-педагогическое образование, психолого-педагогические условия.

UDC 378.147.811

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-79-95>

The Effectiveness of Testing as a Method of Pedagogical Control of Future Specialists With Higher Education

Roman Horbatiuk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Mechanical Engineering and Transport Department,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

✉ Maksyma Kryvonosa Str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027

E-mail: gorbaroman@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1497-1866>

Stepan Sitkar

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Assistant Professor of the Mechanical Engineering and Transport Department,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

✉ Maksyma Kryvonosa Str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027

E-mail: sitkars@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4599-454X>

Taras Sitkar

Doctor of Philosophy in Pedagogy (PhD), Associate Professor of Computer Technology Department,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

✉ Maksyma Kryvonosa Str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027

E-mail: sitkar@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5120-341X>

Svitlana Konovalchuk

Doctor of Philosophy in Pedagogy (PhD), Assistant professor of Romanic and Germanic Philology Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

✉ Maksyma Kryvonosa Str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027

E-mail: Svitlanakonoval@yahoo.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1116-7925>

Nazar Burega

Doctor of Philosophy in Technics (PhD), Assistant professor of Mechanical Engineering and Transport Department,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

✉ Maksyma Kryvonosa Str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027

E-mail: buregan@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7541-633X>

Date of receipt of the article: April 17, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Ефективність тестування як методу педагогічного контролю майбутніх фахівців з вищою освітою

Роман Михайлович Горбатюк

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри машинознавства і транспорту,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

✉ вул. вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

Степан Вікторович Сіткар

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри машинознавства і транспорту,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

✉ вул. вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

Тарас Вікторович Сіткар

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри комп'ютерних технологій,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

✉ вул. вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

Світлана Андріївна Коновальчук

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри романо-германської філології,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

✉ вул. вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

Назар Васильович Бурега

кандидат технічних наук, викладач

кафедра машинознавства і транспорту,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

✉ вул. вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

Дата надходження статті: 17 квітня 2021 р.
Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article deals with the effectiveness of testing as a method of pedagogical control of the professional knowledge of future specialists

with higher education. **The purpose** of the article is to describe the advantages and disadvantages of mass control technologies, the reasons of weak development of pedagogical testing in domestic practice, to give recommendations for a partial solving the problems with the introduction of pedagogical testing. **Methods.** The authors implement the purpose with the help of such methods as analysis, comparison, generalization, systematization, testing. **The results.** The authors state that with the paradigm shift in education the main role in controlling the student's knowledge was shifted to testing, which gave us the possibility to reduce a teacher's workload and reduce the time for the process of knowledge control itself, as well as to activate the process of self-control among students. The authors emphasize that due to the modern requirements for professional knowledge of future specialists with higher education, they must have an advanced level of information culture and skills to work with printed and electronic source of information, systematize and interpret the professional information which they have obtained during the reading task. There is a description of two insights as for the advantages and disadvantages of mass control technologies in the article. The reasons of weak development of pedagogical testing in domestic practice have been also described. The recommendations for a partial solving the problems with the introduction of pedagogical testing have been given. **Conclusions.** The article deals with a method of problem solving of education management efficiency. It's considered as a minimization of time to achieve the advanced level of success in a particular topic. In addition, the mathematical description of the success function and the function of time-consuming have been given in the article. Due to these, a method of minimizing training time for proving the required level of success has been obtained. The article suggests also a description of the applying of a given model for the education structure adaptive management, which saves the substantial time and teacher's workload without losing the quality of learning material. The authors make an attempt to define the reasons for the absence of testing at the Ukrainian educational services market.

Key words: pedagogical testing, pedagogical control, testology, knowledge attestations, skills and abilities.

References

1. Boliubash, Ya. Ya., Bulakh, I. Ye., Mruha, M. R. & Filonchuk, I. V. (2007). Pedahohichne otsiniuvannia i testuvannia.

Pravyla. Standarty. Vidpovidalnist. Naukove vydannia [Pedagogical assessment and testing. Rules. Standards. Responsibility]. Kyiv : Maister-klas [in Ukrainian].

2. Bulakh, I. Ye., & Mruha, M. R. (2006). Stvoriuiemo yakisnyi test [We create a quality test]. Kyiv : Maister-klas [in Ukrainian].

3. Horbatiuk, R. M. & Kabak V. V. (2020). Monitorynh yakosti navchalnoi diialnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv yak pedahohichna problema [Monitoring the Quality of the Initial Performance of the Potential Engineer-Pedagogues as a Pedagogical Problem]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii – Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 12, 45–55 [in Ukrainian].

4. Horbatiuk, R. M. & Romanyshyna L. M. (2016). Eksperymentalna model dystantsiinoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Experimental model of distance education future experts in higher educational institutions]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Hnatiuka. Serii: Pedahohika – The scientific issues of ternopil volodymyr hnatiuk national pedagogical university. series: pedagogy*, 2, 69–75 [in Ukrainian].

5. Kartashova, I. I. & Prokhorenkov V. M. (2013). *Testuvannia v systemi monitorynhu yakosti znan studentiv [Testing in the system of monitoring the quality of students' knowledge]*. Kherson : Vyd-vo KhDU [in Ukrainian].

6. Liashenko, O.I. & Zhuka, Yu.O (Eds.) (2014). *Testovi tekhnolohii otsiniuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei uchniv osnovnoi i starshoi shkoly [Test technologies for assessing the key and subject competencies of primary and secondary school pupils]*. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

7. Yaroshchuk, L. H. (2010). Osnovy pedahohichnykh vymiriuvan ta monitorynhu yakosti osvity [Fundamentals of pedagogical measurements and monitoring of education quality]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].

8. Bondarenko, M. et al (2009). Tehnologiya otsenivaniya testov v zavisimosti ot tipa i urovnya slozhnosti testovyyih zadaniy na osnove integrirovannoy modeli [Technology of test evaluation depending on the type and level of complexity of test tasks based on an integrated

model]. *Proceedings of the Fourth International Conference «Modern (e-) Learning» MeL 2009. Varna, Bulgaria, June-July 2009*, 55–62 [in Russian].

9. Melnyk, A. M., Melnyk, A. M. & Pasichnyk, R. M. (2009). Model otsinky skladnosti testovykh zavdan [Model for estimating the complexity of test tasks]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu : Kompiuterni systemy ta komponenty – Scientific Bulletin of Chernivtsi University: Computer Systems and Components*, 2009, 479, 108–11 [in Ukrainian]3 .

10. Pasichnyk, R., Melnyk, A., Pasichnyk, R. & Turchenko, I. (2011). Method of Adaptive Control Structure Learning Based on Model of Tests Complexity. *Intelligent Data Acquisition and Advanced Computing Systems: Technology and Applications Proceedings of the 6th IEEE International Conference IDAACS 2011, Volume 2 (Prague, Czech Republic, 15-17 September 2011) / IEEE Ukraine I&MCI Joint Societies chapter; Research Institute for Intelligent Computer Systems [and other]*, 692–695.

11. Melnyk, A. M. (2012). Informatsiina tekhnolohiia avtomatychnoi heneratsii testovykh zavdan z kerovanoi skladnistyu [Information technology of tests automatic generation with controlled complexity]. *Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

12. Antonyk, M. S. (2005). Informatsiina tekhnolohiia pobudovy avtomatyzovanoi systemy upravlinnia navchalnym protsesom [Information technology of construction of the automatic control system for the education process]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

13. Nosov, P. S. (2007). Intelektualne formuvannia indyvidualnoi traiektorii navchannia studenta [The intellectual formation of the individual trajectory of students' teaching]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

14. Melnyk, A. M. & Pasichnyk, R. M. (2011). Metod adaptivnoho upravlinnia strukturoiu protsesu navchannia [Method of adaptive management of the structure of the learning process]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Journal Herald of Khmelnytskyi National University*, 1, 132–137 [in Ukrainian].

15. Melnyk, A. M. & Pasichnyk, R. M. (2009). Modeliuvannia rezultatyvnosti navchannia v intelektualnykh adaptyvnykh

navchalnykh systemakh [Modeling the effectiveness of learning in intelligent adaptive learning systems]. *Mizhnarodnyi naukovo-tekhnichniy zhurnal «Informatsiini tekhnolohii ta kompiuterna inzheneriia» – The international scientific and technical journal «Information Technology and Computer Engineering»*, 3, 107–116 [in Ukrainian].

16. Serhienko, V. P., Malezhyk, M. P. & Sitkar, T. V. (2012). *Kompiuterni tekhnolohii v testuvanni [Computer technology in testing]*. Luts'k : SPD Hadiak Zhanna Volodymyrivna, drukarnia «Volynpolihraf»™ [in Ukrainian].

Вступ

Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до професійних знань майбутніх фахівців з вищою освітою, які мають володіти високим рівнем інформаційної культури, здатні орієнтуватися в друкованих та електронних джерелах інформації, систематизувати й інтерпретувати одержані під час читання професійні відомості.

На сьогоднішній день в нашій державі склалася ситуація коли збільшується кількість громадян, які хочуть отримати вищу педагогічну освіту за умови мінливого збільшення вимог до майбутніх фахівців. Тому природним й умотивованим є те, що здобувачам вищої освіти у процесі навчання доводиться засвоювати значний обсяг інформаційних ресурсів, формувати вміння та навички, які будуть необхідні для майбутньої професії. Допомогу у вирішенні цього завдання покладають на інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Створення та широке застосування комп'ютерної техніки, засобів передачі й обміну інформацією спонукає до створення різних програмних засобів навчального призначення (ПЗНП).

Метою статті є описати переваги та недоліки технологій масового контролю, причини слабого розвитку педагогічного тестування у вітчизняній практиці, дати рекомендації щодо часткового вирішення проблем із упровадженням педагогічного тестування.

Матеріал і методи дослідження

У процесі дослідження застосовано наступні методи: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація, тестування.

Результати та їх обговорення

Моніторинг сформованості фахових знань наразі є одним із головних завдань педагогіки. Для оперативної перевірки сформованості фахових знань у педагогіці застосовують тестові завдання. Через швидкі темпи розвитку техніки та технологій, дистанційного навчання великого поширення набуло комп'ютерне тестування. Так, під час дистанційного навчання, коли немає прямого контакту між науково-педагогічними працівниками і здобувачами вищої освіти, на перше місце виходить комп'ютерне тестування як засіб перевірки та контролю знань, умінь та навичок. Саме тому, виникає проблема у створенні тестів і тестових технологій, які могли б швидко, точно, надійно, об'єктивно та адекватно оцінити рівень знань тих, хто навчається. При сучасному розвитку рівня техніки та широкому застосуванні комп'ютерного тестування, окрім самих тестів потрібно розвивати й автоматизовані системи, які дадуть змогу реалізовувати всі властивості тестів і тестових технологій.

Сучасні умови розвитку суспільства дали поштовх модернізації освітньої системи, її форм і методів. З'явилася необхідність удосконалення та розробки нових підходів щодо оцінювання якості знань. Одним із важливих є тестовий контроль, дослідженням якого займається такий науковий напрям, як тестологія. Перевагами використання тесту, як елементу комплексної оцінки якості знань, є однакові умови для всіх здобувачів вищої освіти, єдність інструкцій та чітке їх розуміння. Такі принципи покладено в основу стандартизації процедури проведення тестування.

До продуктів системи освіти відносять знання, уміння і навички, які були передані здобувачам вищої освіти та засвоєні ними. Першочергове значення для подальшого розвитку суспільства має якість цієї освітньої продукції.

В освіті для виміру якості застосовують поурочний, рубіжний, підсумковий та інші види контролю. Кожен вид контролю характеризується відповідною технологією.

На думку багатьох науковців [1-4], найбільш об'єктивна технологія масового контролю повинна бути не залежною від будь-яких суб'єктивних впливів, автоматична та одноманітна.

Проте, у цієї точки зору є і супротивники [5; 6], які вважають, що контроль повинен проводитися «очі в очі».

Вважаємо, що слабкими моментами першої точки зору є: неможливість автоматизованими засобами перевірити та адекватно оцінити уміння:

- формулювати власні думки;
- знаходити оригінальні рішення;
- навчати і навчатися.

До недоліків другої точки зору можемо віднести:

- високу вартість;
- відсутність гарантії об'єктивності;
- не достатня кількість кадрів потрібної кваліфікації, які здатні неупереджено та однаково оцінити значну кількість претендентів.

Для вирішення і подолання недоліків обох точок зору, вважаємо за доцільне, приймати «філософську» позицію, тобто знаходити золоту середину. Наприклад:

– здійснювати контроль знань рутинних відомостей, уміння виконувати стандартні дії автоматичними засобами – тобто все те, що відносять до «заліку»;

– здійснювати контроль умінь мислити та подавати власні думки, а також інші властивості, які неможливо контролювати за допомогою засобів автоматизації силами педагогічних фахівців.

Атестація знань, вмінь та навичок – це різносторонній контроль, що здійснюється тією технологією, яка є найбільш об'єктивною з усіх можливих, з видачею документу, який буде визнаватися в суспільстві. Вона (атестація) є важливим елементом освітнього процесу. Об'єктивність атестації – це один з елементів гарантії того, що суспільство розвивається.

У сучасному світі розроблено та впроваджено безліч підходів до атестації знань, умінь і навичок, заснованих на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій. Значну частину з них визнано досить об'єктивними.

Однак серед відомих комп'ютерних навчальних і тестуючих комплексів досить складно знайти такі, які б абсолютно витримували зауваження з погляду:

- об'єктивності;
- зручності;

- привабливості;
- повноту набору необхідних функцій контролю та подання результатів;

- об'ємності змісту.

Виключенням є професійні військові тренажери (які досить часто були створені за кордоном нашими співвітчизниками).

Це зв'язано з декількома причинами:

- в нашій державі педагогічне тестування довгий час було під забороною нормативних документів і, як результат, ми повинні наздоганяти інші країни в цій області;

- початок розвитку технологій комп'ютерного тестування в нашій країні співпав з періодом економічної кризи;

- розвиток якісних вітчизняних комп'ютерних комплексів пригальмовує матеріалістичне ставлення до результату їх застосування, що опирається на звичайну економічну складову. Для того, щоб будь-якому продукту надати перераховані вище якості – потрібні значні фінансові витрати;

- культура виробництва у нашій державі дуже низька у порівнянні з іншими країнами, де підприємцеві не все рівно, які саме кадри він приймає на роботу, і де підприємці досить давно використовують автоматизовані методи для контролю знань, умінь та навичок. Працедавці в нашій країні досить рідко переймаються важливістю таких заходів.

До недоліків традиційних систем оцінювання й атестації знань, умінь і навичок віднесемо:

- суб'єктивне ставлення;
- не систематичність;
- нечіткість вимог та режимів контролю;
- важкість забезпечення секретності під час зберігання екзаменаційних матеріалів та захисту їх від фальсифікації;
- присутність випадкових, нерегулярних помилок вимірів;
- відсутність однозначних математичних критеріїв оцінки.

Більшість з описаних вище недоліків можна вирішити за допомогою застосування комп'ютерних технологій. Однак, наразі це – лише побажання, яке підтверджене теоретично. Ідеальної системи автоматизованого контролю знань, умінь та навичок наразі не існує. Пов'язано це з багатьма причинами:

- різномірністю, частою зміною та відносною незрілістю (молодістю) як інформаційних технологій, так і відповідного технічного забезпечення;

- відсутністю належної державної підтримки розробки і впровадження;

- відсутністю кваліфікованих фахівців;

- відсутність відповідної теоретичної бази.

Можливість вирішення зазначених проблем пов'язані з новими управлінськими рішеннями та заходами, а саме:

- державною підтримкою розвитку тестології як галузі знань і науки;

- створенням індустрії систем тестового контролю.

Із зміною парадигми в освіті основна роль в контролі знань була перекладена на тестування. Це дозволило зменшити навантаження на викладача та зменшити час на сам процес контролю знань, а також активізувати процес самоконтролю у студентів. Як було доведено багатьма науковцями якісь самоконтролю буде зростати тоді коли тестові завдання будуть впорядковані за наростанням складності. Питання оцінки складності досить добре розкриті у науковій літературі та досліджувалися у роботах [8; 9; 10]. У роботі [11] запропонований ефективний підхід до оцінки складності тестових завдань на основі мало-параметричної регресійної моделі, параметри якої ідентифікуються по невеликій вибірці тестів для конкретних студентських аудиторій та типів тестових завдань. Такий підхід дає можливість для генерації рівноцінних наборів тестових завдань, а також забезпечує адаптацію студентів до зростання рівня їх складності.

Проте наукові дослідження свідчать, що диференціювання складності завдань дає можливість керувати тривалістю підготовки по тестах для отримання реально досяжного рівня успішності за сукупністю предметів при обмеженому ресурсі часу відведеного на підготовку.

У роботі [12] був запропонований абстрактний класифікаційний підхід. Однак цей підхід не враховує індивідуальні особливості студентів. А в праці [13] застосовується формування індивідуальної траєкторії навчання. Проте цей підхід базується на врахуванні значної кількості суб'єктивних оцінок важко спостережуваних факторів.

У сучасній системі освіти процес контрольного тестування рівня знань має дискретний характер. Тобто успішність за курс є зваженою оцінкою успішності з кожного залікового модуля. Ці модулі певною мірою пов'язані із змістовими модулями, які в свою чергу ділять навчальний семестр на періоди по 5-9 тижнів. Інколи тестовий контроль рівня знань може проводитись з кожної окремої теми. Тоді час на їх вивчення ще більше скорочується. Отже можна зробити висновок, що на протязі такого незначного періоду раціонально можна отримати лише 3-5 проміжних результатів тестування. При такій незначній вибірці модель залежності успішності студента від часових затрат може містити лише мінімальну кількість параметрів.

Нехай матеріал в навчальній системі згруповано за темами t_m . При ознайомленні з матеріалом кожної теми студент s виконує навчальні тести рівнів складності k , що стимулюють процес засвоєння навчального матеріалу. Після освоєння матеріалу розділу студент складає контрольні тести з теми [14; 15].

Відповідно до результатів навчального тестування можна спрогнозувати результати контрольного тестування. Після цього прогнозування студенту видається цей прогноз і якщо він його не задовольняє, тоді той, що тестується, повинен докласти більше зусиль для досягнення вищої успішності, тобто його спрямовують на виявлення слабо засвоєного матеріалу та його переосмислення. Таким чином з ростом успішності зменшується питома частка слабозасвоєного матеріалу, проте збільшується час на надійну ідентифікацію слабких місць. Дослідження показують, що для моделювання залежності успішності від часових витрат необхідно використати монотонно зростаючу степеневу залежність.

Оскільки процес навчання носить не статичний, а динамічний характер, то логічно було б його організувати з використанням навчальних матеріалів із наростаючою складністю. Ідентифікація може бути здійснена на основі адаптивно-структурного методу [9]. Ще одним важливим моментом у побудові системи тестування є встановлення моменту часу коли потрібно підвищити складність завдань так щоб студент докладав мінімум часу для досягнення бажаної успішності. Однак під час побудови залежності для оцінки часових затрат мож-

на отримати для одного значення аргументу декілька значень функції. Тому для усунення цього недоліку використовують функцію прогнозованої успішності. Відповідно до цього стає зрозуміло, що функцію часових затрат потрібно брати оберненою до функції успішності.

Задачу управління ефективністю навчання розглядають як мінімізацію часу на досягнення бажаного рівня успішності з окремої теми. Спочатку студентів надають можливість пройти тестування з усіх рівнів складності, для визначення успішності та оцінки її динаміки. Після цього переходять до двопараметричної ступеневі апроксимації:

$$U_k^{s,tm,nt}(T) = \begin{cases} \frac{U_k^{s,tm,1}}{t_k^{s,tm,nt}} T, & \text{коли } nt = 1 \\ \min\{A_k^{s,tm,nt} T^{\gamma_k^{s,tm,nt}}, 1\}, & \text{коли } nt > 1 \end{cases}, \quad (1.1)$$

де $U_k^{s,tm,nt}$ – функція залежності успішності від часових витрат; t – поточний час ознайомлення із навчальними матеріалами в системі; T – часові витрати; $A_k^{s,tm,nt}, \gamma_k^{s,tm,nt}$ – параметри регресійної функції; nt – номер навчального тестового контролю.

Функція часових витрат будується, як обернена до функції успішності

$$T_k^{s,tm,nt}(U) = \begin{cases} \frac{t_k^{s,tm,nt}}{U_k^{s,tm,1}} U, & \text{коли } nt = 1 \\ \left(\frac{U}{A_k^{s,tm,nt}} \right)^{1/\gamma_k^{s,tm,nt}}, & \text{коли } nt > 1 \end{cases}, \quad 0 \leq U \leq 1 \quad (1.2)$$

де $T_k^{s,tm,nt}$ – функція часових витрат, U – бажаний рівень успішності.

Виходячи з побудови функції успішності та функції часових витрат, був отриманий метод мінімізації часу навчання для забезпечення необхідного рівня успішності, що ґрунтується на формулах (1.1) та (1.2) [14; 15; 16]. Оптимізаційна задача управління ефективністю навчання, окрім критерію, включає обмеження на

очікуваний рівень успішності з урахуванням часток тестових завдань відповідної складності в контрольному тесті. Вона також включає природне обмеження на рекомендовані успішності за рівнями складності тестів для конкретного студента та теми навчального матеріалу.

Отже, застосування описаної моделі для адаптивного управління структурою навчання дає суттєву економію часу та навантаження на викладача без втрати якості засвоєння навчального матеріалу.

Висновки

Сучасні наковці прийшли до суперечки з визнанням тестології як повноправної науки. З одного боку, загальне визнання тестового контролю дієздатним напрямом дослідження широкого кола педагогічних і психологічних проблем; з іншого – стриманість, неповнота інформації, незрозуміння суті та можливостей.

Можливо, потрібно більше конкретизувати поняття освіти, виразніше продемонструвати його як товар? Отже, де є товар, там є і сертифікація, а відповідно там є і тестування.

В нашій країні вважається правильним проводити тестування продуктів харчування, техніки тощо. Природньо, коли кожен товар має сертифікат то виробник товару використовує захист якості свого товару зі сторони держави. Такі гарантії тестування, які надаються різними незалежними центрами, дають можливість виробникам, покупцям та продавцям цивілізовано захищати свої права. Ці ж гарантії дають можливість об'єктивно провести оцінювання продукції, проводити стратегічне планування свого виробництва.

Тоді виникає логічне запитання: чому ж такого тестування нема на українському ринку освітніх послуг? Існує ряд тому причин:

- немає чіткого математичного визначення освіти;
- працівники в системі освіти не мають достатньої підготовки;
- вкорінення математики в педагогіку – досить далека перспектива;

– в нашому суспільстві існують відповідні сили, які створюють перешкоди для застосування комп'ютерного тестування (з комп'ютером складніше домовитись про підміну, ніж з екзаменатором);

– у Законі «Про освіту» відсутнє поняття та роз'яснення про захист якості.

Система освіти має в своєму арсеналі лише поняття ліцензування, акредитація, сертифікація, атестація – тобто тими, які відносяться до формального опису якості.

Література

1. Болюбаш Я. Я., Булах І. Є., Мруга М. Р., Філончук І. В. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила. Стандарти. Відповідальність. Наукове видання. Київ : Майстер-клас, 2007. 272 с.

2. Булах І. Є., Мруга М. Р. *Створюємо якісний тест*: навч. посібник. Київ : Майстер-клас. 2006. 160 с.

3. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Моніторинг якості навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів як педагогічна проблема. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології* : зб. наук. праць. Переяслав : Домбровська Я. М., 2020. Вип. 12. 234 с. С. 45–55.

4. Горбатюк Р. М., Романишина Л. М. Експериментальна модель дистанційного навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 2. С. 69–75.

5. Карташова І. І., Прохоренков В. М. *Тестування в системі моніторингу якості знань студентів*: навчально-методичний посібник. Херсон: Вид-во ХДУ, 2013. 116 с.

6. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія / За ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. Київ : Педагогічна думка, 2014. 200 с.

7. Ярошук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти. Київ : Слово, 2010. 296 с.

8. Технология оценивания тестов в зависимости от типа и уровня сложности тестовых заданий на основе интегрированной модели / Бондаренко М. та ін. *Proceedings of the Fourth*

International Conference «Modern (e-) Learning» MeL 2009. Varna, Bulgaria, June-July 2009. P. 55–62.

9. Мельник А. М., Пасічник Р. М. Модель оцінки складності тестових завдань. *Науковий вісник Чернівецького університету: Комп'ютерні системи та компоненти*. 2009. № 479. С. 108–113.

10. Pasichnyk R., Melnyk A., Pasichnyk N., Turchenko I. Method of Adaptive Control Structure Learning Based on Model of Test's Complexity. *Intelligent Data Acquisition and Advanced Computing Systems: Technology and Applications Proceedings of the 6th IEEE International Conference IDAACS' 2011, Volume 2 (Prague, Czech Republic, 15-17 September 2011) / IEEE Ukraine I&MCI Joint Societies chapter; Research Institute for Intelligent Computer Systems [and other].*, 2011. P. 692–695.

11. Мельник А. М. Інформаційна технологія автоматичної генерації тестових завдань з керованою складністю : дис. ... канд. тех. наук: 05.13.06 / Тернопіль, 2012. 225 с.

12. Антоник М. С. Інформаційна технологія побудови автоматизованої системи управління навчальним процесом: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. техн. наук: 05.13.06 / Львів, 2005. 20 с.

13. Носов П. С. Інтелектуальне формування індивідуальної траєкторії навчання студента : автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.13.23 / Одеський національний політехнічний ун-т . Одеса, 2007. 17 с.

14. Мельник А. М., Пасічник Р. М. Метод адаптивного управління структурою процесу навчання. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2011. № 1. С. 132–137.

15. Мельник А. М., Пасічник Р. М. Моделювання результативності навчання в інтелектуальних адаптивних навчальних системах. *Міжнародний науково-технічний журнал «Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія»*. 2009. № 3. С. 107–116.

16. Сергієнко В. П., Малежик М. П., Сіткар Т. В. *Комп'ютерні технології в тестуванні*: навч. посіб. Луцьк : СПД Гадяк Жанна Володимирівна, друкарня «Волиньполіграф»™, 2012. 290 с.

Горбатюк Р. М., Сіткар С. В., Сіткар Т. В., Коновальчук С. А., Бурега Н. В.

Ефективність тестування як методу педагогічного контролю майбутніх фахівців з вищою освітою

Анотація

У статті проведено аналіз ефективності тестування як методу педагогічного контролю професійних знань майбутніх фахівців з вищою освітою, які мають володіти високим рівнем інформаційної культури, здатні орієнтуватися в друкованих і електронних джерелах інформації, систематизувати й інтерпретувати одержані під час читання професійні відомості.

Подано опис двох точок зору, щодо переваг та недоліків технологій масового контролю. Описано причини слабого розвитку педагогічного тестування у вітчизняній практиці. Окрім того подано рекомендації, щодо часткового подолання проблем з упровадженням педагогічного тестування.

В роботі описано спосіб розв'язку задачі управління ефективністю навчання розглядають як мінімізацію часу на досягнення бажаного рівня успішності з окремої теми. Крім того подано математичний опис функції успішності та функції часових витрат. Та отримано за їх допомогою метод мінімізації часу навчання для забезпечення необхідного рівня успішності.

Також подано опис застосування поданої моделі для адаптивного управління структурою навчання, який дає суттєву економію часу та навантаження на викладача без втрати якості засвоєння навчального матеріалу.

Ключові слова: педагогічне тестування, педагогічний контроль, тестологія, атестації знань, умінь і навичок.

Горбатюк Р. М., Сіткар С. В., Сіткар Т. В., Коновальчук С. А., Бурега Н. В.

Эффективность тестирования как метода педагогического контроля будущих специалистов с высшим образованием

Аннотация

В статье проведен анализ эффективности тестирования как метода педагогического контроля профессиональных знаний бу-

дущих специалистов с высшим образованием, должны обладать высоким уровнем информационной культуры, способные ориентироваться в печатных и электронных источниках информации, систематизировать и интерпретировать полученные при чтении профессиональные сведения.

Дано описание двух точек зрения, относительно преимуществ и недостатков технологий массового контроля. Описаны причины слабого развития педагогического тестирования в отечественной практике. Кроме того даны рекомендации относительно частично-го преодоления проблем с внедрением педагогического тестирования.

В работе описывается решении задачи управления эффективностью обучения рассматривают как минимизацию времени на достижение желаемого уровня успеваемости по отдельной теме. Кроме того подано математическое описание функции успешности и функции временных затрат. И получено с их помощью метод минимизации времени обучения для обеспечения необходимого уровня успеваемости.

Также дано описание применения представленной модели для адаптивного управления структурой обучения, который дает существенную экономию времени и нагрузки на преподавателя без потери качества усвоения учебного материала.

Ключевые слова: педагогическое тестирование, педагогический контроль, тестологии, аттестации знаний, умений и навыков.

UDC 378.091

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-96-109>

Forms Organization of Work With People With Special Educational Needs in China

Zeng Guanghai,

Postgraduate,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

✉ 2, Valentynivska Str., Kharkiv, Ukraine, 61022

E-mail: 937732545@qq.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1262-1512>

Date of receipt of the article: April 16, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Форми організації роботи з людьми з особливими освітніми потребами в Китаї

Цзен Гуанхай

аспірант,

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.

Сковороди

✉ вул. Валентинівська 2, Харків, Україна, 61022

Дата надходження статті: 16 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Absract

The article analyzes the conditions for providing accessible education for people with special educational needs in China. The development of inclusive education, its position at this stage of education in China is considered. **The aim of the article** is to reveal the essence of the concept of «inclusive education» and to define the forms of organizing the work of people with special educational needs in China. To achieve the goal of the study, the following research **methods** have been used: analysis of scientific literature, observation, system analysis, comparative analysis, logical analysis, analogy, methods of

classification, systematization, generalization, analysis of personal experience of teaching and learning in higher educational institutions in China, comparison and interpretation of the obtained data. **The results.** The author defines that inclusive education is the provision of equal access to education for all students, taking into account the diversity of educational needs and individual capabilities of the individual. Based on the analysis of the scientific literature, it is shown that effective forms of organizing the educational process of children with special needs are: education in a general (inclusive) classroom, if necessary, with individual or group support; training in a correctional class of a general secondary education institution under the guidance of a special teacher, with participation in general school activities; distance learning for students who are physically unable to attend educational institutions; training in a medical and social institution, in particular with partial inclusion in a general secondary education institution. The article proves that inclusion is not a form, but a new education with its humanistic philosophy of possibilities and free choice, it is a necessary preparation for life and full integration of everyone into society. **Conclusions.** The author is convinced that the effectiveness of inclusive education depends on five main organizational and pedagogical conditions: the availability of an accessible environment and humane relations with all participants in the educational process; scientifically based system of integration of children into mixed (inclusive) groups; high professionalism of teachers and leaders; acceptance of each student and involvement, organizational culture and spirit of mutual understanding; integration of an inclusive educational organization with social institutions.

Key words: inclusive education, educational process, people with special educational needs, forms of work, organization, China.

References

1. Huang Zhicheng, Zhong Jianwei. (2002). The rationale for inclusive education: an analysis of three dimensions. *Foreign Education Research*, 11.
2. Wang Peifeng, Yu Bingxia. (2002). Educational equity is the core connotation of inclusive education. *China Special Education*, 03.
3. Yuan Tingting. (2002) China's inclusive education: starting from the establishment of a comprehensive concept. *Hefei Union University Journal*, 02.

4. Liu Lili. (2002). A Comparative Study on Several Issues of Inclusive Education. *Journal of Mudanjiang Teachers College (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 01.

5. Zhong Jianwei. (2002). Fairness and Equality: The Archimedes Pivot to Support the Development of Inclusive Education. *Global Education Outlook*, 05.

6. Deng Meng, Pan Jianfang. (2003). Some theoretical reviews on inclusive education and their enlightenment to us. *China Special Education*, 04.

7. Kong Ming. (2003). Inclusive education and its psychological dilemma. *China Special Education*, 06.

8. Liu Hao. (2003). The role of educational resources in the community in promoting inclusive education. *China Special Education*, 06.

9. Sun Weixia. (2003). Inclusive Education: Concept and Implementation. *Coal Higher Education*, 03.

10. Wang Peifeng. (2003). Ding Bingxia. Educational Equity: An Interpretation of the Connotation of Inclusive Education. *Modern Special Education*, 02.

11. Li Yisheng, Cai Jun. (2003). Inclusive education: the integration of children with special needs in ordinary schools. *Modern Special Education*, 05.

12. Zhong Jianwei. (2003). Inclusive Education: Definition and Ideas. *Global Education Outlook*, 05.

Вступ

Розвиток інклюзивної освіти нині є актуальною проблемою та життєвою необхідністю в Китаї, оскільки розуміння суті поняття «інклюзія» пронизане духовним та психологічним змістом освіти та пов'язано з аксіологічними (гуманістичними, ціннісними, культурними) аспектами життя.

Інклюзивна освіта – це забезпечення рівного доступу до освіти для всіх здобувачів освіти з урахуванням різноманітності освітніх потреб та індивідуальних можливостей особистості (Ван Пейфен, Дін Бінся, 2002). Це поняття, яке широко транслюється для опису процесів та результатів навчання та виховання людей з особливими потребами у закладах освіти. Ця освіта спрямована на пошуки

розв'язання проблем та подолання бар'єрів в отриманні доступної якісної освіти кожного здобувача з особливостями розвитку, що лежить у сфері духовно-моральних дилем всіх цивілізацій і, що особливо значущо, – для багатотисячолітньої духовної практики та моралі китайського народу.

У Китаї нині набуває актуальності, інтенсивно розвиваючись, система інклюзивної освіти як важлива складова усієї стратегії галузі освіти. Озираючись на успіхи розвитку інклюзії у сусідніх країнах насамперед і, переймаючи світовий досвід освіти, китайський уряд вносить величезний внесок у розвиток цього напрямку. Слід зазначити, що процеси модернізації інклюзивної освіти, характерні як для України, так і для Китаю, мають одне з важливих завдань індивідуалізації навчання. Це передбачає не тільки відхід від уніфікації у навчанні людей з особливими освітніми потребами на всіх рівнях, а також впровадження в систему інклюзивної освіти інноваційних методів навчання та форм роботи, а також глибоке осмислення методологічних та дидактичних основ процесу навчання людей з особливими освітніми потребами.

Важливе значення у цьому плані має аналіз наукової літератури з цієї проблеми (Хуан Чжичен, Чжун Цзяньвей, 2002; Ден Мен, Пан Цзяньфан, 2003; Ван Пейфен; Дін Бінся, 2003), концептуальних основ (Ван Пейфен, Ю Бінся, 2002; Конг Мін, 2003; Чжун Цзяньвей, 2003) та особливостей організації процесу навчання в інклюзивному просторі (Юань Тінтін, 2002), виявлення проблем у системі інклюзивної освіти (Лю Лілі, 2002; Лю Хао, 2003), спільних для різних країн, та обґрунтування способів вирішення цих проблем (Чжун Цзяньвей, 2002; Сунь Вейся, 2003; Лі Ішен; Цай Цзюнь, 2003). Разом з тим, актуальність означеної проблеми постійно зростає, оскільки нерозкритими залишаються форми організації роботи людей з особливими освітніми потребами.

Мета статті – на основі проведеного аналізу наукової літератури розкрити суть поняття «інклюзивна освіта» та визначити форми організації роботи людей з особливими освітніми потребами в КНР.

Матеріал і методи дослідження

Для досягнення мети дослідження були використані такі методи дослідження: аналіз наукової літератури, спостереження, що

дозволили визначити ступінь актуальності проблеми; аналіз концептуальних положень та висновків, що містяться у філософській, педагогічній та методичній літературі; системний аналіз, порівняльний аналіз, метод класифікації, методи систематизації, узагальнення, логічного аналізу, аналогії, аналіз особистого досвіду навчання та викладання в ЗВО КНР, порівняння та інтерпретація одержаних даних.

Результати та їх обговорення

Посилаючись на проведений науковий аналіз дослідження китайського вченого Лі Ішен (2003), ефективність інклюзивної освіти залежить від п'яти основних організаційно-педагогічних умов: наявності доступного середовища та гуманних взаємин з усіма учасниками освітнього процесу; науково-обґрунтованої системи інтеграції дітей до змішаних (інклюзивних) груп; високого професіоналізму педагогів та керівників; прийняття кожного учня та залученості, організаційної культури та духу взаєморозуміння; інтеграції інклюзивної освітньої організації з соціальними інститутами (Лі Ішен, 2003).

Щодо інтеграції дітей, китайський учений Чжун Цзяньвей (2003) переконливо доводить про необхідність створення системи включення дитини з особливими освітніми потребами в суспільство. Вчений зазначав, що будь-яка корекційна школа, «закриває свого вихованця у вузьке коло специфічного шкільного колективу, створює замкнутий світ, у якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує її увагу на своєму недоліку і не вводить у справжнє життя» (Чжун Цзяньвей, 2003).

На переконання дослідника Юань Тінтін (2002), китайська система освіти має взяти за основу організацію інклюзивної освіти, прийняту у Франції. Дана система освіти має на меті такі форми організації освітнього процесу з дітьми з особливими потребами:

1. Навчання у загальноосвітньому (інклюзивному) класі, за необхідності з індивідуальним чи груповим супроводом.
2. Навчання у корекційному класі закладу загальної середньої освіти під керівництвом спеціального педагога, за участю у загальношкільних заходах.
3. Дистанційне навчання для учнів, які фізично що неспроможні відвідувати заклади освіти.

4. Навчання в медико-соціальній установі, зокрема із частковою інклюзією до закладу загальної середньої освіти (Юань Тінтін, 2002).

Як позитивне, відмітимо про ухвалення «Закону КНР про обов'язкове навчання» (1986). Широкого поширення та розвиток інклюзивна освіта здобула після прийняття у 1994 р. в Іспанії Саламанської декларації на Всесвітній конференції людей з особливими потребами, проведеної ЮНЕСКО та закріпила принципи інклюзивного навчання. Це послужило початком вивчення та впровадження методик роботи з особливими дітьми на офіційному рівні та отримало підтримку китайського уряду у реалізації програми.

Державний комітет з освіти надав правила проведення спільного навчання:

1. Діти з обмеженими можливостями, що беруть участь у програмах спільного навчання, повинні відвідувати школу за місцем проживання (або поблизу).

2. Вік вступ до школи зі спільним навчанням дітей з обмеженими можливостями та звичайних дітей має бути однаковим. В особливих випадках можливе розширення віку.

3. Кількість дітей з обмеженими можливостями у звичайних школах у класах з спільним навчанням має бути 1-2 особи, не більше 3 осіб.

4. Звичайні школи повинні, відповідно до законодавства, надавати освітні послуги дітям з обмеженими можливостями. Школи не мають права відмовляти в освітніх послугах дітям з особливими потребами».

У березні 1999 р. було прийнято 9-й п'ятирічний план економічного та соціального розвитку Китаю та перспективна програма розвитку до 2010 року, які згодом були доповнені програмами розвитку до 2020 року, 2030 та 2050 років.

У 1999 р. підвищення якості освіти увійшло до переліку важливих цілей Китаю, що дозволило покращити зміст освітніх програм. У 2001 році почалася реформа щодо обов'язкових предметів, що входять до освітньої програми.

З моменту початку політики реформ та відкритості, у Китаї була сформована система спеціальної освіти.

У березні 2011 р. 4-та сесія Всекитайських зборів народних представників 11-го скликання прийняла 12-й п'ятирічний план, згідно з яким в основі економічного розвитку лежить пріоритетність освіти. Виконання п'ятирічки у галузі освіти є лише кроком на шляху реалізації «Державного плану реформи та розвитку утворення КНР на середньостроковий та довгостроковий період.

Нині, на основі затверджених нормативних документів, для початкової та неповної середньої школи пропонуються нові освітні стандарти з 14 предметів (не рахуючи факультативів): мова та література, математика, наука (3-6 класи та 7-9 класи); фізика, хімія, біологія, географія, історія, історія та суспільство, іноземна мова (англійська, японська), музика, малювання, мистецтво, фізкультура та здоров'я.

Відмітимо той факт, що стандарти для кожного предмета визначені відповідно до трьох критеріїв (знання та навички, процес та методи, емоційно-ціннісні орієнтації). Все це призвело до значущих змін.

На етапі розвитку китайської спеціальної освіти, в країні налічується близько 1767 спеціальних шкіл. Такі дані надає Міністерство освіти Китаю. Їх недостатньо. Ці школи мають підготовлених педагогів та добре фінансуються. Але спеціальні школи мають і багато недоліків. Навчальна програма там обмежена, та потрапивши в систему спеціальної освіти, є ризик відсутності можливості повернутися до звичайної школи, не кажучи вже про вищу освіту.

У будь-якій навчальній програмі спеціальної освіти сказано: індивідуальний підхід, облік індивідуальних потреб у колективному навчанні, індивідуальне консультування, партнерське навчання, ступінчасте навчання та інші методи викладання сприяють розвитку учнів з особливими потребами, консультування викладачів та вчителів з усіх предметів у тісній координації на основі індивідуальних планів навчання.

Спеціальні школи Китаю знаходяться в містах. Вони важкодоступні для дітей з особливими освітніми потребами із сіл, а там мешкає 75% таких дітей Китаю. Крім того, такі школи можуть спеціалізуватися на одному виді інвалідності, наприклад, на глухоті.

Більш краща ситуація з організацією освітнього процесу дітей, які страждають захворюваннями органів зору чи слуху. Спецшколи такого роду існують у Китаї доволі давно. Утім, шкіл для таких дітей шкіл катастрофічно не вистачає.

Спеціальні школи, де викладачі опанували методику спілкування та освіти, наприклад, тих же дітей-аутистів, є лише в великих містах Китаю. Але й у ці школи діти досить часто потрапляють лише тому, що їм складно вчитися з однолітками за стандартною програмою.

Водночас необхідно надавати методичну підтримку в галузі спеціальної освіти батькам та звичайним вчителям.

На переконання Ван Пейфен, Ю Бінся (2002), звичайні школи повинні, відповідно до законодавства, надавати освітні послуги дітям з обмеженими можливостями. Школи не мають права відмовляти в освітніх послугах дітям з особливими потребами. У зазначених документах детально розглядаються проблеми освіти осіб з обмеженими можливостями.

У Китаї питання залучення дітей з особливими освітніми потребами до соціального життя активно обговорюється упродовж багатьох років у межах дискусій про загальну реформу освіти. Конституція та законодавство країни гарантують усім дітям рівний доступ до отримання базової освіти у державних та приватних школах.

Люди з обмеженими можливостями не виключаються із загальної системи освіти за ознакою інвалідності. Ця вимога поширюється на всі рівні освіти: початкова, середня, вища та професійна підготовка.

Однак, у Китаї високий рівень неписьменності серед осіб з обмеженими можливостями.

У Китаї більшість дітей з порушеннями здоров'я не відвідують школу. У здебільшого населення живе у сільській місцевості, та у дітей обмежений доступ до школи. І тільки у великих містах є діти, які відвідують спеціальні школи для дітей з особливими освітніми потребами.

Але, незважаючи на те, що швидко змінюється картина світу, її соціокультурне середовище та, загалом, вся освітня система, нині залишаються невирішеними бажані проблеми, цілі та завдання інклюзивної освіти у Китаї, такі як-от:

- недостатня підготовленість фахівців: психологів, педагогів та управлінців до здійснення інклюзивної освіти;
- труднощі, що виникають у комунікаційній, інформаційно-цифровій культурі, теоретико-методичному, організаційно-освітньому, соціально-економічному, особистісно-психологічному та професійно-ідеологічному рівнях;
- досвід викладання та управління інклюзивною освітою знаходиться на початковому етапі досліджень та практики;
- немає програм, націлених на полегшення адаптації осіб з особливими освітніми потребами, що збільшить можливість згуртування людей та соціальну стабільність у суспільстві;
- слабка система психолого-педагогічної підтримки та тьюторського супроводу;
- відсутні технології організаційного залучення батьків до соціально-освітнього процесу тощо;
- декларація рівності людей, їх прав та обов'язків часто суперечать реалізації в житті;
- досі не сформовано національну правову базу для людей з особливими освітніми потребами як повноцінних вільних громадян;
- немає у суспільстві системної практики толерантності, яка допоможе вирішити завдання соціальної активності, зняття негативно-го ставлення та подолання ізоляції людей з особливими потребами;
- спостерігається недостатнє формування освітніх та реабілітаційних інфраструктур, що вводять у процес інтегрованого навчання; швидше, як і раніше, використовуються індивідуальна та інтернована форми навчання;
- суспільством не до кінця усвідомлені морально-психологічні корені інвалідизації як непродуктивних дій самої сім'ї та особистісного вибору людини щодо лікування, навчання та розвитку в соціумі, інтенсивного громадського стресу;
- визначається великий розрив у методах навчання та викладання дисциплін; навчальні курси не синхронізовані під необхідні потреби осіб з особливими освітніми потребами, що призводить до неякісного сприйняття ними знань;
- в освітніх установах на всіх рівнях недостатнє оснащення ресурсним обладнанням, а в інформаційно-технологічному (цифровому) суспільстві володіння та розвиток цифрової культури стає

вкрай важливим і перспективним напрямом для осіб із особливими освітніми потребами.

Поряд із зазначеними проблемами, доцільною є розробка форм, упровадження яких в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами буде ефективною:

- необхідно надавати допомогу учням та, тим самим, знижувати їх психологічне навантаження;

- створювати та вдосконалювати способи індивідуального догляду;

- зміцнювати почуття поваги та рівності;

- сприяти інклюзивному культурному становленню освіти у галузі психічного здоров'я тощо, щоб здорові учні звертали увагу на почуття та потреби дітей з особливими потребами.

У зв'язку з цим необхідно розуміти особливе значення активного просування інклюзивної культури та розширювати простір для інтеграції здобувачів освіти з особливими потребами.

Висновки

Отже, вирішення зазначених проблем, цілей та завдань дозволить забезпечити реалізацію основних положень інклюзивної освіти, основою якої є людська гуманність. У людей з особливими освітніми потребами з'явиться більше шансів на визнання їхнього існування, підтвердження важливості їх різних сторін буття, бути почутими та стати повноправними членами суспільства. Адже інклюзія – це не форма, а нова освіта зі своєю гуманістичною філософією можливостей та вільного вибору, це необхідна підготовка до життя та повноцінної інтеграції кожного в суспільство.

На основі проведеного аналізу наукової літератури зазначимо, що дієвими формами організації освітнього процесу дітей з особливими потребами є: навчання у загальноосвітньому (інклюзивному) класі, за необхідності з індивідуальним чи груповим супроводом; навчання у корекційному класі закладу загальної середньої освіти під керівництвом спеціального педагога, за участю у загальношкільних заходах; дистанційне навчання для учнів, які фізично що неспроможні відвідувати заклади освіти; навчання в медико-соціальній установі, зокрема із частковою інклюзією до закладу загальної середньої освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в реалізації визначених форм організації освітнього процесу дітей з особливими потребами в українські заклади освіти.

Література

1. 黄志成,仲建维.全纳教育的理据:三个纬度的分析[J];外国教育研究;2002年11期.
2. 王培峰,于炳霞.教育公平是全纳教育的核心内涵[J];中国特殊教育;2002年03期.
3. 袁婷婷.中国的全纳教育:从树立全面的理念做起[J];合肥联合大学学报;2002年02期.
4. 刘莉莉.全纳教育若干问题的比较研究[J];牡丹江师范学院学报(哲学社会科学版);2002年01期.
5. 仲建维.公正和平等:支撑全纳教育发展的阿基米德支点[J];全球教育展望;2002年05期.
6. 邓猛,潘剑芳.关于全纳教育思想的几点理论回顾及其对我们的启示[J];中国特殊教育;2003年04期.
7. 孔明.全纳教育及其心理学困境[J];中国特殊教育;2003年06期.
8. 刘昊.社区中的教育资源对于推行全纳教育的作用[J];中国特殊教育;2003年06期.
9. 孙伟霞.全纳教育:理念与实施[J];煤炭高等教育;2003年03期.
10. 王培峰,丁炳霞;;教育公平:对全纳教育内涵的一种解读[J];现代特殊教育;2003年02期.
11. 李义胜,蔡俊;;全纳教育:普通学校对特殊儿童的融合[J];现代特殊教育;2003年05期.
12. 仲建维.全纳教育:定义与理念[J];全球教育展望;2003年05期.

Цзен Гуанхай

Форми організації роботи з людьми з особливими освітніми потребами в Китаї

Анотація

У статті аналізуються умови надання доступної освіти для людей з особливими освітніми потребами в Китаї.

Розглядається питання розвитку інклюзивної освіти, її становище на даному етапі розвитку освіти в Китаї. Метою статті є розкриття суті поняття «інклюзивна освіта» та визначення форм організації роботи людей з особливими освітніми потребами в КНР. Автором визначено, що інклюзивна освіта – це забезпечення рівного доступу до освіти для всіх здобувачів освіти з урахуванням різноманітності освітніх потреб та індивідуальних можливостей особистості. На основі проведеного аналізу наукової літератури показано, що дієвими формами організації освітнього процесу дітей з особливими потребами є: навчання у загальноосвітньому (інклюзивному) класі, за необхідності з індивідуальним чи груповим супроводом; навчання у корекційному класі закладу загальної середньої освіти під керівництвом спеціального педагога, за участю у загальношкільних заходах; дистанційне навчання для учнів, які фізично що неспроможні відвідувати заклади освіти; навчання в медико-соціальній установі, зокрема із частковою інклюзією до закладу загальної середньої освіти. В статті доведено, що інклюзія – це не форма, а нова освіта зі своєю гуманістичною філософією можливостей та вільного вибору, це необхідна підготовка до життя та повноцінної інтеграції кожного в суспільство. Автор переконаний, що ефективність інклюзивної освіти залежить від п'яти основних організаційно-педагогічних умов: наявності доступного середовища та гуманних взаємин з усіма учасниками освітнього процесу; науково-обґрунтованої системи інтеграції дітей до змішаних (інклюзивних) груп; високого професіоналізму педагогів та керівників; прийняття кожного учня та залученості, організаційної культури та духу взаєморозуміння; інтеграції інклюзивної освітньої організації з соціальними інститутами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, освітній процес, люди з особливими освітніми потребами, форми роботи, організація, Китай.

Цзен Гуанхай

Формы организация работы с людьми с особыми образовательными потребностями в Китае

Аннотация

В статье проанализировано условия предоставления доступного образования людям с особыми образовательными потребностями в Китае. Рассматривается вопрос развития инклюзивного образования, его положение на данном этапе развития образования в Китае. Целью статьи является раскрытие сущности понятия инклюзивное образование и определение форм организации работы людей с особыми образовательными потребностями в Китае. Автором определено, что инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех соискателей с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей личности. На основе проведенного анализа научной литературы показано, что действенными формами организации образовательного процесса детей с особыми потребностями являются: обучение в общеобразовательном (инклюзивном) классе при необходимости с индивидуальным или групповым сопровождением; обучение в коррекционном классе заведения общего среднего образования под руководством специального педагога, с участием в общешкольных мероприятиях; дистанционное обучение для учащихся, физически не способных посещать учебные заведения; обучение в медико-социальном учреждении. В статье доказано, что инклюзия – это не форма, а новое образование со своей гуманистической философией возможностей и свободного выбора, необходимая подготовка к жизни и полноценной интеграции каждого в общество. Автор убежден, что эффективность инклюзивного образования зависит от пяти основных организационно-педагогических условий: наличия доступной среды и гуманных отношений со всеми участниками образовательного процесса; научно-обоснованной системы интеграции детей в смешанные (инклюзивные) группы; высокого профессионализма педагогов; принятие каждого ученика и вовлечённости, организационной культуры и духа взаимопонима-

ния; интеграции инклюзивной образовательной организации с социальными институтами.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательный процесс, люди с особыми образовательными потребностями, форма работы, организация, Китай.

UDC 378.046-021.68:51

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-110-124>

Methods of Formation of the Students-Mathematicians' Readiness to Study Mathematical Disciplines

Oksana Zhernovnykova

Doctor of Pedagogical Science (DSc), Professor,
Head of the Department of Mathematics,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
✉ 29, Alchevskykh Str, Kharkiv, Ukraine, 61002
E-mail: oazhernovnykova@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5383-4493>

Yuliia Prostakova,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D),
Associate Professor of the Department of Mathematics,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
✉ 2, Valentynivska Str., Kharkiv, Ukraine, 61022
E-mail: uss1905@ukr.net,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8955-2818>

Date of receipt of the article: April 18, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Методика формування готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін

Оксана Анатоліївна Жерновникова

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
✉ вул. Валентинівська 2, Харків, Україна

Юлія Сергіївна Простакова

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики,

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

✉ вул. Валентинівська 2, Харків, Україна

Дата надходження статті: 18 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The introduction to the article analyzes the current state of formation of the students-mathematicians' readiness to study mathematical disciplines. **The purpose of the study** is to develop and scientifically substantiate the method of forming the students-mathematicians' readiness to study mathematical disciplines. **Methods.** In the process of achieving the goal, the theoretical and practical methods of data retrieval and processing were applied. **The results.** The analysis of the researched problem gave an opportunity to characterize the essence of the concept «students-mathematicians' readiness to study mathematical disciplines». The students-mathematicians' readiness to study mathematical disciplines was defined as the result of mathematical training of a prospective university student, that is a necessary condition for forming the mathematical competence of graduates of pedagogical universities. The article defines the content of structural components of the formation of the students-mathematicians' readiness to study mathematical disciplines: motivational-value (presence of motives and needs in studying mathematics, awareness of the mathematical knowledge value for future professional activity), semantic (mathematical knowledge of school mathematics required to master basic mathematics knowledge of generalized methods of solving typical professional problems), instrumental (universal actions of generalized methods of solving typical professional problems that require the mathematical knowledge use), personal (communicative, creative abilities and personal qualities needed to solve typical professional problems). The didactic principles of forming the students-mathematicians' readiness to study mathematical disciplines are the principles of cooperation, of professional orientation, fundamentality, modularity of the mathematical training content. **Conclusions.** The methods of formation of the students-mathematicians' readiness to study mathematical disciplines which contains interrelation of

target, methodological, substantial, procedural and result-estimating components is developed. The prospects for further research are planned in the direction of the developed methodology implementation into the educational process of pedagogical universities for students-mathematicians.

Key words: students-mathematicians, educational process, mathematical disciplines, university, readiness, formation.

References

1. Zhernovnykova, O. A. (2016). Metodolohichni pidkhody yak pidgruntia dydaktychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky do proektuvannia navchalnoi diialnosti starshoklasnykiv [Methodological approaches as a basis for didactic training of future mathematics teachers to design educational activities of high school students]. *Pedagogical almanac*, 29, 123–129 [in Ukraine].
2. Zhernovnykova, O. A., Peretiaha, L. Y., Kovtun, A. V., Korduban, M. V., Nalyvaiko, O. O., & Nalyvaiko, N. A. (2020). The Technology of Prospective Teachers' Digital Competence Formation by Means of Gamification. *Information Technologies and Learning Tools*, 75(1), 170-185. <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3036> [in Ukraine].
3. Zhernovnykova, O. A. (2016) Vybrani pytannia vykladannia matematyky v navchalnykh zakladakh serednoi profesiinoi ta zahalnoi osvity [Selected issues of teaching mathematics in secondary vocational and general education]: navch.-metod. posib. Kharkiv: Mitra [in Ukraine].
4. Zhernovnykova, O. A. (2015). Dydaktychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky do proektuvannia navchalnoi diialnosti starshoklasnykiv: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty [Didactic preparation of future teachers of mathematics for designing of educational activity of senior pupils: theoretical and methodical aspects]. Kharkiv : Vydavets Ivanchenko I.S. [in Ukraine]
5. Zhernovnykova, O. A. & Proskurnia, O. I. (2020). Metodychni aspekty prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv matematyky [Methodical aspects of the program of advanced training of mathematics teachers]. *Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects*: monograph. Kyiv, Kharkiv : Instytut osvity doroslykh imeni I. Ziaziuna NAPN Ukrainy, Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody [in Ukraine].

6. Zhernovnykova, O. A., Shtefan, L. A., Fazan, V. V. (2017). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv matematyky do navchalnoho proektuvannia [Forming future mathematics teachers' instructional design skills]. *Science and education*, 10, 74–81. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-9>.

7. Nalyvaiko, O. (2019). Stop motion proekty yak zasib formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti zdobuvacha osvity [Stop motion projects as a means of the formation students digital competence]. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 1(45), 13-20. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2019-45-02> [in Ukraine].

8. Ponomarova, N. O., Olefirenko, N. V., Zhernovnykova, O. A. & Masych, V. V. (2019). Potentsiini mozhlyvosti pozaaudytornoi roboty dlia intelektualnoho rozvytku maibutnikh uchyteliv fizyko-matematychnoho fakultetu Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody [Potential opportunities for extracurricular activities for the intellectual development of future teachers of the Faculty of Physics and Mathematics of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda]. *Spiritual and intellectual education and training of young people in the XXI century: an international collective monograph*. Kharkiv: Vyd. VNNOT [in Ukraine].

9. Shevchuk, L. D. (2019). Neperervna profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky zasobamy IKT: teoretychni ta metodychni zasady [Continuous professional training of future teachers of mathematics by means of ICT: theoretical and methodical bases]: monograph. Kyiv : OLDI-PLIuS [in Ukraine].

10. Shevchuk, L. D. (2015). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia matematyky u protsesi navchannia u VNZ [Professional training of future mathematics teachers in the learning process]. *Native school*, 11-12, 44–47 [in Ukraine].

11. Grineva, V., Zhernovnykova, O. & Kovalenko, O. (2018). European experience in training prospective teachechers. *Leader. Elite. Society*, 1, 91–99. doi: [in Ukraine]10.20998/2616-3241.2018.1.09.

12. Ponomarova, N., Gulich, O., Zhernovnykova, O., Olefirenko, N. & Masych, N. (2021). Conditions of blended learning implementation in H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University: experience of Physics and Mathematics Faculty. *Second*

International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021), May 12-14, 1–8.

13. Zolotukhina, S., Bashkir, O. & Zhernovnykova, O. (2018). Stages of Training Future Mathematics Teachers in the Field of Pedagogical Improvisation. *Science and education*, 4, 80–86.

Вступ

Рівень інноваційного розвитку усіх галузей економіки України безпосередньо залежить від якості підготовки фахівців у вищій школі. Складовою професійної підготовки здобувача освіти є вивчення математики, що застосовується майже у всіх наукових та виробничих галузях, оскільки без математичних розрахунків неможливе проектування та створення життєво важливих для людини технічних об'єктів, продуктів, технологій, розв'язання економічних та фундаментальних науково-дослідних завдань природничих наук, моделювання космічних об'єктів та їх властивостей, природних явищ, вирішення побутових проблем, а розвиток логічного, абстрактного мислення, обумовлене вивченням математики, необхідно представникам гуманітарної галузі діяльності.

У затвердженій Концепції Нової української школи (2016) також наголошується на значущості математичної освіти. Важливою складовою професійною компетентності майбутніх фахівців є математична компетентність, під якою розуміється здатність та готовність до застосування фундаментальних математичних знань та методів при вирішенні професійних завдань

Формування математичної компетентності у студентів здійснюється у процесі вивчення математичних дисциплін: математичного аналізу, аналітичної геометрії, алгебри та теорії чисел, теорії ймовірностей та інших. Багаторічна практика викладання математичних дисциплін в ЗВО надає підстави стверджувати, що студенти відчують труднощі в їх опануванні, які виявляються в академічній успішності першокурсників. Дослідники обґрунтовано визначають такі причини даної проблеми: першокурсники не усвідомлюють значущості математичної підготовки в ЗВО для майбутньої професійної діяльності, що призводить до незначної навчальної мотивації (Жерновникова, 2016; Пономарьова, 2019; Шевчук, 2019); розрив між вимогами ЗВО до рівня ма-

тематичних знань абітурієнтів та фактичним рівнем математичної підготовки випускників шкіл як порушення наступності в навчанні математики (Жерновникова, Перетяга, Ковтун, Кордубан, Наливайко, 2020); першокурсники мають розрізнені знаннями шкільного курсу математики, володіють конкретними прийомами рішення типових завдань, але не здатні до їх систематизації, узагальнення та раціонального використання у процесі вивчення математики у ЗВО (Grineva, Zhernovnykova, Kovalenko, 2018); психологічні труднощі першокурсників з запам'ятовуванням, розумінням, наочним поданням навчального матеріалу, що суттєво впливає на навчання студентів математики (Zolotukhina, Bashkir, Zhernovnykova, 2018).

Установлено, що до найбільш суттєвих причин, які не дозволяють студентам-першокурсникам успішно вивчати математичні дисципліни у ЗВО можна віднести: відсутність належної навчальної мотивації до вивчення математики; недостатній рівень знань шкільного курсу математики; несформованість універсальних навчальних дій, що використовуються під час вирішення математичних завдань; недостатньо розвинені комунікативні та творчі здібності, необхідні для колективної діяльності щодо реалізації навчальних проєктів.

Мета статті – розробити та науково обґрунтувати методику формування готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін.

Матеріал і методи дослідження

Серед використаних методів дослідження визначальними були такі: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел задля теоретичного обґрунтування висвітлюваної проблеми, моделювання, синтез отриманих даних. Статистичні методи використовувалися на всіх етапах педагогічного експерименту: при загальній оцінці сформованості готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін.

Результати та їх обговорення

Численні та вагомі за теоретичними і практичними результатами напрацювання дослідників надають підстави стверджувати, що через несформованість системи базових математичних знань, недостатню математичну культуру та нерозвинену здатність до

пізнавальної діяльності абітурієнтів, виникають бар'єри для вивчення математичної освіти у вищій школі (Ponomarova, Gulich, Zhernovnykova, Olefirenko, Masych, 2021). Підтвердженням сказаного є й те, що 2020-2021 навчальний рік в Україні оголошено Роком математичної освіти (указ президента України № 31/2020).

На думку вчених, труднощі, які зазнають студенти першого курсу при вивченні математики, природним чином знижують академічну успішність, погіршують якість математичної підготовки (Шевчук, 2015; Жерновникова, Штефан, Фазан, 2017). О. Жерновникова (2015) підкреслює, що труднощі із запам'ятовуванням, розумінням, наочним уявленням суттєво впливають на навчання математики студентів. Дослідниця виділяє два взаємопов'язаних компоненти труднощів: когнітивні здібності та мотиваційно-особистісні особливості. Когнітивний компонент містить здібності загальнонавчального та спеціально-математичного характеру: концентрація уваги, образна пам'ять, словесна пам'ять, аналіз смислових зв'язків, класифікація, узагальнення, а також логічні, вербальні, просторові здібності. Мотиваційно-особистісні особливості, на думку вченої, обумовлені мотивацією у набутті знань, оволодінні професією, здобутті диплома, а також такими особистісними характеристиками, як емоційна стійкість, саморегуляція, впевненість у собі.

Незважаючи на достатню кількість науково-методичних досліджень, присвячених проблемі підготовки випускників шкіл до навчання математики у ЗВО (Жерновникова, Проскурня, 2020; Наливайко, 2018; Шевчук, 2018) педагогічна практика та результати констатувального етапу педагогічного експерименту показують, що першокурсники не готові до вивчення математики у ЗВО належним чином. Це призводить згодом до зниження рівня математичної компетентності випускників ЗВО.

Саме тому ЗВО змушені самостійно вирішувати проблему формування готовності першокурсників до вивчення математичних дисциплін упродовж першого року навчання, оскільки вивчення цих дисциплін передбачено навчальними планами, як правило, на першому-другому курсах (Жерновникова, 2016).

Отже, психолого-педагогічні дослідження доводять, що готовність доцільно розглядати як складну структуровану систему

взаємопов'язаних компонентів, сформованість яких необхідна для високого рівня готовності.

Погодимося з авторами досліджень (Ponomarova, Gulich, Zhernovnykova, Olefirenko, Masych, 2021), що структура готовності до вивчення математики у ЗВО є цілісною системою взаємопов'язаних компонентів. Аналіз досліджень показав, що більшість авторів у структуру готовності до навчальної діяльності включають компонент, що характеризує сформованість мотиваційної складової у навчанні, оскільки спонукальним стимулом у навчальній діяльності виступає навчальна мотивація, яка має важливе значення для успішного навчання.

Проведений нами констатувальний етап педагогічного експерименту дозволив виявити суттєву недооцінку першокурсниками ролі математики у їхній майбутній професійній діяльності, що призводить до недостатньої навчальної мотивації щодо.

Усвідомлений прояв активності студентів у процесі вивчення математики у ЗВО визначає наявність потреби у навчанні, забезпечуючи, на наш погляд, мотиваційно-ціннісне сприйняття навчання.

На цій підставі, вважаємо за необхідне включити в структуру готовності до вивчення математики у ЗВО студентами першого курсу мотиваційно-ціннісний компонент, який має містити мотиви та потреби вивчення математики, усвідомлення цінності математичних знань для майбутньої професійної діяльності, тобто, прагнення мати сформовану математичну компетентність.

Як інший необхідний компонент готовності студентів першого курсу до вивчення математики у ЗВО визначимо математичні знання, на основі яких студенти опановуватимуть математичні дисципліни. Назвемо цей компонент змістовним.

У наукових дослідженнях вчених зазначається (Zolotukhina, Bashkir, Zhernovnykova, 2018), що знання людині необхідні, як знаряддя праці, за допомогою якого вона має навчитися діяти. Справді, для успішного вирішення професійних завдань, які потребують математичних знань, сучасному фахівцю доцільно опанувати узагальненими методами їх вирішення, реалізація яких потребує оволодіння математичними знаннями.

Цими знаннями студенти опановують у процесі опанування освітньої програми «014 Середня освіта (Математика)». Тому для

визначення змістовного компонента готовності першокурсників до вивчення математики необхідно:

- провести аналіз змісту робочих навчальних програм базових математичних дисциплін, з метою визначення інваріантного змісту математичних знань та методів, до вивчення яких мають бути готові першокурсники;
- виявити теми шкільного курсу математики, необхідні для освоєння інваріантного змісту.

У процесі математичної підготовки у педагогічному університеті студенти мають опанувати узагальнені методи вирішення задач, тому до структурного складу готовності першокурсників щодо вивчення математики вважаємо за необхідне включити компонент, в основу якого будуть покладені узагальнені дії даних методів. Визначимо цей компонент як інструментальний. З цією метою необхідно: проаналізувати науково-педагогічні дослідження, присвячені виявленню типів професійних завдань фахівців різних напрямків, з метою аналізу типології професійних завдань; виявити перелік узагальнених дій, що входять до складу більшості узагальнених методів вирішення задач, тобто, є універсальними; включити виявлені узагальнені дії з метою корекційного курсу з математики для першокурсників.

Таким чином, інструментальний компонент готовності визначено як перелік універсальних дій узагальнених методів вирішення типових професійних задач, які потребують застосування математичних знань.

Не менш важливо, на наш погляд, до структури готовності першокурсників щодо вивчення математики включити компонент, що відображає комунікативні, творчі здібності та особисті якості, необхідні для індивідуальної та командної роботи з вирішення типових професійних завдань. Цей компонент готовності назовемо особистісним.

Таким чином, спираючись на існуючі підходи щодо розуміння суті готовності до навчальної діяльності у ЗВО, враховуючи кінцеву мету математичної підготовки у ЗВО, а також взявши за основу концепцію навчання математики на основі формування узагальнених методів вирішення типових професійних задач, у структурі готовності студентів першого курсу до вивчення ма-

тематики у ЗВО нами виділено чотири взаємопов'язаних компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовний, інструментальний та особистісний.

Вищезазначене надає підстави розробити методику формування готовності студентів першого курсу до вивчення математики у ЗВО, що представляє взаємозв'язок цільового, методологічного, змістовного, процесуального та результативно-оцінного компонентів:

- цільовий компонент зумовлений соціальним замовленням та недостатнім рівнем математичної підготовки абітурієнтів ЗВО;

- методологічний компонент спирається на теоретичні положення наступних методологічних підходів: системно-діяльнісного, компетентнісного, контекстного та відповідні їм дидактичні принципи: співробітництва, професійної спрямованості, фундаментальності, модульності змісту математичної підготовки;

- змістовний компонент включає дисципліни освітньої програми «014 Середня освіта (Математика)»;

- процесуальний компонент включає методи, засоби, форми та етапи методики формування готовності до вивчення математики першокурсників у процесі математичної підготовки.

- результативно-оцінний компонент розроблений з урахуванням специфіки структури готовності студентів першого курсу до вивчення математики у ЗВО і містить критерії, рівні та засоби оцінювання сформованості даної готовності.

Висновки

Отже, проведений аналіз досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що нині відсутнє загальноприйняте трактування поняття «готовність студентів першого курсу до вивчення математики у ЗВО» як результату математичної підготовки абітурієнта, який є необхідною умовою формування математичної компетентності випускників ЗВО. У зв'язку з цим, у статті на основі аналізу змісту математичної компетентності випускника ЗВО (як результату математичної підготовки у ЗВО), з позиції системно-діяльного, контекстного та компетентнісного підходів, уточнено суть поняття готовності до вивчення математики у ЗВО як результату підготовки до опанування узагальненими методами

вирішення типових професійних задач, які потребують застосування математичних знань.

Таким чином, зміст структурних компонентів готовності до вивчення математики у ЗВО визначатимемо як: мотиваційно-ціннісний, змістовий, інструментальний, особистісний. Розроблена нами методика містить взаємозв'язок цільового, методологічного, змістовного, процесуального та результативно-оцінного компонентів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в реалізації розробленої методики в освітній процес студентів-математиків педагогічних університетів.

Література

1. Жерновникова О. А. Методологічні підходи як підґрунтя дидактичної підготовки майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників. *Педагогічний альманах*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 123–129.

2. Жерновникова О. А., Перетяга Л. Є., Ковтун А. В., Кордубан М. В., Наливайко О. О., Наливайко Н. А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 75(1). С. 170–185. <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3036>

3. Жерновникова О. А. Вибрані питання викладання математики в навчальних закладах середньої професійної та загальної освіти : навчально-методичний посібник. Харків. : Мітра, 2016. 78 с.

4. Жерновникова О. А. Дидактична підготовка майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: теоретичний та методичний аспекти : монографія. Харків : Видавець Іванченко І.С., 2015. 404 с.

5. Жерновникова О. А., Проскурня О. І. Методичні аспекти програми підвищення кваліфікації вчителів математики. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія / За заг. ред. акад. Н.Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка. Київ, Харків : Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2020. С. 385–389.

6. Жерновникова О. А., Штефан Л. А., Фазан В. В. Формування готовності майбутніх учителів математики до навчального проектування [Forming future mathematics teachers' instructional design skills]. *Наука і освіта*: науково-практичний журнал. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. Вип. 10. С. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-9>.

7. Наливайко О. О. Stop motion проекти як засіб формування цифрової компететності здобувача освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків. 2019. 1(45). С. 13–20. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2019-45-02>.

8. Пономарьова Н. О., Олефіренко Н. В., Жерновникова О. А., Масич В. В. Потенційні можливості позааудиторної роботи для інтелектуального розвитку майбутніх учителів фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті* : міжнародна колективна монографія / за заг. ред. проф. В. П. Баби-ча, проф. Л. С. Рибалко. Харків: Вид. ВННУТ, 2019. С. 226–230.

9. Шевчук Л. Д. Неперервна професійна підготовка майбутніх учителів математики засобами ІКТ: теоретичні та методичні засади : монографія. Київ : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 465 с.

10. Шевчук Л. Д. Професійна підготовка майбутнього вчителя математики у процесі навчання у ВНЗ. Рідна школа. Київ, 2015. Вип. 11-12. С. 44–47.

11. Grineva V., Zhernovnykova O., Kovalenko O. European experience in training prospective teachers. *Лідер. Еліта. Суспільство*. Харків, 2018. Вип. 1. С. 91–99. doi: 10.20998/2616-3241.2018.1.09.

12. Ponomarova N., Gulich O., Zhernovnykova O., Olefirenko N., Masych N. Conditions of blended learning implementation in H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University: experience of Physics and Mathematics Faculty. *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 12-14, 2021. P. 1–8.

13. Zolotukhina S., Bashkir O., Zhernovnykova O. Stages of Training Future Mathematics Teachers in The Field of Pedagogical Improvisation. *Наука і освіта*. Одеса, 2018. №4. 80–86.

Жерновникова О.А., Простакова Ю. С.

Методика формування готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін

Анотація

У вступі статті проаналізовано сучасний стан формування готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін. Основною метою дослідження є розробка та наукове обґрунтування методики формування готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін. У процесі виконання мети були застосовані теоретичні та практичні методи пошуку та обробки даних. Проведений аналіз досліджуваної проблеми дав можливість схарактеризувати суть поняття «готовність студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін» як результату математичної підготовки абітурієнта, який є необхідною умовою формування математичної компетентності випускників педагогічних університетів. У статті визначено зміст структурних компонентів готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін: мотиваційно-ціннісний (наявність мотивів та потреби у вивченні математики, усвідомлення цінності математичних знань для майбутньої професійної діяльності), змістовий (математичні знання шкільного курсу математики, необхідні для оволодіння опорними математичними знаннями узагальнених методів вирішення типових професійних задач), інструментальний (універсальні дії узагальнених методів вирішення типових професійних завдань, що потребують використання математичних знань), особистісний (комунікативні, творчі здібності та особистісні якості, необхідні для вирішення типових професійних завдань). Дидактичними принципами формування готовності є: принцип співробітництва, професійної спрямованості, фундаментальності, модульності змісту математичної підготовки. Розроблено методику формування готовності студентів-математиків до вивчення математичних дисциплін, яка містить взаємозв'язок цільового, методологічного, змістовного, процесуального та результативно-

оцінного компонентів. Перспективи подальших досліджень плануються в напрямі реалізації розробленої методики в освітній процес студентів-математиків педагогічних університетів.

Ключові слова: студенти-математики, освітній процес, математичні дисципліни, університет, готовність, формування.

Жерновникова О.А., Простакова Ю. С.

Методика формирования готовности студентов-математиков к изучению математических дисциплин

Аннотация

Во введении статьи проанализировано современное состояние формирования готовности студентов-математиков к изучению математических дисциплин.

Основная цель исследования – разработка и научное обоснование методики формирования готовности студентов-математиков к изучению математических дисциплин. В процессе выполнения целей были применены теоретические и практические методы поиска и обработки данных. Проведен анализ исследуемой проблемы охарактеризовать суть понятия «готовность студентов-математиков к изучению математических дисциплин» как результата математической подготовки абитуриента, являющегося необходимым условием формирования математической компетентности выпускников педагогических университетов. В статье определено содержание структурных компонентов готовности студентов-математиков к изучению математических дисциплин: мотивационно-ценностный (наличие мотивов и потребности в изучении математики, осознание ценности математических знаний для будущей профессиональной деятельности), содержательный (математические знания школьного курса математики, необходимые для овладения опорными) знаниями обобщенных методов решения типовых профессиональных задач), инструментальный (универсальные действия обобщенных методов решения типовых профессиональных задач), личностный (коммуникативные, творческие способности и личностные качества, необходимые для решения типовых профессиональных задач). Разработана методика формирования го-

товности студентов-математиков к изучению математических дисциплин, содержащая взаимосвязь целевого, методологического, содержательного, процессуального и результативно-оценочного компонентов. Перспективы дальнейших исследований планируются по реализации разработанной методики в образовательный процесс студентов-математиков педагогических университетов.

Ключевые слова: студенты-математики, образовательный процесс, математические дисциплины, университет, готовность, формирование.

UDC 373.5.016.02

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-125-137>

Methods of Formation of Digital Competence of Future Teachers of Art Disciplines in Higher Education Institutions of China

Ji Yiping

Postgraduate,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

✉ 2, Valentynivska Str., Kharkiv, Ukraine, 61022

E-mail: 4485053@qq.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5551-4760>

Date of receipt of the article: April 17, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР

Цзі Іпін

аспірант,

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.

Сковороди

✉ вул. Валентинівська 2, Харків, Україна, 61022

Дата надходження статті: 17 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

With the introduction of digital educational technologies, the learning process is changing. Digital technologies are not only a tool, but also a living environment for modern learners, which opens up new opportunities: learning at any convenient time, continuing education, the ability to form individual educational routes for students. However, such an environment requires teachers to take a different approach to the organization of the educational process, to acquire new skills and abilities for work, in particular the formation of their digital

competence in the digital educational space. In these conditions, the system of pedagogical education should provide training for future teachers of art disciplines, which has a high level of digital competence.

The purpose of the article is to reveal the essence of the concept of «digital competence» on the basis of the analysis of scientific literature and to determine the methods of formation of future art disciplines teachers' digital competence in higher education institutions of China. To achieve the goal of the study, the following research **methods** were used: analysis of scientific literature, observation, systems analysis, comparative analysis, modeling method, classification method; methods of comparative analysis and analogy, design method; methods of systematization, generalization, logical analysis, analysis of personal experience of teaching and learning, comparison and interpretation of the obtained data. **The results** of the study show that the digital competence of future teachers of art disciplines consists of four components: motivational-personal (internal and external motives for their future professional activity), cognitive (a set of theoretical knowledge, skills and abilities of future teachers to effectively organize the educational process using digital teaching aids), activity (practical implementation of professional and pedagogical knowledge of a future teacher, his intellectual, cognitive, technical, design and technological skills, necessary skills for effective implementation of digital technologies in the educational process) and reflection-evaluation (ability to analyze and self-analyze, coordination of goals, methods and results, awareness of their style of activity, readiness for their creative change). **Conclusions.** These components of digital competence of future teachers of art disciplines should be formed taking into account the specifics of professional activity and appropriate methods.

Key words: future teachers, educational process, art disciplines, digital competence, methods, China.

References

1. Zhernovnykova, O., Peretiaha, L., Kovtun, A., Korduban, M., Nalyvaiko, O., & Nalyvaiko, N. (2020). Tekhnolohiia formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnix uchyteliv zasobamy heimifikatsii [The technology of prospective teachers' digital competence formation by means of gamification]. *Information Technologies and Learning Tools*, 75(1), 170-185. <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3036> [in Ukraine].

2. Liu, Huiqin (2008). Try nemynuchi problemy v shvydkomu rozvytku informatyzatsii osvity [Three inevitable problems in the rapid development of informatization of education]. *Information technologies of education. Primary and secondary school*, 10, 80-81.

3. Mei, Hong (2018). Stvorennia tsyfrovoho Kytau: vykorystannia mozhlyvosti novoho etapu rozvytku informatyzatsii [Creation of digital China: seizing the possibility of a new stage in the development of informatization]. *People's. People's Daily*. Issue. 05.

4. Nalyvaiko, O. (2020). Tsyfrovizatsiia osvitnoho seredovyscha v zakladakh vyshchoi osvity kytaiskoi narodnoi respubliky [Digitization of the educational environment in higher education institutions of the People's Republic of China]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities*, 2 (32), 188-194 [in Ukraine]..

5. Prokhorova, S.M. (2015). Poniattia tsyfrovoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u svitovomu osvitnomu prostori [The concept of digital competence of a foreign language teacher in the world educational space]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24 [in Ukraine].

6. Zhang, Weijing (2019). Informatyzatsiia osvity v Kytai rizko zminylasia za 70 rokiv [The informatization of education in China has changed dramatically in 70 years]. Retrieved from: https://news.eol.cn/uni/201909/t20190926_1684908.shtml [in Ukraine].

7. Guo, L. (2012). New curriculum reform in china and its impact on teachers. *Canadian and International Education/Education Canadienne et internationale*, 41(2), 6.

8. Zheng Liping. (2019). The Educational Application and Innovative Exploration of Robot Learning from the Perspective of Artificial Intelligence. *China New Telecommunications*, 13.

8. 郑立平;人工智能视域下机器人学习的教育应用与创新探索[J];中国新通信;2019年13期.

9. 包桂霞;“人工智能”启蒙教育离课堂有多远?[J];中国信息技术教育;2017年22期.

10. 李欢冬;樊磊;;“可能”与“不可能”:当前人工智能技术教育价值的再探讨——《高等学校人工智能创新行动计划》解读之一[J];远程教育杂志;2018年05期.

11. 朱文杰;人工智能的发展现状及其在教育领域中的应用[J];天天爱科学(教学研究);2018年10期.

12. 周红霞;教育中的人工智能:可持续发展的挑战与机遇[J];中国教育网络;2019年06期.

Вступ

В останні роки як в Україні, так і в Китайській Народній Республіці гостро постає проблема підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР, які володіють на високому рівні не лише професійною, а й цифровою компетентністю. За словами Лю Хуейцінь (2008), вчитель образотворчого мистецтва повинен поєднувати в собі художника та педагога, який володіє широким арсеналом образотворчих та сучасних засобів.

Професійна діяльність викладачів мистецьких дисциплін може бути ефективною, якщо його педагогічна робота постійно підкріплюється його особистим досвідом у практиці малюнка, живопису, графіки, скульптури, дизайну, декоративно-ужиткового мистецтва, його здатністю показати здобувачам освіти процес втілення художнього образу в тому чи іншому матеріалі, використовуючи різноманітні образотворчі техніки – як традиційні, і сучасні. На важливу роль професійної діяльності у загальному розвитку особистості на засадах цифровізації вказували О. Жерновникова (2020), Мей Хонг (2018), О. Наливайко (2020), С. Прохорова (2018) та ін.

Успіхи в опануванні образотворчою діяльністю засобами цифровізації зумовлюють рівень як професійного, а й особистісного розвитку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, впливаючи на розвиток сприйняття, уяви, образного мислення, здібності сприймати різноманітні явища дійсності та давати їм оцінку з естетичних позицій, бачити прекрасне не тільки в мистецтві, а й у повсякденному цифровому житті. Без цих якостей неможлива ефективна взаємодія сучасного викладача зі студентами, яка здійснюється в цифровому освітньому просторі.

Процеси глобалізації, що йдуть у сучасній освіті, безпосередньо мають відношення і до галузі вищої художньо-педагогічної освіти. Глобалізація знаходить своє вираження не тільки в уніфікації змісту та структури вищої професійної освіти, подвійність

дипломів, взаємообмін викладацькими кадрами та студентами, широкому впровадженні цифрових освітніх технологій, що дозволяють створити відкриті освітні системи, а й з розширення обміну між країнами в освітній галузі (郑立平, 2019; 朱文杰, 2018; 朱文艳, 2019).

У сучасній вищій освіті поряд із глобалізацією чітко простежується прагнення збереження унікальності національних культур, що виражається в світній галузі у напрямі опанування національними традиціями в мистецтві, в опорі на особливості естетичного сприйняття та відображення дійсності, характерні національній культурі (包桂霞, 2017; 李欢冬, 2018; 周红霞, 2019).

Разом з тим, актуальність означеної проблеми постійно зростає, оскільки нерозкритими залишаються методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Мета статті – на основі проведеного аналізу наукової літератури розкрити суть поняття «цифрова компетентність» та визначити методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР.

Матеріал і методи дослідження

Для досягнення мети дослідження були використані такі методи дослідження: на початковому етапі – аналіз наукової літератури, спостереження, що дозволили визначити ступінь актуальності проблеми; аналіз концептуальних положень та висновків, що містяться у філософській, педагогічній та методичній літературі; системний аналіз, порівняльний аналіз, метод класифікації, метод моделювання, який дозволив подати в структурованому вигляді концептуальні основи досліджуваного процесу. На другому етапі застосовувалися методи порівняльного аналізу та аналогії, що дало можливість виявити та охарактеризувати тенденції та проблеми формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР та України; метод проектування, що дозволив визначити та обґрунтувати шляхи вирішення виявлених проблем. На третьому етапі дослідження застосовувалися методи систематизації, узагальнення, логічного аналізу, аналогії, аналіз особистого досвіду навчання та викладання в ЗВО КНР, порівняння та інтерпретація одержаних даних.

Результати та їх обговорення

В даний час в образотворчому мистецтві Китаю конфуціанська та даоська традиції існують у синкретичній єдності. В образотворчому мистецтві сучасного Китаю (а саме у його традиційному напрямі) знаходить відображення принципу нероздільності естетичного, етичного, природного та сучасного.

Процес навчання образотворчому мистецтву у системі вищої художньо-педагогічної освіти сучасної України базується на такій течії в естетиці, як реалізм. Саме поняття реалізму має у своїй основі категорію реальності – всього, що існує незалежно від пізнавальних можливостей людини. Однак у сучасній західній естетиці під реальністю фактично розуміється дійсність, що лежить поза свідомістю (2018).

Утім, у процесі навчання в Україні та Китаї нині пізнавальний потенціал образотворчого мистецтва практично не використовується, що можна розглядати як одну із значущих проблем підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Як у китайській, так і в українській традиціях художник розглядається насамперед як виразник певної ідеї, представленої в його творі в єдності етичного та естетичного (орієнтація на «чистий естетизм» для китайського та українського образотворчого мистецтва не характерна). Помітно різняться в Україні та Китаї ставлення до взаємодії викладача та студента. У Китаї основою педагогічної взаємодії виступає ідея наставництва.

Взаємодія викладача та студента у процесі вивчення мистецьких дисциплін базується на безумовному авторитеті викладача як визнаного майстра. Важливою складовою взаємодії є порядок із рольовими етичними відносинами – поважне, шанобливе ставлення до викладача з боку студента. Але водночас сама філософія китайського мистецтва передбачає визнання за учнем права на вибір власного шляху в мистецтві, на самовираження, на творчу самореалізацію, яка обмежується лише певними канонами, що дозволяють якнайкраще висловити ту чи іншу етичну чи естетичну ідею.

Діалектичне поєднання цих, на перший погляд, суперечливих тенденцій забезпечує можливість індивідуалізації у процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Отже, визначена нами специфіка навчання мистецьких дисциплін, надає підстави охарактеризувати *цифрову компетентність* як здатність здобувача освіти постійно оновлювати в умовах удосконалення цифрових технологій сукупність компетентностей, необхідних викладачу для здійснення професійної діяльності у цифровому освітньому середовищі.

Напрацювання китайських учених (Лю Хуейцінь, Мей Хонг, Чжан Вейцзин) надають підстави стверджувати, що цифрова компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін має складатися з чотирьох компонентів: мотиваційно-особистісного (внутрішні та зовнішні мотиви до своєї майбутньої професійної діяльності), когнітивного (сукупність теоретичних знань, умінь та навичок майбутнього викладача для ефективної організації освітнього процесу із застосуванням цифрових засобів навчання), діяльнісного (практичне втілення професійно-педагогічних знань майбутнього викладача, його інтелектуальних, пізнавальних, технічних, конструкторських та технологічних умінь, необхідних навичок для ефективного впровадження цифрових технологій в освітній процес) та рефлексійно-оцінного (здатність до аналізу та самоаналізу власної діяльності, узгодження цілей, способів та отриманих результатів, усвідомлення свого стилю діяльності, готовність до їх творчої зміни). Зазначені компоненти цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін мають формуватися з урахуванням специфіки професійної діяльності та відповідних методів.

Серед методів навчання переважають традиційні. На теоретичні заняття це переважно словесні методи – лекція, діалог. На практичних заняттях багато часу відводиться на копіювання класичних творів живопису, на відпрацювання навичок реалістичної манери письма. Недостатньо використовуються інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні та герменевтичні методи навчання, що дозволяють виявити та розкрити культурні смисли творів мистецтва, глибше зрозуміти їх зміст.

Незважаючи на домінування традиційних методів в процесі навчання образотворчому мистецтву в системі вищої художньо-педагогічної освіти України і Китаю, упродовж останніх років у зв'язку з модернізацією освіти стала простежуватися тенденція до

застосування в досліджуваному процесі сучасних методів навчання – в першу чергу інтерактивних і тих, які мають у своїй основі комп'ютеризацію навчання.

Аналіз українських освітніх програм зі спеціальності «014 Середня освіта (Образотворче мистецтво)» та «Образотворче та декоративне мистецтво» дозволяє зробити висновок про те, що в процесі вивчення образотворчого мистецтва студент, який навчається в системі вищої художньо-педагогічної освіти, повинен опанувати знаннями з теорії та історії образотворчого мистецтва, вміти виявляти і використовувати виховуючий і розвивальний потенціал різних видів образотворчого мистецтва, звертаючи при цьому особливу увагу на вітчизняну культуру. Це висуває нові вимоги до вивчення в системі вищої художньо-педагогічної освіти теоретичних дисциплін, пов'язаних з образотворчим мистецтвом різних видів і жанрів.

Одним з найбільш яскравих проявів тенденції до модернізації методів навчання образотворчому мистецтву є застосування в процесі навчання цифрових технологій. Серед сучасних форм і засобів образотворчого мистецтва значне місце займають цифрові освітні технології, що активно впроваджуються в процес підготовки викладачів мистецьких дисциплін. Останнім часом в Китаї зростає кількість досліджень, в яких розглядаються різні аспекти проблеми використання цифрових технологій в освітньому процесі (Чжан Вейцзин, 2019; 李欢冬, 2018; 周红霞, 2019).

Учені відзначають, що без володіння навичками використання образотворчих можливостей комп'ютерної графіки неможлива підготовка сучасного викладача мистецьких дисциплін, і обґрунтовують різноманітні варіанти використання цифрових технологій при навчанні мистецьких дисциплін, маючи на увазі не тільки комп'ютерну графіку, але також спеціальні дисципліни, безпосередньо не пов'язані з комп'ютерною графікою і комп'ютерним дизайном, оскільки в такій роботі «реалізується широкий комплекс компонентів образотворчої грамоти, що удосконалює навички в композиції і малюнку» (朱文艳, 2019).

Опанування різноманітними образотворчими техніками в їх різних поєднаннях і співвідношеннях, використання різних матеріалів і технологій роботи з ними є відмінними рисами

підготовки викладачів мистецьких дисциплін та формування їхньої цифрової компетентності. Розширення діапазону образотворчих засобів передбачає і впровадження в процес навчання образотворчому мистецтву сучасних методів, спрямованих на формування цифрової компетентності викладачів мистецьких дисциплін. У зв'язку з цим використання сучасних цифрових технологій образотворчої діяльності доповнює академічні та традиційні технології і сприяє педагогічно доцільній організації процесу освоєння інноваційного напрямку підготовки викладачів мистецьких дисциплін.

Утім, у процесі формування цифрової компетентності підготовки викладачів мистецьких дисциплін, впроваджуючи в процес навчання комп'ютерні технології, слід враховувати деякі проблемні моменти. Так, Бао Гуйся (包桂霞, 2017) звертає у своїх дослідженнях увагу на те, що при навчанні з допомогою цифрових технологій вивчається не жива реальність, а її віртуальні образи, що може привести до скривленого світосприйняття. До того ж ці образи заздалегідь задаються здобувачу освіти, а не складаються у нього в результаті виділення з досліджуваного об'єкта того чи іншого аспекту. Звуження досвіду вивчення і відображення живої натури не дозволяє студенту в повній мірі реалізувати свій творчий потенціал (包桂霞, 2017). Тому при включенні в процес навчання мистецьких дисциплін комп'ютерних, інформаційно-комунікаційних технологій слід враховувати закони сприйняття і відображення дійсності.

Висновки

На основі проведеного аналізу літератури китайських учених (Лю Хуейцінь, Мей Хонг, Чжан Вейцзин), визначаємо цифрову компетентність як здатність здобувача освіти постійно оновлювати в умовах удосконалення цифрових технологій сукупність компетентностей, необхідних викладачу для здійснення професійної діяльності у цифровому освітньому середовищі.

Результати дослідження показують, що цифрова компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін складається з чотирьох компонентів: мотиваційно-особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексійно-оцінного. Зазначені компоненти цифрової компетентності майбутніх викладачів ми-

стецьких дисциплін мають формуватися з урахуванням специфіки професійної діяльності та відповідних методів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в імплементації китайських методів формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в освітній процес українських ЗВО.

Література

1. Жерновникова, О., Перетяга, Л., Ковтун А., Кордубан, М., Наливайко, О., Наливайко, Н. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. 75 (1). 170-185.

2. Лю Хуейцін. Три неминучі проблеми в швидкому розвитку інформатизації освіти. *Інформаційні технології освіти. Початкова і середня школа*. 2008. № 10. С. 80-81 (кит.).

3. Мей Хонг. Створення цифрового Китаю: використання можливості нового етапу розвитку інформатизації. *People's. Жэнь-минь жибао*. 2018. Вип. 05 (кит.).

4. Наливайко О. Цифровізація освітнього середовища в закладах вищої освіти китайської народної республіки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. 2(32). 188-194.

5. Прохорова С.М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24.

6. Чжан Вейцзин. Інформатизація освіти в Китаї різко змінилася за 70 років. 2019. URL : https://news.eol.cn/uni/201909/t20190926_1684908.shtml (дата звернення: 10.12.2020) (кит.).

7. Guo L. New curriculum reform in china and its impact on teachers. *Canadian and International Education/Education Canadienne et internationale*. 2012. 41(2). 6.

8. 郑立平;人工智能视域下机器人学习的教育应用与创新探索[J];中国新通信; 2019年13期

9. 包桂霞; “人工智能” 启蒙教育离课堂有多远?[J];中国信息技术教育;2017年22期

10. 李欢冬;樊磊;; “可能” 与 “不可能” :当前人工智能技术教育价值的再探讨—《高等学校人工智能创新行动计划》解读之一[J];远程教育杂志;2018年05期

11. 朱文杰;人工智能的发展现状及其在教育领域中的应用[J];天天爱科学(教学研究);2018年10期

12. 周红霞;教育中的人工智能:可持续发展的挑战与机遇[J];中国教育网络;2019年06期

Цзі Іпін

Методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти КНР

Анотація

З впровадженням цифрових освітніх технологій змінюється і процес навчання. Цифрові технології – це не тільки інструмент, а й середовище існування сучасного здобувача освіти, який розкриває нові можливості: навчання в будь-який зручний час, неперервна освіта, можливість формувати індивідуальні освітні маршрути здобувачів освіти. Утім, таке середовище вимагає від викладачів іншого підходу до організації освітнього процесу, отримання нових умінь та навичок для роботи, зокрема формування їхньої цифрової компетентності у цифровому освітньому просторі. У цих умовах система педагогічної освіти повинна забезпечити підготовку майбутнього викладача мистецьких дисциплін, який має високий рівень сформованості цифрової компетентності. Мета статті – на основі проведеного аналізу наукової літератури розкрити суть поняття «цифрова компетентність» та визначити методи формування цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в закладах вищої освіти Китаю. Результати дослідження показують, що цифрова компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін складається з чотирьох компонентів: мотиваційно-особистісного (внутрішні та зовнішні мотиви до майбутньої професійної діяльності), когнітивного (сукупність теоретичних знань, умінь та навичок майбутнього викладача для ефективної організації освітнього процесу із застосуванням цифрових засобів навчання), діяльнісного (практичне втілення професійно-педагогічних знань майбутнього викладача, необхідних навичок для ефективного впровадження цифрових

технологій в освітній процес) та рефлексійно-оцінного (здатність до аналізу та самоаналізу власної діяльності). Зазначені компоненти цифрової компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін мають формуватися з урахуванням специфіки професійної діяльності та відповідних методів.

Ключові слова: майбутні викладачі, освітній процес, мистецькі дисципліни, цифрова компетентність, методи, Китай.

Цзи Ипин

Методы формирования цифровой компетентности будущих преподавателей художественных дисциплин в заведениях высшего образования КНР

Аннотация

С внедрением цифровых образовательных технологий меняется и процесс обучения. Цифровые технологии – это не только инструмент, но и среда обитания современного соискателя образования, раскрывающего новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность формировать индивидуальные образовательные маршруты соискателей образования. Такая среда требует от преподавателей другого подхода к организации образовательного процесса, получения новых умений и навыков для работы, в частности, формирования их цифровой компетентности в цифровом образовательном пространстве. В этих условиях система педагогического образования должна обеспечить подготовку будущего преподавателя художественных дисциплин, обладающего высоким уровнем сформированности цифровой компетентности. Цель статьи – на основе проведенного анализа научной литературы раскрыть суть понятия «цифровая компетентность» и определить методы формирования цифровой компетентности будущих преподавателей художественных дисциплин в высших учебных заведениях Китая. Результаты исследования показывают, что цифровая компетентность будущих преподавателей художественных дисциплин состоит из четырех компонентов: мотивационно-личностного (внутренние и внешние мотивы своей будущей профессиональной деятельности), когни-

тивного (совокупность теоретических знаний для эффективной организации образовательного процесса с применением цифровых средств обучения), деятельностного (практическое воплощение профессионально-педагогических знаний будущего преподавателя, необходимых навыков для эффективного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс) и рефлексивно-оценочного (способность к анализу и самоанализу). Указанные компоненты цифровой компетентности будущих преподавателей дисциплин должны формироваться с учетом специфики профессиональной деятельности и соответствующих методов.

Ключевые слова: будущие преподаватели, образовательный процесс, дисциплины, цифровая компетентность, методы, Китай.

UDC 378.147:373

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-138-151>

Formation of the English Language Competence of Future Pharmacists

Olena Karasova

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
National University of Pharmacy,

✉ 53, Pushkinska Str., Kharkiv, Ukraine, 61022

E-mail: karasyovahelen@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8922-9036>

Date of receipt of the article: April 16, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Формування англomовної компетентності майбутніх фармацевтів

Олена Вячеславівна Карасьова

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,

Національний фармацевтичний університет,

✉ вул. Пушкінська, 53, Харків, Україна

Дата надходження статті: 16 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Absract

The introduction to the article analyzes the current state of the future pharmacists' language competence, in particular English. **The purpose of the study** is to theoretically substantiate the essence of the concept of «English-language competence of future pharmacists» and highlight the features of its formation. **Methods.** In the process of fulfilling the goal a set of theoretical methods was used - analysis of scientific-methodical, psychological-pedagogical literature, study of normative-program documentation on the research topic. **The results.** Based on the analysis of the scientific literature, the essence of the concept of «profession-oriented English-language competence» is clarified together with its links with professional competence, language and communication. The author specifies the meaning of «profession-oriented English-language

competence» as a set of knowledge, practice-oriented skills, mastery of medical concepts, techniques of logical thinking aimed at solving profession-oriented situational problems, realization of discussions in the form of questions and answers on professional topics. **Conclusions.** The article identifies the peculiarities of forming the profession-oriented English-language competence in teaching a foreign language to students of the pharmaceutical university: a foreign language in profession-oriented learning becomes not only the object of learning, but also a means of forming the students' profession-oriented English-language competence; mastering a foreign language is realized in practice-oriented language activities, the ability to participate in the communication of profession-oriented topics, and not in the knowledge of individual elements of a language; increasing the role of self-study work of students is caused by the constant development of modern technologies and innovations in pharmacy, increasing the amount of professional information and pharmaceutical terminology in English, which requires the future specialist skills and abilities to master information independently; the professional activity of pharmacists is connected with the formation and further development of their clinical thinking, professional and personal qualities (observation, flexibility, purposefulness, concentration, determination, communicative literacy).

Key words: students, pharmaceutical university, educational process, English-language competence, formation.

References

1. Bilianska, I. P. (2018). Formuvannia anhlomovnoi adytyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv iz vykorystanniam audioknyh khudozhnikh tvoriv [Pre-service Teachers English Listening Competence Development Through Fiction Audiobooks]. *Candidates thesis*. Ternoril: Ternoril Volodymyr Hnatiuk National Redagogisal University [in Ukraine].
2. Biretska, L. S. (2015). Formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti maibutnikh likariv u profesiino oriietovanomu chytanni [Formation of English lexical competence of future doctors in profession-oriented reading]. *Candidates thesis*. Kyiv : Kyiv National Linguistic University [in Ukraine].
3. Horpinich, T. I. (2014). Metodyka formuvannia profesiinoi anhlomovnoi kompetentnosti u chytanni u maibutnikh farmatsevtiv

z urakhuvanniam indyvidualno-kohnityvnykh styliv navchannia [Methodology of developing future pharmacists reading competency in professional English on the basis of individual cognitive styles of learning]. *Candidates thesis*. Ternoril: Ternoril Volodymyr Hnatiuk National Redagogisal University [in Ukraine].

4. Dolia, V. S. (2010). Mizhdystsyplinarna naukova leksyka farmakohnozii. [Interdisciplinary scientific vocabulary of pharmacognosy]. *Teoretychni ta praktychni aspekty doslidzhennia likarskykh roslin – Theoretical and practical aspects of research of medicinal plants*. 12 (3), 145–148 [in Ukraine].

5. Krysak, L. V. (2016). Metodyka navchannia maibutnykh likariv zahalnoi praktyky anhlomovnoho profesiino oriietovanoho dialohichnoho movlennia [Methods of teaching future physicians of general practice of English profession-oriented dialogic speech]. *Candidates thesis*. Kyiv : Taras Shevchenko National University [in Ukraine].

6. Chorna, I. Yu. (2017). Formuvannia u maibutnykh marketolohiv anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v pysmi zasobom keis-tekhnohii [Formation of English Lexical Competence in Written Communication of Prospective Marketers by Means of Case-technology]. *Candidates thesis*. Ternoril: Ternoril Volodymyr Hnatiuk National Redagogisal University [in Ukraine].

7. Ianenko, L. P. & Yurchuk, L. V. (2014). Mozhlyvosti rozvyvaiuchoho navchannia dlia inshomovnoi kompetentsii studentiv [Opportunities for developmental learning for foreign language competence of students]. *Mova i kultura – Language and culture*, 17 (5), 88–92 [in Ukraine].

8. Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59 (4), 567–587.

9. Morska, L., Horpinich, T., Olendr, T. (2018). Teaching medical students professional English reading on the basis of individual cognitive learning styles. *Science and Education*, 2, 86–93.

10. Nation, P. (2005). Teaching Vocabulary. *The Asian EFL Journal*, 7 (3), 47–54.

11. Rusalkina, L. G. (2018). Integration of professional and linguistic disciplines of foreign-language orientation in the educational

process of higher medical schools. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 6, 93–96.

Вступ

Нині охорона здоров'я та суспільство відчувають дефіцит у фахівцях, які володіють іноземною мовою, здатні проводити професійно орієнтовану мовознавчу діяльність у професійному середовищі, освоювати нові досягнення зарубіжної фармації, брати участь у спільних наукових та практичних дослідженнях із зарубіжними партнерами. Л.Бірецька (2015) та Л.Крисак (2016) відзначають, що фармацевти, так і викладачі фармацевтичних університетів постають перед суттєвими труднощами при обробці професійної інформації з українських та іноземних джерел, спілкуванні з партнерами під час вирішення професійних проблем. Це зумовлює необхідність розробки нових технологій, методів та способів, спрямованих на професійно-орієнтоване навчання студентів у напрямі формування їхньої англомовної компетентності.

Аналіз результатів наукових досліджень надає підстави стверджувати, що створено теоретичні передумови на вирішення цієї проблеми.

Формуванню англомовної компетентності студентів під час навчання іноземної мови у немовних ЗВО присвячені дослідження багатьох авторів, до того ж вивчалися та були висвітлені такі питання, як: відбір та зміст навчального матеріалу під час навчання іноземної мови (Білянська, 2018; Чорна, 2017); психолого-педагогічні умови засвоєння іноземної мови та розвитку мовної діяльності (Горпініч, 2014; Яненко, 2014); формування іншомовної професійної компетентності та розробка методичних підходів, технологій навчання іноземної мови (Доля, 2010; Laufer, 2003).

Однак, незважаючи на досить велику кількість досліджень, необхідно відзначити, що сучасне навчання іноземної мови у ЗВО, і зокрема у фармацевтичному університеті, потребує комплексного вдосконалення способів та засобів професійно орієнтованого навчання, спрямованого на організацію практико-орієнтованої навчальної діяльності з урахуванням постійно сучасних вимог суспільства, досягнень педагогічних та психологічних наук.

Мета статті – теоретично обґрунтувати суть поняття «англомовна компетентність майбутніх фармацевтів» та висвітлити особливості її формування.

Матеріал і методи дослідження

Для досягнення поставленої мети дослідження було використано комплекс теоретичних методів – аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури, вивчення нормативно-програмної документації за темою дослідження.

Результати та їх обговорення

Нині метою вивчення дисципліни «Іноземна мова» в фармацевтичному університеті є професійно орієнтоване навчання іноземної мови майбутніх фармацевтів, формування основ іншомовної міжкультурної комунікації, оволодіння навичками спілкування іноземною мовою та застосування їх як засобу інформаційної діяльності та подальшої самоосвіти (Morska, 2018).

Л. Яценко (2014) вважає, що у сучасній ситуації підготовка фахівців вимагає докорінної зміни стратегії та тактики навчання, коли головною характеристикою випускника фармацевтичного університету є його компетентність.

Навчання іншомовному спілкуванню має бути орієнтоване на профіль спеціальності на підставі компетентнісного підходу, спрямованого на розвиток у студентів здатності самостійно вирішувати пізнавальні, комунікативні, організаційні, професійні завдання (Чорна, 2017).

Для уточнення змісту поняття «професійно орієнтована мовна компетентність» та встановлення її зв'язків із професійною компетентністю, мовною та комунікативною компетентностями нами було проведено аналіз наукової літератури щодо цих питань.

За визначенням Т. Горпініч (2014), компетентність – це готовність людини до мобілізації знань, умінь та зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності конкретної життєвої ситуації. Компетентність – це сукупність особистісних якостей здобувача освіти (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей) здатність до діяльності у певній особистісно значущій галузі.

І. Білянська (2018) під компетентністю має на увазі характеристики фахівця, виражені через здатність діяти, що базується

на єдності знань професійного досвіду та поведінки, відповідно до мети та ситуації.

Л. Бірецька (2018) зазначає, що компетентність можна визначити як комплекс (сукупність) знань, навичок та умінь, що формуються в процесі навчання що становить змістовний компонент навчання. Компетентність – це властивість особистості, її здатність до виконання будь-якої діяльності на основі сформованої компетентності.

В. Доля (2010) вважає, що компетентність – це володіння певними знаннями, вміннями та навичками, які можуть бути використані в діяльності, а компетентність – це ширше поняття і трактується автором як інтелектуальна, що ґрунтується на знаннях і особистісно зумовлена соціально-професійна діяльність людини.

Експерти країн Ради Європи, зокрема представники України, достатньо чітко визначають поняття компетенцій у документі Ради Європи «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»): компетенції представляють суму знань, умінь та особистісних якостей, які дозволяють людині виконувати різні дії.

Аналіз трактувань професійної компетентності, зроблений різними авторами, дозволив нам об'єднати та виділити основні характеристики, що розкривають це поняття: сукупність знань, умінь та володіння навичками професійної діяльності; здатність ефективно вирішувати професійні завдання та проблеми; здатність продуктивно працювати в професійному середовищі, володіти необхідним набором компетенцій для здійснення професійної діяльності; бути конкурентоспроможним.

У навчанні іноземних мов компетентність може трактуватись вузько – як сукупність знань, навичок, умінь, що формуються в процесі навчання, та ширше – як практико-орієнтоване володіння мовними знаннями, навичками та мовними вміннями (Горпініч, 2014).

У багатьох роботах дослідників йдеться про нову компетентну модель освітнього процесу, яка передбачає створення умов для формування ключових лінгвістичних компетенцій, «відрефлексованих учнями знань та досвіду комунікації іноземною мовою, які слу-

жать формуванню професійної мовної особистості» (Nation, 2005; Rusalkina, 2018).

Проблемою англомовної компетентності займалася ціла низка вчених. Так, L. Morska, T. Horpinich, T. Olendr (2018) розуміє англомовну компетентність як знання фонетичних, лексичних та граматичних моделей мовної системи, а також уміння оперувати ними у своєму висловленні. На думку вчених, англомовна компетентність – це здатність вирішувати загальнокультурні (спілкуватися, працювати з інформацією, писати ділові листи, резюме) та професійні завдання (відбір та презентація спеціальних матеріалів, анотування, переклад, участь у проєкті).

P. Nation (2005) дає визначення мовної компетентності як якості особистості, характеризується комплексом знань, умінь та навичок, що забезпечують індивіду можливість сприймати, розуміти та породжувати повідомлення (тексти), що містять інформацію, виражену засобами природної мови, зберігати таку інформацію в пам'яті та обробляти її в ході розумових процесів.

Незважаючи на деякі відмінності в інтерпретації поняття «англомовна компетентність» різними авторами, нами виділено загальні її характеристики достатній рівень лінгвістичних знань одиниць мови та їх функцій; володіння правилами функціонування мови; володіння англомовними засобами, необхідні мовних контактів у мовному співтоваристві; володіння навичками адекватного сприйняття та породження іншомовного тексту; готовність та здатність до комунікації в іншомовному середовищі.

I. Чорна (2017) зазначає, що однією з цілей навчання іноземними мовами є формування комунікативної компетентності, яка розглядається як єдність, що складається з кількох складових – лінгвістичної (мовної), соціолінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, дискурсивної, соціальної компетентностей.

Вчені також вказують на те, що мовна та комунікативна компетентності тісно взаємопов'язані, вони формуються та розвиваються в процесі іншомовної підготовки студента, є важливим аспектом професійної підготовки.

З вивчення наукової літератури встановлено, що це компетентності – професійна, мовна, комунікативна тісно взаємопов'язані, доповнюють одна одну та їх загальний вплив

дозволяє значно підвищити рівень та якість підготовки майбутніх фармацевтів.

Останнім часом проводяться дослідження, які стосувалися підвищення якості викладання іноземної мови та формування іншомовної, мовної компетентностей в немовних ЗВО. Ці роботи велися практично в одному напрямі раціоналізації та оптимізації методики навчання іноземної мови, зокрема англійської, – і стосувалися вдосконалення технологій, методів комунікативної діяльності.

Все вищевикладене підтверджує те положення, що однією з основних цілей вищого професійного навчання майбутнього фармацевта є формування його професійно-орієнтованої англомовної компетентності.

Однак, незважаючи на досить велику кількість досліджень у вітчизняної та зарубіжної літератури, необхідно зазначити, що сучасне навчання іноземної мови у фармацевтичному університеті потребує комплексного вдосконалення способів, засобів, організації практико-орієнтованого навчання, спрямованого на формування професійно орієнтованої англомовної компетентності, з урахуванням постійно оновлюваних вимог суспільства, досягнень педагогічних та психологічних наук та її ролі як інструменту формування професійної компетентності та підвищення якості професійної підготовки, тобто проблема формування професійно орієнтованої англомовної компетентності потребує додаткового вивчення.

Недостатньо розглянуто питання розвитку мовної діяльності, способи, умови та засоби навчання іноземної мови з метою формування професійно орієнтованої англомовної компетентності студентів фармацевтичного університету.

Неповністю розкрито роль та можливість англомовної підготовки у формуванні професійних якостей майбутнього фармацевта в контексті його специфіки професійної діяльності. Розглядаючи зміст поняття «професійно орієнтована англомовна компетентність», слід зазначити, що особливість формування англомовної компетентності обумовлена її професійною орієнтацією.

На наш погляд, поняття «професійна орієнтація» необхідно запровадити у зв'язку з тим, що у фармацевтичному університеті основною метою є не вивчення іноземної мови, а підготовка майбутньо-

го фахівця до здійснення своєї діяльності з профілю ЗВО, у нашому випадку це підготовка фармацевта.

У цьому контексті поняття «професійна орієнтація навчання іноземної мови» сприймається як процес навчання, у якому освітнє середовище, способи навчання іноземної мови роблять цей процес інструментом підвищення якості професійної підготовки та формування професійної компетентності, у зв'язку з чим вектор навчання англійської мови у фармацевтичному університеті, його цілі, завдання, застосовувані способи навчання спрямовані та орієнтовані на майбутнього фахівця та його професію. Слід зазначити, що ми стверджуємо не «професійна англомовна компетентність», а додаємо до цього поняття слово «орієнтована», тобто, «професійно орієнтована англомовна компетентність», тим самим наголошуємо, що процес навчання англійської мови у фармацевтичному ЗВО – це як його професійна спрямованість, а й його загальнокультурна роль.

Професійно-орієнтована англомовна компетентність є сукупність знань, практико-орієнтованих умінь, володіння фармацевтичними поняттями, прийомами логічного мислення, спрямованими на вирішення професійно орієнтованих ситуаційних завдань, обговорення в питання безперекладної форми у відповідь на професійні теми.

Розглядаючи діалектичний взаємозв'язок проаналізованих понять (професійна компетентність, англомовна компетентність, комунікативна компетентність, професійно орієнтована англомовна компетентність), ми встановили, що сполучною ланкою цих понять є те, що їх вектор напряму орієнтований на підвищення якості та оптимізацію професійної підготовки випускника фармацевтичного університету, підвищення рівня формування компетентностей, що належать до взаємодії у соціальній сфері; компетентностей, що відносяться до діяльності людини.

Враховуючи це, ми провели аналіз психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень, що розкривають особливості, які можуть впливати на формування професійно орієнтованої англомовної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі професійно орієнтованого навчання іноземної мови.

І. Чорна (2017) однією з особливостей навчання іноземної вважає те, що засвоєння її йде шляхом, протилежним тому, яким йде розвиток рідної мови. Здобувач освіти засвоює рідну мову неусвідомлено і ненавмисно, а іноземну, зокрема англійську, – починаючи з усвідомлення та навмисності. Це підтверджує принцип свідомості під час навчання іноземної мови.

Вивчення іноземної мови у фармацевтичному університеті може впливати на формування комунікативної культури майбутнього фармацевта при розвитку його індивідуально-особистісної орієнтації, диференціації та гуманізації взаємовідносин у процесі всіх його учасників; неперервності та спадкоємності комунікативної підготовки.

Отже, проведений аналіз наукової літератури надає підстави стверджувати, що особливостями діяльності фармацевта в системі «людина – людина» є не тільки його знання та вміння, особливості професійного мислення, а й особисті якості та вміння. Тому професійна компетентність фармацевта включає не лише високий рівень спеціальної фармацевтичної підготовки, загальнолюдської культури, а також соціально-психологічні аспекти його особистості, його ціннісні орієнтації, комунікативну грамотність.

Висновки

Конкретизовано зміст поняття «професійно орієнтована англомовна компетентність», яка є сукупністю знань, практико орієнтованих умінь, володіння фармацевтичними поняттями, прийомами логічного мислення, спрямованими на рішення професійно орієнтованих ситуаційних завдань, проведення дискусії у формі запитань-відповідей на професійні теми.

Особливостями формування професійно орієнтованої англомовної компетентності під час навчання іноземної мови студентів фармацевтичного університету є: іноземна мова при професійно орієнтованому навчанні стає не лише об'єктом засвоєння, а й засобом формування професійно орієнтованої англомовної компетентності студентів; оволодіння іноземною мовою реалізується у практико-орієнтованій мовній діяльності, здатності брати участь у спілкуванні професійно орієнтовані теми, а чи не у знанні окремих елементів мови; підвищення

ролі самостійної роботи студентів викликано постійним розвитком сучасних технологій та інновацій у фармації, збільшенням обсягу професійної інформації та фармацевтичної термінології англійською мовою, що вимагає від майбутнього фахівця умінь та навичок самостійного оволодіння інформацією; професійна діяльність фармацевта пов'язана з формуванням та подальшим розвитком його клінічного мислення, професійно-особистісних якостей: спостережливості, гнучкості, цілеспрямованості, концентрованості, рішучості, комунікативна грамотність.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні технології формування англомовної компетентності студентів фармацевтичних університетів.

Література

1. Білянська І. П. Формування англомовної адитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 316 с
2. Бірецька Л. С. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 22 с.
3. Горпініч Т. І. Методика формування професійної англомовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 300 с.
4. Доля В. С. Міждисциплінарна наукова лексика фармакогнозії. *Теоретичні та практичні аспекти дослідження лікарських рослин*. 2010. № 12, Т. 3. С. 145–148.
5. Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2016. 285 с.
6. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2017. 268 с.

7. Яненко Л. П., Юрчук Л. В. Можливості розвиваючого навчання для іншомовної компетенції студентів. Мова і культура. 2014. Вип. 17, Т. 5. С. 88–92.

8. Laufer B. Vocabulary Acquisition in a Second Language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*. 2003. № 59 (4). P. 567–587.

9. Morska L., Horpinich T., Olendr T. Teaching medical students professional English reading on the basis of individual cognitive learning styles. *Science and Education*. 2018. № 2. P. 86–93.

10. Nation P. Teaching Vocabulary. *The Asian EFL Journal*. 2005. Vol. 7. Issue 3. P. 47–54.

11. Rusalkina L. G. Integration of professional and linguistic disciplines of foreign-language orientation in the educational process of higher medical schools. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2018. № 6. P. 93–96.

Карасьова О.В.

Формування англомовної компетентності майбутніх фармацевтів

Анотація

У вступі статті проаналізовано сучасний стан мовної компетентності майбутніх фармацевтів, зокрема англомовної. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування суті поняття «англомовна компетентність майбутніх фармацевтів» та висвітлення особливостей її формування. У процесі виконання мети було використано комплекс теоретичних методів – аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури, вивчення нормативно-програмної документації за темою дослідження. На основі проведеного аналізу наукової літератури уточнено зміст поняття «професійно орієнтована англомовна компетентність» та встановлено її зв'язки із професійною компетентністю, мовною та комунікативною. Автором конкретизовано зміст поняття «професійно орієнтована англомовна компетентність», яка є сукупністю знань, практико орієнтованих умінь, володіння фар-

мацевтичними поняттями, прийомами логічного мислення, спрямованими на рішення професійно орієнтованих ситуаційних завдань, проведення дискусії у формі запитань-відповідей на професійні теми. У статті визначено особливостями формування професійно орієнтованої англомовної компетентності під час навчання іноземної мови студентів фармацевтичного університету: іноземна мова при професійно орієнтованому навчанні стає не лише об'єктом засвоєння, а й засобом формування професійно орієнтованої англомовної компетентності студентів; оволодіння іноземною мовою реалізується у практико-орієнтованій мовній діяльності, здатності брати участь у спілкуванні професійно орієнтовані теми, у знанні окремих елементів мови; підвищення ролі самостійної роботи студентів викликано постійним розвитком сучасних технологій та інновацій у фармації, збільшенням обсягу професійної інформації та фармацевтичної термінології англійською мовою, що вимагає від майбутнього фахівця умінь та навичок самостійного оволодіння інформацією; професійна діяльність фармацевта пов'язана з формуванням та подальшим розвитком його клінічного мислення, професійно-особистісних якостей: спостережливість, гнучкість, цілеспрямованість, концентрованість, рішучість, комунікативна грамотність.

Ключові слова: студенти, фармацевтичний університет, освітній процес, англомовна компетентність, формування.

Карасева Е. В.

Формирование англоязычной компетентности будущих фармацевтов

Аннотация

Во введении статьи проанализировано современное состояние языковой компетентности будущих фармацевтов, в том числе англоязычной. Целью исследования является теоретическое обоснование понятия «англоязычная компетентность будущих фармацевтов» и освещение особенностей ее формирования. В процессе выполнения цели был использован комплекс теоретических методов – анализ научно-методической, психолого-педагогической

литературы, изучение нормативно программной документации по теме исследования. На основе проведенного анализа научной литературы уточнено содержание понятия «профессионально ориентированная англоязычная компетентность» и установлено ее связи с профессиональной компетентностью, языковой и коммуникативной. Автором конкретизировано содержание понятия «профессионально ориентированная англоязычная компетентность», являющаяся совокупностью знаний, практико ориентированных умений, владения медицинскими понятиями, приемами логического мышления, направленными на решение профессионально ориентированных ситуационных задач, проведение дискуссии в форме вопросов-ответов. В статье определено особенности формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности во время обучения иностранному языку студентов фармацевтического университета. Профессиональная деятельность фармацевта связана с формированием и дальнейшим развитием его клинического мышления, профессионально личностных качеств: наблюдательность, гибкость, целеустремленность, концентрированность, решительность, коммуникативная грамотность.

Ключевые слова: студенты, фармацевтический университет, образовательный процесс, англоязычная компетентность, формирование.

UDC 37.018.43:004]:616-036.21

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-152-166>

The Role of Media Literacy in the Educational Field in the Conditions of a Pandemic

Liudmyla Kukhar

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Leading Specialist of the Department of the Bank of Test Tasks and
Psychometric Analysis of the Ukrainian Center for Educational Quality
Assessment,

Associate Professor of the Computer Engineering and Educational
Measurements Department, National Pedagogical Dragomanov
University

✉ 9, Pyrogova Str., Kyiv, Ukraine, 01601

E-mail: l.o.kukhar@npu.edu.ua

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0093-4877>

Date of receipt of the article: April 15, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Роль медіаграмотності в освітній галузі в умовах пандемії

Людмила Олександрівна Кухар

кандидат педагогічних наук, доцент,

провідний фахівець відділу банку тестових завдань та психометричного

аналізу Українського центру оцінювання якості освіти,

доцент кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

✉ вул. Пирогова, 9, Київ, Україна, 01601

Дата надходження статті: 15 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article analyzes the regulatory framework for the introduction of media education in the education system of Ukraine,

identifies key competencies that modern youth should possess. **The purpose of the article** is to analyze the international experience of implementing media literacy curricula in the educational process. **The following methods** were used in the research: analysis of scientific and pedagogical literature, generalization, synthesis, formulation of conclusions. **Results.** The international experience of implementation of media literacy curricula in the educational process was studied. A scheme of a single information and educational space in the context of media education has been built, which will ensure the formation of a conscious and responsible consumer of media content. The authors have proposed the ways to organize collaboration with the class, together with the stages of training «Learning and behavior in the virtual classroom». The benefit of the study is that the possibilities of services and resources for collaboration remotely in a Covid-19 pandemic are analyzed, namely services for creating knowledge maps (Coggle, Cacao), and bulletin boards (Padlet, Linoit), which allow you to organize collaboration and provide proper functionality. The article suggests the examples of tasks with the use of these resources are demonstrated. The authors state that for a long time media literacy has grown and evolved, but it is important to understand that recent advances and events, such as fake news, propaganda, bias, stereotypes and their widespread mechanisms in the fake media, have made media literacy even more relevant and necessary. They define that media literacy is a worldview; it forms a different view of everything we read, see and hear. **Conclusions.** The expected results of the formation of media competence and digital literacy as its component due to the integration of media education into compulsory disciplines, separate special courses, electives or clubs are formulated in the article as an important and necessary prerequisite for the formation of a modern information society. The authors conclude that the acquired knowledge, skills and abilities will allow people to analyse, critically evaluate and create messages of different genres and forms for different types of media, as well as to understand and analyse the complex processes of media functioning in society and their impact on their lives.

Key words: media education, media literacy, media competence, distance learning, knowledge maps, bulletin boards, joint work.

References

1. Havrilova, L.H., Kukhar, L.O. & Melnyk, O.M. (2021). *Vykorystannia suchasnykh informatsiynykh tekhnolohii v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv* [The use of modern information technologies in the system of teacher training]. In V.P. Serhiienka (Ed.). Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Naidonova, L. A. & Sliusarevskyi, M. M. (Eds.) (2016). *Kontseptsiiia vprovadzhennia mediaosvity (nova redaktsiia)* [The concept of introduction of media education in Ukraine (new edition)]. Retrieved from <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> [in Ukrainian].
3. MON pidtrymuie initsiatyvu Prezydenta Ukrainy shchodo provedennia urokiv mediahramotnosti v shkolakh [The Ministry of Education and Science supports the initiative of the President of Ukraine to hold media literacy lessons in schools] (2021). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-pidtrimuye-iniciativu-prezidenta-ukrayini-shchodo-provedennya-urokiv-mediagramotnosti-v-shkolah> [in Ukrainian].
4. Reineck, D. & Lublinski, J. (2015). Media and Information Literacy: A human rights-based approach in developing countries. DW Akademie. Published on Oct 16, 2015. URL: <https://www.dw.com/en/media-and-information-literacy/a-18787411>.

Вступ

Епоха цифрових технологій дала змогу будь-кому створювати медіа-контент. Ми не завжди знаємо, хто його створив, з якою метою і чи можна цим даним довіряти.

Ми стикаємось з великими обсягами даних з багатьох джерел: телевізор, соціальні мережі, відеоігри, реклама? радіо, газети та журнали, текстові повідомлення, меми, вірусні відео, тощо. Ці всі відомості були кимось створені та мали конкретну мету. Яку саме? Розуміння того, якою є мета і складає основу медіаграмотності. Медіаграмотність є важливою навичкою в епоху цифрових технологій, що формується шляхом медіаосвіти у першу чергу в освітніх установах.



Рис. 1. Взаємозв'язок між медіаграмотністю та медіакомпетентністю

Ще в 2010 році було затверджено Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, яку було оновлено в 2016 році (Найдюнова & Слюсаревський, 2016).

В Концепції було визначено вихідні положення, головну мету та завдання, основні терміни та поняття, принципи та пріоритетні напрямки розвитку, форми та етапи її впровадження.

Наразі медіаосвіта і медіаграмотність викладаються в межах курсів «Основи медіаграмотності», «Сходинки до медіаграмоти», «Медіакультура», «Медіаосвіта» та інтегровано (в межах вивчення інших предметів).

Для учнів 5-9 класів розроблено типову освітню програму на виконання Державного стандарту базової загальної середньої освіти, в якій передбачено впровадження з 2022/2023 навчального року курсу «Культура добросусідства», що містить основи медіаграмотності (МОН підтримує ініціативу..., 2021).

Матеріал і методи досліджень

У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез, формулювання висновків.

Результати та їх обговорення

Медіаграмотність – це здатність визначати різні типи засобів масової інформації та розуміти повідомлення, які вони надсилають.

Особистість нового покоління у світі цифрових технологій повинна володіти низкою компетенцій, що дасть їй змогу критично сприймати доступну інформацію (Рис. 2).

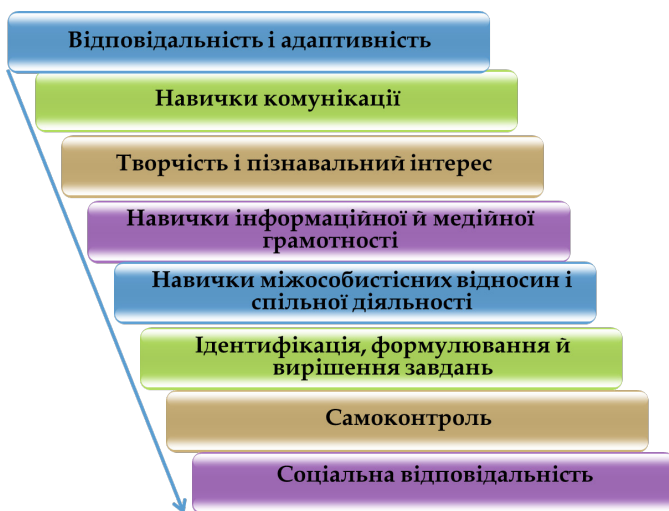


Рис. 2. Необхідні компетенції особистості нового покоління

Світовий досвід формування медіаграмотного суспільства полягає у тому, що запровадження окремої навчальної дисципліни для учнів 1-12 класів сприяє розвитку здатності учнів застосовувати власне критичне мислення у нових ситуаціях, створює підґрунтя для дискусій, роздумів, діалогів та не можливе без створення власних медіа-продуктів. До основних причин актуальності медіаосвіти відносять:

- ✓ високий рівень споживання мас-медіа;
- ✓ ідеологічну важливість медіа та їх вплив на свідомість;
- ✓ швидке зростання обсягів медійних даних;
- ✓ інтенсивність проникнення медіа в життя;

- ✓ зростання візуальної комунікації та інформатизації;
- ✓ необхідність відповідати сучасним вимогам життя;
- ✓ національні та міжнародні процеси «приватизації» даних.

Медіаосвіта включає вироблення технічних навичок роботи зі ЗМІ (засобами масової інформації) та ІКТ (інформаційно-комунікаційними технологіями), критичного ставлення до інформації в них, і знання достовірних фактів про медіа (МОН підтримує ініціативу..., 2021). Серед них *технічні навички*, які передбачають можливість доступу та використання технічних пристроїв, що надають інформацію зі ЗМІ; *навички декодування вмісту*, що дають можливість аналізувати повідомлення, виділяти головне та самим створювати медіаконтент; *знання фактів*, як медіа змінюють відомості та формують громадську думку, яка їх роль у функціонуванні уряду, громадянського суспільства.

Науковці виділяються також сім вимірів медіаосвіти (МОН підтримує ініціативу..., 2021):

1. Доступ до засобів масової інформації та джерел інформації в них.
2. Використання медіа та інформації у повсякденному житті.
3. Оцінка медіа та інформації на предмет достовірності, точності та об'єктивності джерел.
4. Створення медіа ресурсів.
5. Участь у медіа, взаємодія з журналістами та редакторами, а також з іншими громадянами через старі та нові ЗМІ.
6. Знання того, як працюють медіа, інформаційні системи, організації.
7. Вимогливість до дотримання якості інформації та авторських прав у медіа.

Звичайно, формування медіаграмотної особистості – багатогранне завдання, яке відбувається в єдиному інформаційно-освітньому просторі із залученням тематичних дистанційних курсів, участі у мережевих спільнотах, роботою з електронними підручниками, підготовленими у межах низки міжнародних та всеукраїнських проєктів з розвитку медіаосвіти, залученням педагогів та шкільних колективів до утворення сприятливого середовища для популяризації та формування свідомих споживачів інформації.



Рис. 3. Схема єдиного інформаційно-освітнього простору в контексті медіаосвіти

Проаналізуємо інструменти, які можуть використовуватися педагогом для проведення тренінгів чи виконання завдань з формування медіаграмотності.

Так, під час пандемії Covid-19 та в умовах дистанційного навчання доречним та важливим є проведення для усіх учасників освітнього процесу міні-тренінгу «Навчання та поведінка у віртуальному класі», який можна організувати засобами YouTube та Google Form.

Педагог готує коротке відео, у якому пояснює принципи роботи з обраною платформою дистанційного навчання (наприклад Google Classroom, Moodle), показує способи підключення до відео-конференції та пропонує учням сформулювати правила, яких необхідно дотримуватися у процесі роботи у віртуальному класі. З цією метою, під відео учитель може прикріпити посилання на Google Form, що містить перелік запитань, відповіді на які узагальнюються, обговорюються і вносяться у спільний документ (наприклад, можна створити спільно з учнями карту знань в середовищі Coggle з назвою «Правила поведінки і навчання у віртуальному класі»).



Рис. 4. Етапи проведення тренінгу «Навчання та поведінка у віртуальному класі»

Медіаграмотність включає постановку конкретних запитань та підтвердження своєї думки прикладами. Навчання дітей медіаграмотності у формі класичного уроку не дуже ефективне, краще його інтегрувати з повсякденною діяльністю та життям. Так, з маленькими дітьми можна обговорювати речі, з якими вони знайомі, але на що можуть не звертати особливої уваги. Приклади включають рекламу зернових, упаковки продуктів та упаковки іграшок. Зі старшими дітьми ви можете за допомогою засобів масової інформації, які їм подобаються та які вони використовують обговорювати відео з YouTube, вірусні меми з Інтернету, оголошення для відеоігор та ін.

Основне, чому потрібно навчити дітей у процесі формування медіаграмотності – ставити правильні запитання. Наприклад:

– Хто це створив? Це була компанія? Це була особистість? (Якщо так, то хто?) Це був актор? Це був художник? Це було анонімне джерело? Чому ти так думаєш?

– Чому їм це вдалося? Це було для того, щоб повідомити вам про щось, що сталося у світі (наприклад, новину)? Це було для того, щоб змінити свою думку чи поведінку (есе з думкою чи інструкція)? Це повинно було розсмішити тебе (смішний мем)? Це повинно було змусити вас купити щось (оголошення)? Чому ти так думаєш?

– Для кого це повідомлення? Це для дітей? Дорослих? Дівчат? Хлопців? Люди, які мають особливий інтерес? Чому ти так думаєш?

– Які методи використовуються, щоб зробити це повідомлення достовірним чи правдоподібним? Чи містить це повідомлення відомості з авторитетного джерела? Чи містить повідомлення цитати експерта? Чи є прямі докази того, що ці твердження достовірні? Чому ти так думаєш?

– Які деталі були висвітлені і чому? Чи узгоджена інформація з різних точок зору, чи вона містить лише погляди з одного боку? Вам потрібно більше інформації, щоб повністю зрозуміти повідомлення? Чому ти так думаєш?

– Які почуття та емоції викликало це повідомлення? Як ви думаєте, інші почувають себе так само? Чи всі сприймають це повідомлення однаково, чи певні люди мають інші відчуття? Чому ти так думаєш?

Оскільки діти стають все більш обізнаними про новини та поточні події та стають відкритими для них, можна застосувати кроки щодо медіаграмотності до радіо, телебачення та Інтернет-інформації.

Цифрова грамотність є частиною медіаграмотності та є складовою цифрової грамотності, яка полягає у здатності ефективно знаходити, ідентифікувати, оцінювати та використовувати інформацію. Цифрова грамотність особливо стосується засобів масової інформації з Інтернету, смартфонів, відеоігор та інших нетрадиційних джерел. Подібно до того, як медіаграмотність включає здатність ідентифікувати медіа та його повідомлення та створювати медіа відповідально, цифрова грамотність включає як навички роботи з ресурсами, так і етичні зобов'язання.

Сучасні діти використовують величезну кількість цифрових засобів масової інформації для дослідження, спілкування, створення та навчання способами, яких раніше навіть не можна було собі уявити. Ці заходи дають як чудові можливості, так і мають

потенційні «підводні камені», що може призвести до кібербулінгу, цифрового обману та проблем безпеки. Ось чому цифрова грамотність є надзвичайно важливою складовою медіаграмотності.

Можна виділити деякі ключові навички цифрової грамотності, які діти можуть засвоїти як удома так і в школі:

Ефективний пошук. Від вивчення шкільного предмету до перегляду найновішого музичного відео, діти повинні навчитися оцінювати якість, достовірність медіа та належним чином довіряти джерелу.

Захист своєї та чужої особистої інформації в Інтернеті. Маючи так багато способів обміну інформацією, діти повинні вивчити основи безпеки в Інтернеті, такі як створення надійних паролів, використання налаштувань конфіденційності та повага до конфіденційності своїх друзів.

Авторське право та правила цитування під час використання роботи інших людей. У світі, де все можна копіювати, вставляти і навіть вважати своїм, дуже важливо, щоб діти навчилися правильно посилалися на джерела.

Розуміння наслідків своєї діяльності в мережі. Те, що робить цифрові медіа такими доступними (можливість взаємодії), також створює так звані сліди в Інтернеті. Діти повинні розуміти, що кожен раз, коли вони створюють профіль, публікують або коментують щось, вони створюють складений профіль, який потенційно можуть переглядати інші.

Повага ідей та думки один одного. Для того, щоб доступний нам віртуальний світ функціонував належним чином, ми всі повинні мати належний рівень цифрової грамотності та культури.

Тому під час занять на яких формується медіаграмотна особистість зручно використовувати програмні засоби та додатки, що дозволяють спільно працювати в реальному часі.

Розглянемо кілька популярних та зручних сервісів для спільної роботи.

Карти знань Coggle. Основна особливість сервісу (<https://coggle.it/>) – простота роботи, зрозумілий інтерфейс, можливість додавати посилання на відео з Youtube. Учитель, створивши центральний об'єкт, може надати доступ до карти, в якій учні заповнюють різноманітні «гілки» за які вони відповідають.

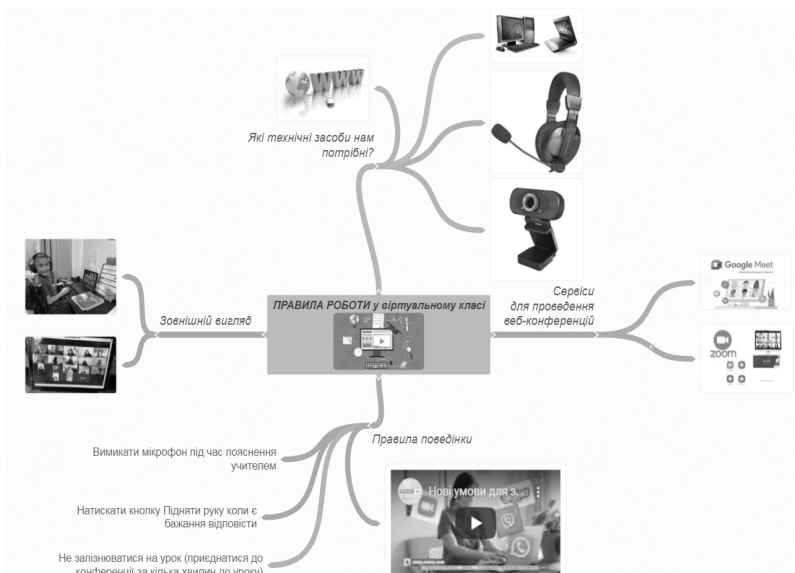


Рис. 5. Зразок карти знань, створеної учнями, спільно з учителем в Coggle

Альтернативою до використання карти знань Coggle можуть стати додатки Mind Meister, Draw.io, PersonalBrain, Cacoо.

Ще одним інструментом для спільної роботи є велика кількість віртуальних дошок оголошень.

Дошка оголошень Padlet (<https://uk.padlet.com/>), є зручною для роботи, з нею можна працювати не лише в комп'ютері, а й з мобільного додатку (Гаврілова, Кухар & Мельник, 2021).

Також на увагу заслуговує додаток Linoit, який дозволяє створювати полотна (canvas) та розміщувати на них стікери (stickers) із записами, зображеннями, відео, посиланнями на електронні ресурси, завданнями кожному учню/студенту; працювати колективно; використовувати на iPhone, iPad, Android; створювати власну групу та ділитися полотнами та стікерами з іншими користувачами; передивлятися створені іншими користувачами віртуальні дошки.

В мережі існує ще велика кількість віртуальних дошок: IDroo (<https://idroo.com/>), Draw Chat (<https://draw.chat/>), Miro (<https://miro.com/online-whiteboard/>), Animaker (<https://www.animaker.com/whiteboard>) та інші.

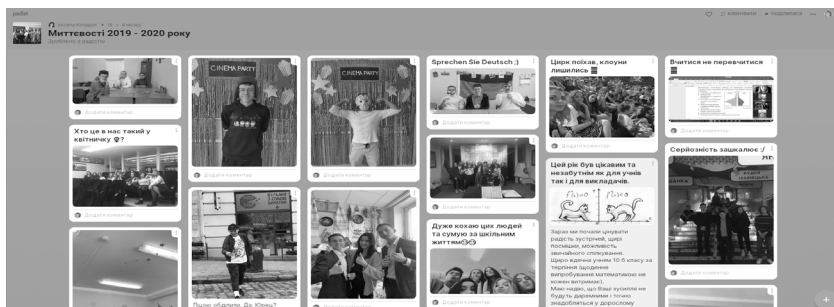


Рис. 6. Зразок дошки оголошень, створеної учнями, спільно з учителями в Padlet

До результатів, які можна очікувати внаслідок впровадження та засвоєння основ медіаграмотності у школі можна віднести:

✓ **Критичне мислення.** Діти оцінюють засоби масової інформації, вирішують, чи мають зміст повідомлення, чому та чи інша інформація була включена до повідомлення, що не включено та які основні ідеї переслідувалися. Діти вчаться підтверджувати свою думку на прикладах, можуть самостійно приймати рішення щодо повідомлень на основі знань, які вони вже мають.

✓ **Розумне споживання медіа-продуктів та інформації.** Медіаграмотність допомагає дітям навчитися визначати, чи є щось достовірним. Це також допомагає їм визначити «переконливий намір» реклами та протистояти прийомам, які використовують маркетингологи для продажу продукції.

✓ **Визначення точки зору.** Кожен творець має свій задум. Визначення авторського бачення допомагає дітям оцінити різні точки зору. Це також допомагає оцінювати відомості в контексті того, що вони вже знають, або вважають, що знають.

✓ **Створення медіа відповідально.** Визнання власної точки зору, говорить про те, що ви хочете сказати, як ви хочете це сказати, і розуміння того, що ваші повідомлення мають вплив – це ключ до ефективного спілкування.

✓ **Визначення ролі ЗМІ в нашій культурі.** Засоби масової інформації говорять нам про щось, формуючи наше розуміння світу і навіть змушуючи нас діяти чи думати певним чином.

✓ **Розуміння мети автора.** Що автор хоче Вам донести шляхом своєї публікації? Чи це суто інформативне, чи намагається змінити

вашу думку, чи знайомить вас з новими ідеями, про які ви ніколи не чули? Коли діти розуміють, який тип впливу на них чинять, вони можуть робити усвідомлений вибір.

Висновки

Вплив технологічного прогресу на створення та споживання медіа, безумовно значний. Тривалий час медіаграмотність зростала та еволюціонувала, однак важливо розуміти, що останні досягнення та події, такі як поява фейкових новин, пропаганда, упередженість, стереотипи, представництво та широкі механізми їх поширення у фальшивих ЗМІ зробили медіаграмотність ще більш актуальною та необхідною. Медіаграмотність – це світогляд. Медіаграмотність формує інший погляд на все, що ми читаємо, бачимо та чуємо.

Тому формування у школярів та студентів основ медіаграмотності та цифрової грамотності, як її складової, шляхом інтеграції медіаосвіти в обов'язкові дисципліни, окремі спецкурси, факультативи або гуртки є важливою та необхідною передумовою становлення сучасного інформаційного суспільства.

Отримані знання, навички та уміння, дозволять людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, а також розуміти й аналізувати складні процеси функціонування медіа в суспільстві, та їхній вплив на їх життя.

Література

1. Гаврілова Л.Г., Кухар Л.О., О.М. Мельник. Використання сучасних інформаційних технологій в системі підвищення кваліфікації вчителів: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. В.П. Сергієнка. Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2021. 308 с.

2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція)/ за ред. Л. А. Найдьоновой, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с. URL.: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity/>

3. МОН підтримує ініціативу Президента України щодо проведення уроків медіаграмотності в школах. 2021. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-pidtrimuye-iniciativu-prezidenta-ukrayini-shchodo-provedennya-urokiv-mediagramotnosti-v-shkolah>

4. Reineck D. Lublinski J. Media and Information Literacy: A human rights-based approach in developing countries. DW Akademie. Published on Oct 16, 2015. URL: <https://www.dw.com/en/media-and-information-literacy/a-18787411>

Кухар Л.О.

Роль медіаграмотності в освітній галузі в умовах пандемії

Анотація

У статті зроблено аналіз нормативної бази впровадження медіаосвіти в систему освіти України, визначено ключові компетентності, якими повинна володіти сучасна молодь. Досліджено міжнародний досвід імплементації навчальних програм з медіаграмотності у освітній процес. Побудовано схему єдиного інформаційно-освітнього простору в контексті медіаосвіти, що забезпечить становлення свідомого та відповідального споживача медіа контенту. Запропоновано способи організації спільної роботи з класом: запропоновано етапи проведення тренінгу «Навчання та поведінка у віртуальному класі», проаналізовано можливості сервісів та ресурсів для спільної роботи у віддаленому режимі в умовах пандемії Covid-19, а саме виокремлено сервіси для створення карт знань (Coggle, Cасoo), та дошок оголошень (Padlet, Linoit), що дозволяють організувати спільну роботу та забезпечують належний функціонал. Продемонстровано зразки виконання завдань із використанням зазначених ресурсів. Окреслено очікувані результати сформованості медіакомпетентності та цифрової грамотності як її складової внаслідок інтеграції медіаосвіти в обов'язкові дисципліни, окремі спецкурси, факультативи або гуртки, що є важливою та необхідною передумовою становлення сучасного інформаційного суспільства.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, дистанційне навчання, карти знань, дошки оголошень, спільна робота.

Кухар Л.А.

Роль медиаграмотности в сфере образования в условиях пандемии

Аннотация

В статье сделан анализ нормативной базы внедрения медиаобразования в систему образования Украины, определены ключевые компетентности, которыми должна обладать современная молодежь.

Исследован международный опыт имплементации учебных программ по медиаграмотности в образовательный процесс. Построена схема единого информационно-образовательного пространства в контексте медиаобразования, что обеспечит становление сознательного и ответственного потребителя медиа контента.

Предложены способы организации совместной работы с классом:

- разработаны этапы проведения тренинга «Обучение и правила поведения в виртуальном классе»;

- проанализированы возможности сервисов и ресурсов для совместной работы в удаленном режиме в условиях пандемии Covid-19, а именно выделены сервисы для создания карт знаний (Coggle, Cadoo) и досок объявлений (Padlet, Linoit), позволяющие организовать совместную работу и обеспечивающие надлежащий функционал;

- продемонстрированы образцы выполнения задач с использованием указанных ресурсов.

Оперелены ожидаемые результаты сформированности медиакомпетентности и цифровой грамотности как ее составляющей вследствие интеграции медиаобразования в обязательные дисциплины, отдельные спецкурсы, факультативы или кружки что является важным и необходимым условием становления современного информационного общества.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность, дистанционное обучение, карты знаний, доски объявлений, совместная работа.

UDC 006.015.5:378

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-167-190>

Accreditation of Educational Programs in Specialty 015 Professional Education (by Specializations): Challenges and Prospects

Alevtyna Opolska

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D),

Senior Teacher of the Department of Professional Education

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University,

✉ 30, Sukhomlynskyi, St., Pereiaslav, Kyiv Oblast, Ukraine 08401

E-mail: alevtinaopolska@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5273-0748>

Olena Usyk

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University,

✉ 30, Sukhomlynskyi, St., Pereiaslav, Kyiv Oblast, Ukraine 08401

E-mail: usikof@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9964-4292>

Date of receipt of the article: May 07, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Акредитація освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями): виклики й перспективи

Алевтина Володимирівна Опольська

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри професійної освіти

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

✉ вул. Сухомлинського 30, м. Переяслав, Київська область, Україна 08401

Олена Федорівна Усик

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

✉ вул. Сухомлинського 30, м. Переяслав, Київська область, Україна 08401

Дата надходження статті: 07 травня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The study considers the question of quality of providing education by accreditation of educational programs for specialty 015 Professional Education (for specializations). It was defined that nowadays Ukrainian higher educational institutions have broad autonomy in forming content, choosing main approaches, forms and methods of organization of educational process for students of higher educational institutions. **The purpose** of the article is to define the main problems and challenges the education providers face in the process of realization of educational programs (EPs) for specialty 015 Professional Education (for specializations) for Bachelor level of higher education. **Methods.** The authors implement the purpose with the help of theoretical research methods (analysis, comparison, systematization and generalization). **The results.** The authors generalized and organized the results of the accreditation, defined the main strong and weak points of the according EPs, determined the main directions and prospects of their development based on the analysis of the accreditation cases of 27 EPs that had been examined by the National Agency for Higher Education Quality Assurance for 2020-2021 academic years. The research determined that the criteria for the assessment of education quality are considered separately, but they are tightly related. The analysis of the levels of evaluation by experts and members of professional expert council shows that the criterion 2 «The structure and content of an educational program» and the criterion 4 «Studying and teaching accordingly to educational program» are the most problematic. Consequently, these directions require more attention during the improvement of the educational

process organization by these educational programs. It is established that that 70% of EPs received accreditation for 5 years, 30% received conditional accreditation for 1 year and no EPs received denial for accreditation. This reports about high level of education process organization for EPs, however, there are still many questions to be considered. **Conclusions.** The analysis and generalizing of the accreditation materials let us define the main problems and prospective directions of educational programs development. The authors consider that incorporating these aspects can foster the development of EPs and quality of higher education for specialty 015 Professional Education (by specializations) in Ukraine.

Key words: quality of education, educational program, accreditation expertise, criteria of evaluation of education quality.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII [The Law of Ukraine «On Higher Education» from 01.07.2014 № 1556-VII]. (n.d.). *zakon4.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

2. Zakharchenko V.M., Lughovyi V.I., Rashkevych Yu.M., Talanova Zh.V.; Za red. Kremenii V.Gh. (2014). Rozroblennia osvitnikh program. Metodychni rekomendatsii [Development of educational programs. Methodical recommendations]. Kyiv: DP «NVC «Priorytety» [in Ukrainian].

3. Nacionalne agentstvo zabezpechennia yakosti vyshhoi osvity [National Agency for Higher Education Quality Assurance]. (n.d.). *naqa.gov.ua*. Retrieved from <https://public.naqa.gov.ua/> [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro akredytaciiu osvitnikh program, za yakymy zdiisniuietsia pidgotovka zdobuvachiv vyshhoi osvity: Nakaz MON Ukrainy № 977 vid 11.07. 2019 . [On approval of the Statement about the accreditation of educational programs by which students of higher educational institutions are trained].(n.d.). *zakon4.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19> [in Ukrainian].

Вступ

В умовах реформування вищої освіти, інтеграції України в європейський освітній простір та імплементації Закону

України «Про вищу освіту» (2014 р.) перед закладами вищої освіти постає завдання підвищення якості надання освітніх послуг. Одним з найвагоміших індикаторів якості освіти виступає освітня програма, за якою здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. У нормативних документах освітня програма визначена як «єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою програмою результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій). Освітня програма може визначати єдину в її межах спеціалізацію або не передбачати спеціалізації» (Закон України про вищу освіту, 2014).

Аналіз науково-педагогічної літератури демонструє, що вітчизняна академічна спільнота приділяє велику увагу проблемам розвитку професійної освіти, підвищенню її якості та конкурентоздатності на ринку освітніх послуг. Питанням сучасних підходів до оновлення й удосконалення освітніх програм, особливостям формування їх структури і змісту присвячені наукові праці таких науковців: Захарченко В., Калашнікова С., Луговий В., Рашкевич Ю., Слюсаренко О., Таланова Ж., Шаров С та ін.

Особлива увага до освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) обумовлена також і реформуванням системи нормативно-правового забезпечення професійної освіти. Адже протягом останніх років були прийняті Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної освіти) «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019 р.), стандарти вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (2019 р. – для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020 р. – для другого (магістерського) рівня вищої освіти). В 2020 р. був затверджений професійний стандарт «Педагог професійного навчання». Цілком зрозуміло, що сучасні освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти потребують оновлення відповідно до вказаних нормативних актів.

Окрім зазначених вище документів, розробники освітніх

програм керуються методичними рекомендаціями «Розроблення освітніх програм» (Захарченко В. та ін., 2014), листом Міністерства освіти і науки України № 1/9-239 від 28.04.2017 р., в якому надано зразок опису освітньої програми, Положенням про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2019 р.).

Не дивлячись на такий вагомий перелік нормативних документів, якими слід керуватися під час розробки і реалізації освітньої програми, вітчизняні заклади вищої освіти мають широку автономію при формуванні змісту, виборі основних підходів, форм і методів організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти. Особливості формування освітніх програм у тому чи іншому закладі вищої освіти окреслені в їх внутрішніх документах, таких як Положення про освітні програми, Положення про організацію освітнього процесу, Положення про систему забезпечення якості освіти та ін.

Внутрішня і зовнішня системи якості забезпечення якості освіти регламентує і здійснює організаційно-змістовий моніторинг реалізації освітніх програм. До внутрішньої системи належать нормативні документи ЗВО, академічна спільнота, здобувачі, структурний підрозділ ЗВО, який відповідає за якість надання освітніх послуг тощо. Зовнішня система забезпечення якості освіти представлена Законами України, що стосуються галузі освіти, нормативно-правовими документами та Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, яке безпосередньо здійснює акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Протягом 2020-2021 н. р. Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти було проведено 27 акредитаційних експертиз освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти).

Мета статті: окреслити основні проблеми і виклики, що постають перед групами забезпечення у процесі реалізації освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Матеріали і методи досліджень

Під час проведення дослідження на основі аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення відомостей самооцінювання освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, звітів експертних груп, висновків та рішень галузевої експертної ради і Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти була визначено основні напрямки й подальші перспективи розвитку освітніх програм за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Результати та їх обговорення

Відповідно до Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, метою акредитації є сприяння інтеграції вітчизняних ЗВО до Європейського освітнього простору; популяризація та посилення довіри суспільства до вищої освіти в Україні; надання усім зацікавленим сторонам інформації про якість освітньої програми та особливості організації освітнього процесу у відповідному ЗВО; допомога вітчизняним ЗВО у визначенні сильних і слабких сторін освітньої програми; встановлення відповідності якості освітньої програми та освітньої діяльності критеріям, які визначені в цьому Положенні. Зазначені 10 критеріїв оцінювання якості освітньої програми (10-й критерій для освітньо-наукових програм третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти) розроблені з урахуванням стандартів і рекомендацій із забезпечення якості освіти у Європейському просторі вищої освіти. Оцінювання освітніх програм здійснюється за кожним критерієм згідно зі шкалою оцінювання, яка охоплює чотири рівні відповідності: рівень «F» – освітня програма не відповідає визначеному критерію, виявлені недоліки мають фундаментальний характер і не можуть бути усунені протягом одного року; рівень «E» – освітня програма загалом не відповідає визначеному критерію, однак виявлені недоліки можливо усунути протягом року; рівень «B» – освітня програма загалом відповідає визначеному критерію, присутні недоліки, які є несуттєвими; рівень «A» – освітня програма повністю відповідає критерію, у тому числі має інноваційний/взірцевий характер (Положення про акредитацію освітніх програм, 2019)

На основі аналізу акредитаційних справ 27-ми освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти нами було узагальнено і систематизовано результати акредитаційної експертизи, основні сильні й слабкі сторони відповідних освітніх програм. Пропонуємо ознайомитися із результатами проведеного дослідження за кожним окремим критерієм оцінювання якості освітніх програм.

Критерій 1 «Проектування та цілі освітньої програми». Вимоги до критерію: цілі освітньої програми чіткі, відповідають місії та стратегії ЗВО; відзначено фокус/унікальність освітньої програми; цілі освітньої програми та програмні результати навчання визначені з урахування рекомендацій зацікавлених осіб; представлені факти обговорення і врахування пропозицій стейкхолдерів у процесі розробки/удосконалення освітніх програм; цілі та програмні результати навчання визначені з урахуванням тенденцій розвитку спеціальності, ринку праці, галузевого і регіонального контексту, аналізу аналогічних вітчизняних і зарубіжних освітніх програм; освітня програма розробляється/оновлюється відповідно до стандарту вищої освіти.

Як показано нижче (Рисунок 1) за першим критерієм оцінки якості ОП експертні групи оцінили 25 освітніх програм на рівень «В» і 2 освітні програми отримали оцінку рівня «А». Натомість за результатами експертного висновку галузевої експертної ради 26 освітніх програм отримали рівень «В» і 1 освітня програма отримала рівень «Е».

Перелік основних *сильних сторін*, що були відзначені під час проведення акредитаційної експертизи за першим критерієм оцінювання якості ОП: відповідність ОП місії і стратегії ЗВО; тісна співпраця із вітчизняними і закордонними закладами вищої освіти; проведення систематичних заходів щодо оновлення ОП, широке залучення стейкхолдерів до цієї діяльності; врахування галузевого і регіонального компоненту, сучасних тенденцій розвитку спеціальності, міждисциплінарність і багатoproфільність ОП; орієнтація ОП на практичну підготовку майбутніх фахівців, тісна співпраця із базами практик.

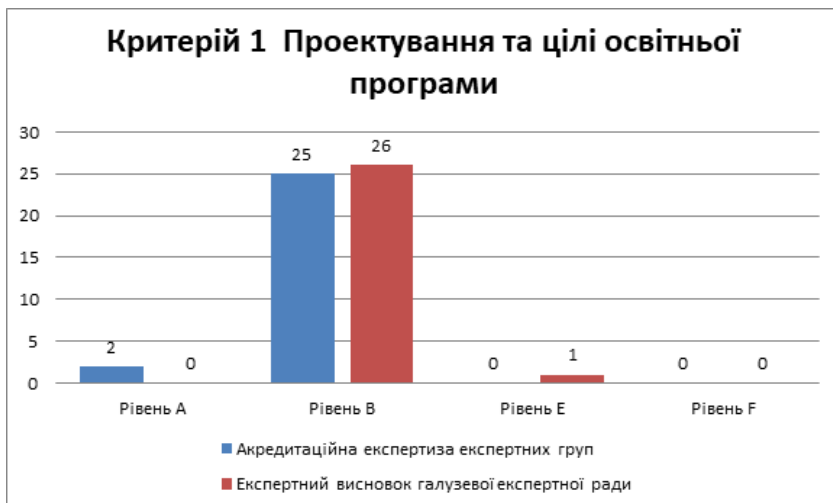


Рис. 1. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за першим критерієм оцінювання якості ОП

Перелік основних *слабких сторін*, що були відзначені під час проведення акредитаційної експертизи за першим критерієм оцінювання якості ОП: часткова невідповідність ОП стандарту вищої освіти; недостатнє врахування досвіду іноземних ОП; не визначена процедура врахування пропозицій стейкхолдерів; не чітко визначена особливість/унікальність ОП, відсутність чіткої конкретизації щодо можливостей працевлаштування випускників; недостатнє врахування сучасних тенденцій розвитку неформальної і дуальної освіти; недостатня поінформованість здобувачів щодо їх прав брати участь у коригуванні і оновленні змісту ОП.

Критерій 2 «Структура та зміст освітньої програми». Вимоги до критерію: чіткість змісту освітньої програми, відповідність предметній області спеціальності, спрямованість на набуття здобувачами соціальних навичок; освітні компоненти складають структурно-логічну схему реалізації освітньої програми, спрямовані на досягнення мети

ОП та програмних результатів навчання, формування компетентностей; структура освітньої програми забезпечує формування індивідуальної траєкторії навчання здобувача вищої освіти за спеціальністю; освітня програма та навчальний план передбачають практичну підготовку здобувачів вищої освіти, яка дає можливість здобути компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності; у структурі освітньої програми і навчальному плані передбачена можливість здобувачам навчатися за дуальною освітою.

На графіку відображено (Рисунок 2) результати оцінки освітніх програм за другим критерієм оцінювання якості ОП. Як бачимо, члени експертних груп та галузевої експертної ради значну кількість ОП оцінили на рівень «Е», що свідчить про наявність суттєвих недоліків.

Аналіз акредитаційних справ дозволив визначити основний перелік сильних і слабких сторін, які було визначено експертами за другим критерієм оцінювання якості ОП.

До *сильних сторін* віднесено: обсяг ОП та її вибіркової складової відповідає вимогам чинного законодавства; систематичні оновлення змісту ОП відповідають предметній області спеціальності; формування соціальних навичок (soft skills) забезпечується не тільки за рахунок нормативних ОК, але й через проведення різноманітних круглих столів, семінарів, зустрічей із стейкхолдерами, виховних заходів тощо; освітній процес за більшістю ОП організовано із використанням активних форм і методів навчання; зміст ОП враховує вимоги професійного стандарту «Педагог професійного навчання».

До *слабких сторін* віднесено: відсутність на сайтах деяких ЗВО проектів ОП на наступний навчальний рік; відведення недостатньої кількості кредитів ЕКТС на практичну підготовку здобувачів; деякі ОП передбачають присвоєння професійної кваліфікації, яка не підтверджена відповідними освітніми компонентами (ОК); невчасне оновлення змісту робочих програм ОК відповідно до сучасних тенденцій розвитку науки, відсутність чітких критеріїв оцінювання знань здобувачів, наявність у переліку рекомендованої літератури

застарілих джерел; не відповідність змісту ОК компетентностям і програмним результатам навчання, що визначені в ОП; зміст психолого-педагогічних дисциплін недостатньо спрямований на особливості здійснення освітньої діяльності у закладах професійної освіти; адміністративний вплив та відсутність прозорості процедури вільного вибору ОК здобувачами вищої освіти; відсутність збалансованості навантаження здобувачів у навчальному плані; недостатнє визначення логічної послідовності міждисциплінарних зв'язків у структурно-логічній схемі ОП; відсутність у деяких ОП можливості здобуття освіти за дуальною формою навчання.

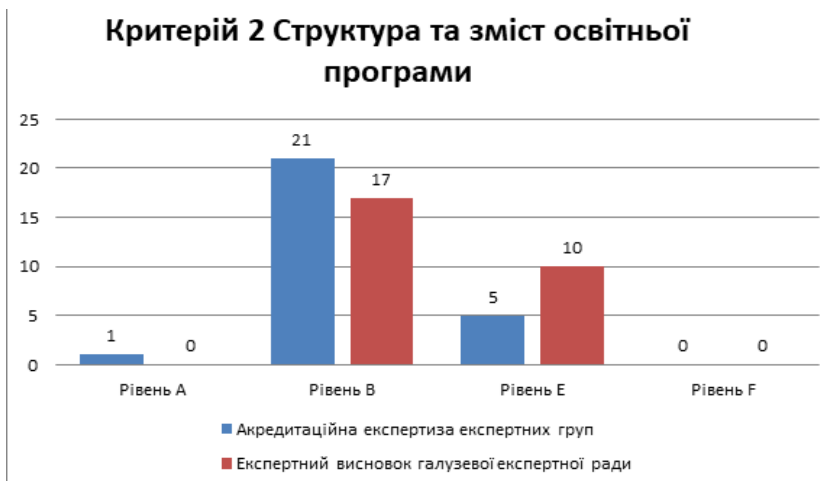


Рис. 2. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за другим критерієм оцінювання якості ОП

Критерій 3 «Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання». Вимоги до критерію: чіткі і зрозумілі правила прийому на освітню програму; правила прийому враховують особливість освітньої програми; чіткі та зрозумілі правила визнання результатів навчання, отриманих в інших за-

кладах освіти, зокрема під час академічної мобільності; окреслено процедуру визнання результатів навчання, отриманих в неформальній освіті.

На графіку (Рисунок 3) відображено результати акредитаційних експертиз відповідних ОП за третім критерієм оцінювання якості ОП. Слід зауважити, що члени експертних груп та галузевої експертної ради майже всі ОП оцінили за рівнем «В», що свідчить про досить високий рівень якості ОП за даним критерієм.



Рис. 3. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за третім критерієм оцінювання якості ОП

До *сильних сторін* ОП віднесено: процедури вступу на ОП є чіткими і зрозумілими, у правилах прийому враховані особливості ОП; інформація для абітурієнтів є доступною і прозорою; визначені правила визнання результатів навчання, отриманих в інших закладах освіти.

До *слабких сторін* ОП віднесено: недостатнє впровадження у ЗВО політики визнання результатів неформальної та інформальної

освіти; недостатня залученість здобувачів до програм академічної мобільності.

Критерій 4 «Навчання і викладання за освітньою програмою». Вимоги до критерію: форми та методи навчання і викладання сприяють досягненню заявлених в освітній програмі цілей та програмних результатів навчання, відповідають вимогам студентоцентрованого підходу та принципам академічної свободи; доступність і вчасна поінформованість здобувачів щодо організації та змісту освітнього процесу; надання вільного доступу до навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів; доступність і зрозумілість порядку і критеріїв оцінювання, як результатів навчання за освітнім компонентом в цілому, так і окремих видів його діяльності; наявність процесу імплементації методів навчання, засновані на дослідженнях (наведення конкретних прикладів); представлено практику оновлення викладачами змісту освіти (ОК) на основі найновіших досягнень і сучасних практик у відповідній галузі; навчання, викладання та наукові дослідження пов'язані з інтернаціоналізацією діяльності закладу вищої освіти.

На графіку (Рисунок 4) відображено результати акредитаційних експертиз за четвертим критерієм оцінювання якості ОП. Як бачимо, більшість ОП отримали за цим критерієм оцінку від експертів і членів галузевої експертної ради на рівні «В», але певна кількість ОП була оцінена на рівні «Е» і потребує подальших суттєвих доопрацювань.

До *сильних сторін* ОП віднесено: наявність необхідних документів для регламентації освітнього процесу; систематичний моніторинг (шляхом анонімного опитування здобувачів) якості надання освітніх послуг; ефективно налагоджена робота деканату і відповідних кафедр щодо організації освітнього процесу; оперативне і достатнє інформування здобувачів щодо особливостей організації навчання, проведення форм контролю тощо; використання різноманітних платформ для ефективної організації дистанційної освіти; розміщення інформації про зміст ОК на сайтах ЗВО; забезпечення поєднання навчання і дослідження під час реалізації ОП; забезпечення принципів академічної свободи, зокрема, можливістю здобувачів самостійно обирати тематику наукових досліджень; переважна більшість форм і методів навчан-

ня відповідає досягненню заявлених у ОП цілей та програмних результатів навчання; сучасні інформаційні бібліотечні ресурси дозволяють безкоштовно використовувати інформацію зі світових бібліотек та міжнародних наукових баз даних.

До *слабких сторін* ОП віднесено: недостатня академічна мобільність викладачів і здобувачів вищої освіти; потребує посилення мотивація до інтернаціоналізації навчання і наукових досліджень здобувачів вищої освіти; деякі ОК проходять формальне оновлення (зміст та перелік рекомендованої літератури не оновлюється на основі сучасних наукових досягнень і практик); недостатнє залучення роботодавців до освітнього процесу.

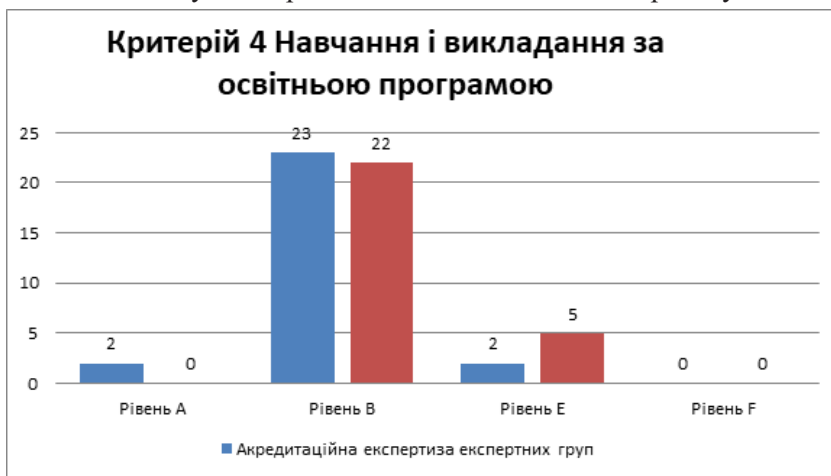


Рис. 4. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за четвертим критерієм оцінювання якості ОП

Критерій 5 «Контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність». Вимоги до критерію: чіткі і зрозумілі форми контрольних заходів та критерії їх оцінювання; форми атестації відповідають стандарту вищої освіти; окреслено процедуру і правила проведення контроль-

них заходів, врегулювання конфліктних ситуацій і оскарження результатів; наявність чіткої та зрозумілої політики, та процедури дотримання академічної доброчесності.

На графіку (Рисунок 5) відображено результати акредитаційних експертиз за п'ятим критерієм оцінювання якості ОП. Як бачимо, майже всі ОП отримали за цим критерієм оцінку на рівні «В», лише 2 ОП були оцінені експертами на рівні «А», а від членів галузевої експертної ради усі ОП отримали оцінку критерію на рівні «В».



Рис.5. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за п'ятим критерієм оцінювання якості ОП

До *сильних сторін* ОП віднесено: критерії оцінювання та правила проведення контрольних заходів регулюються відповідними нормативними документами, які розміщені на сайтах ЗВО; процедура оцінювання та оскарження результатів навчання прозора і зрозуміла для усіх учасників освітнього процесу; розроблені нормативні документи та процедури перевірки робіт на плагіат, в більшості ЗВО запроваджено перевірку робіт за допомогою ліцензійних систем (Unicheck, Plagiat.pl та ін.); розроблені нормативні документи і процедури запобігання та врегулювання конфліктних ситуацій; серед здобувачів проводяться опи-

тування з метою визначення рівня обізнаності з правилами проведення контрольних заходів, врегулювання конфліктних ситуацій, дотримання норм академічної доброчесності тощо.

До *слабких сторін* ОП віднесено: низький рівень ознайомлення здобувачів із політикою, стандартами і процедурами дотримання академічної доброчесності; не в усіх ЗВО передбачена антиплагіатна перевірка курсових робіт; анкети для опитування здобувачів є недосконалими і потребують доопрацювання.

Критерій 6 «Людські ресурси». Вимоги до критерію: відповідність академічної та/або професійної кваліфікації викладачів цілям ОП та ПРН; наявність процедури конкурсного відбору з урахуванням професіоналізму викладачів, які задіяні в процесі реалізації освітньої програми; залученість роботодавців до освітнього процесу за освітньою програмою; наявність системи професійного розвитку (підвищення кваліфікації) викладачів.

На графіку (Рисунок 6) відображено результати акредитаційних експертиз за шостим критерієм оцінювання якості ОП. Члени експертних груп та галузевої експертної ради оцінили цей критерій майже так само, як і попередній.

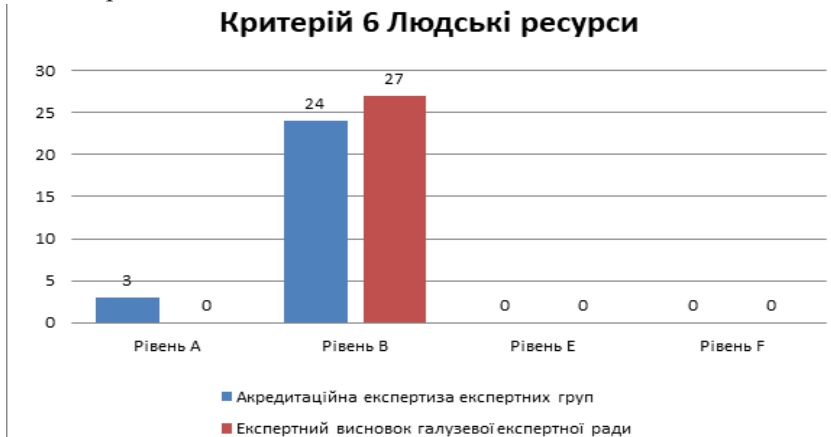


Рис. 6. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за шостим критерієм оцінювання якості ОП

До *сильних сторін* ОП віднесено: наявність системи мотивації викладачів до самовдосконалення і стимулювання розвитку професійної майстерності; наявність системи моніторингу професійного рівня викладачів (щорічне рейтингове оцінювання кожного викладача, систематичне опитування здобувачів по типу «Викладач очима студентів», результати якого впливають на рішення щодо продовження дії трудових контрактів з НПП).

До *слабких сторін* ОП віднесено: недостатнє залучення роботодавців до освітнього процесу за ОП; слабка активність викладачів щодо проходження закордонних стажувань та публікацій у наукових виданнях, які включені до наукометричних баз, зокрема Scopus, Web of Science; певна кількість викладачів за академічною і професійною кваліфікацією не відповідають тим ОК, які забезпечують.

Критерій 7 «Освітнє середовище та матеріальні ресурси». Вимоги до критерію: наявність фінансових, матеріально-технічних ресурсів та навчально-методичного забезпечення достатнього для реалізації ОП; безоплатний доступ викладачів і здобувачів вищої освіти до інфраструктури та інформаційних ресурсів, необхідних для навчання, викладацької та/або наукової діяльності в межах ОП; окреслено механізми освітньої, організаційної, інформаційної, консультативної та соціальної підтримки здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньою програмою; чітка і зрозуміла політика та процедура вирішення конфліктних ситуацій; освітнє середовище є безпечним для здобувачів і дає можливість задовольнити їхні потреби та інтереси.

На графіку (Рисунок 7) відображено результати акредитаційних експертиз за сьомим критерієм оцінювання якості ОП. Варто відзначити, що найбільша кількість ОП отримали найвищу оцінку (рівень «А») як від експертних груп, так і від членів галузевої експертної ради саме за цим критерієм.

До *сильних сторін* ОП віднесено: переважно всі ЗВО мають достатнє матеріально-технічне забезпечення, навчальні аудиторії, які обладнано сучасною комп'ютерною технікою; в усіх ЗВО запроваджена антикорупційна програма; освітнє середовище є безпечним, із забезпеченням підтримки здобувачів з боку студентських організацій, структурних підрозділів ЗВО та спеціально створених консультаційних служб; в цілому здобувачі мають високий рівень

задоволеності соціальною, освітньою, психологічною та консультативною підтримками, а також комфортним для навчання середовищем.

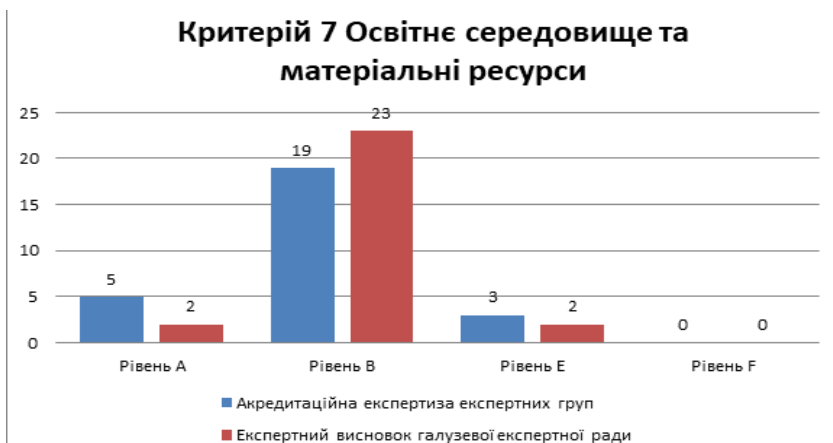


Рис. 7. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за сьомим критерієм оцінювання якості ОП

До *слабких сторін* ОП віднесено: більшість ЗВО потребують покращення матеріальних умов для забезпечення навчання здобувачів з особливими освітніми потребами, також існує потреба у підсиленні сучасним обладнанням спеціалізованих лабораторій, в яких здійснюється підготовка здобувачів за відповідними спеціалізаціями.

Критерій 8 «Внутрішнє забезпечення якості освітньої програми». Вимоги до критерію: окреслено процедуру розробки, затвердження, моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; прописано механізм залучення здобувачів, представників студентського самоврядування, роботодавців до розробки, перегляду освітніх програм; обґрунтовано процедуру врахування зауважень і пропозицій, висловлених під час попередніх акредитацій; наявність практики збирання, аналізу та врахування інформації щодо кар'єрного шляху випускників освітньої програми; окреслено

відповідальність структурних підрозділів у організації і реалізації освітнього процесу за освітніми програмами.

На графіку (Рисунок 8) відображено результати акредитаційних експертиз за восьми критерієм оцінювання якості ОП. Слід відзначити, що це єдиний критерій, який був однаково оцінений членами експертних груп і галузевої експертної ради.

До сильних сторін ОП віднесено: у ЗВО наявна система внутрішнього забезпечення якості освіти, систематично проводиться моніторинг якості освіти за різними показниками (якість освітніх програм, якість викладання, якість наукових робіт здобувачів, якість професійного розвитку викладачів); до внутрішнього забезпечення якості освіти долучені як представники академічної спільноти, так і роботодавці.

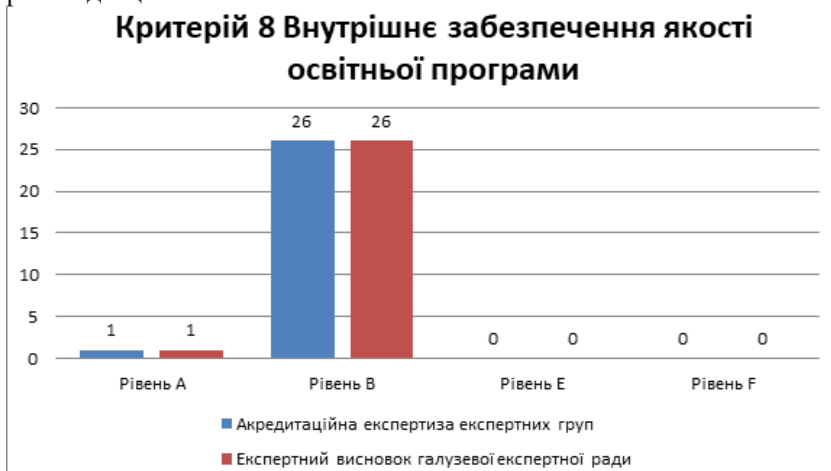


Рис. 8. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за восьми критерієм оцінювання якості ОП

До *слабких сторін* ОП віднесено: потребує удосконалення процедура залучення випускників, здобувачів і роботодавців до розробки й оновлення ОП; також удосконалення потребує зміст опитувань, механізм опрацювання і оприлюднення інформації щодо

моніторингу якості освіти; більше уваги слід приділити збору і аналізу даних щодо кар'єрного шляху випускників за відповідними ОП.

Критерій 9 «Прозорість та публічність». Вимоги до критерію: чіткі та зрозумілі правила і процедури, що регулюють права та обов'язки всіх учасників освітнього процесу; вчасне оприлюднення достовірної інформації про освітню програму на офіційному веб сайті.

На графіку (Рисунок 9) відображено результати акредитаційних експертиз за дев'ятим критерієм оцінювання якості ОП.

До *сильних сторін* ОП віднесено: переважно в усіх ЗВО прозорість та публічність інформації з ОП задовольняють умові відповідності критерію; інформація публікується вчасно та знаходиться у вільному доступі як для здобувачів освіти, так і для абітурієнтів та гостей сайту.

До *слабких сторін* ОП віднесено: у деяких акредитаційних справах було підтверджено факт несвоєчасного розміщення нормативних документів та проектів ОП або розміщення застарілої інформації, яка потребує оновлення.

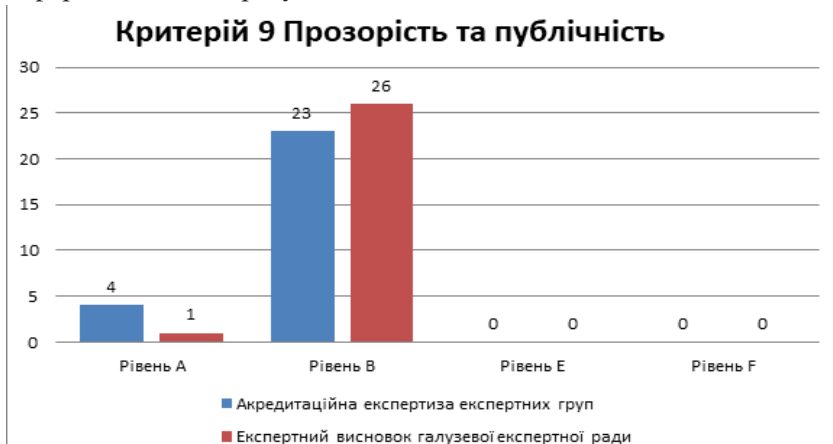


Рис. 8. Результати проведення акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня ВО за дев'ятим критерієм оцінювання якості ОП

В цілому цей критерій має ряд недоліків, які суттєво не впливають на загальну прозорість і публічність освітньої діяльності за ОП, тому експертами та членами галузевої експертної ради він оцінений переважно за рівнем «В».

Розгляд акредитаційних справ ОП спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти показав, що усі критерії оцінювання якості ОП оцінюються окремо, але тісно пов'язані між собою. Аналіз рівнів оцінювання експертами та членами галузевої експертної ради показав, що найбільш проблемними питаннями є критерій 2 «Структура та зміст освітньої програми» та критерій 4 «Навчання і викладання за освітньою програмою». Ці напрямки потребують найбільшої уваги під час подальшого удосконалення організації освітнього процесу за даними ОП.

У той же час, варто відзначити, що за результатами оцінювання критерії 3 – «Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання», 5 – «Контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність», 6 – «Людські ресурси», 8 – «Внутрішнє забезпечення якості освітньої програми» і 9 – «Прозорість та публічність» у жодній ОП не були оцінені за рівнем «Е». Також, слід зауважити, відсутність ОП, яка була б оцінена за будь-яким критерієм на рівні «F». Це свідчить про досить високий рівень організації навчання за освітніми програмами, однак є ще досить багато проблем, які потребують подальшого вирішення. Адже жодна з 27 освітніх програм, які пройшли акредитаційну експертизу в 2020-2021 н.р. не отримали зразкової акредитації. На графіку (Рисунок 10) відображено результати проходження акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Акредитація освітніх програм за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

- Освітня програма акредитована умовно на 1 рік
- Відмовлено в акредитації освітньої програми
- Освітня програма акредитована на 5 років

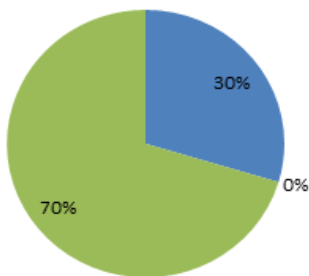


Рис. 10. Результати проходження акредитаційних експертиз ОП зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у 2020-2021 н.р.

Висновки

На підставі аналізу та узагальнення матеріалів акредитаційних справ, звітів експертних груп та рішень галузевої експертної ради нами було окреслено перспективні напрями розвитку освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вважаємо, що під час оновлення ОП особливу увагу варто приділяти таким питанням:

- відповідність освітніх програм нормативним документам;
- врахування сучасних тенденцій розвитку галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, регіонального контексту розвитку спеціальності;

– врахування зауважень і пропозицій зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів (роботодавці, професіонали-практики галузі, академічна спільнота, випускники, здобувачі тощо);

– врахування кращих практик аналогічних вітчизняних та іноземних освітніх програм;

– чітке визначення особливостей, переваг і відмінностей від аналогічних освітніх програм;

– урахування зауважень і пропозицій, визначених під час здійснення попередніх акредитаційних експертиз;

– формулювання професійної кваліфікації (за наявності) і придатності до працевлаштування випускників повинні повністю узгоджуватися із метою ОП, компетентностями, програмними результатами навчання, освітніми компонентами та відповідати вимогам професійного стандарту «Педагог професійного навчання»;

– освітня програма має містити наступні блоки з освітніх компонентів: загальної підготовки, професійної підготовки (яка включає ОК, що спрямовані на психолого-педагогічну, методичну підготовку фахівця, та спеціалізацію), вибіркові дисципліни, атестація здобувачів;

– практична підготовка повинна передбачати навчальну, виробничу та педагогічну практику в закладах професійної (професійно-технічної) освіти і складати, відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) 30 кредитів ЕКТС;

– відповідно до стандарту вищої освіти формою атестації здобувачів за першим (бакалаврським) рівнем ВО є складання атестаційного екзамену. Слід зауважити, що ЗВО, в межах власної автономії, має право запроваджувати додаткові форми атестації здобувачів, з метою підтвердження присвоєння професійної кваліфікації.

Вважаємо, що врахування цих аспектів сприятиме розвитку освітніх програм та підвищенню якості вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) в Україні.

Література

1. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 лип. 2014 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 4.05.2021).
2. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; За ред. В.Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
3. Національне агентство забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/> (дата звернення: 4.05.2021).
4. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ МОН України № 977 від 11 лип 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19> (дата звернення: 4.05.2021).

Опольська А.В., Усик О.Ф.

Акредитація освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями): виклики й перспективи

Анотація

У статті розглянуто питання якості надання освітніх послуг шляхом проведення акредитації освітніх програм зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Визначено, що на сьогодні вітчизняні ЗВО мають широкую автономію при формуванні змісту, виборі основних підходів, форм і методів організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти.

Аналіз акредитаційних справ, звітів експертних груп, висновків та рішень галузевої експертної ради і Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти дозволив окреслити найбільші проблемні питання та визначити основні напрямки і подальші перспективи розвитку освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Ключові слова: якість освіти, освітня програма, акредитаційна експертиза, критерії оцінювання якості освіти

Опольская А.В., Усик Е.Ф.

Аккредитация образовательных программ по специальности 015 Профессиональное образование (по специализациям): вызовы и перспективы

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы качества предоставления образовательных услуг путем проведения аккредитации образовательных программ по специальности 015 Профессиональное образование (по специализациям) первого (бакалаврского) уровня высшего образования. Определено, что сегодня отечественные ЗВО имеют широкую автономию при формировании содержания, выборе основных подходов, форм и методов организации образовательного процесса соискателей высшего образования.

Анализ аккредитационных дел, отчетов экспертных групп, выводов и решений отраслевого экспертного совета и Национального агентства по обеспечению качества высшего образования позволил определить самые проблемные вопросы и определить основные направления и дальнейшие перспективы развития образовательных программ подготовки соискателей высшего образования по специальности 015 Профессиональное образование (по специализациям).

Ключевые слова: качество образования, образовательная программа, аккредитационная экспертиза, критерии оценки качества образования

UDC 373.5.016

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-191-203>

Critical Thinking of Students: Essence, Structure, Conditions of Development

Anastasiia Ostapenko

Postgraduate,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

✉ 2, Valentynivska Str., Kharkiv, Ukraine, 61022

E-mail: nastya.tripolko.98@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3973-8753>

Date of receipt of the article: April 17, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Критичне мислення учнів: суть, структура, умови розвитку

Анастасія Віталіївна Остапенко

аспірант,

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.

Сковороди

✉ вул. Валентинівська 2, Харків, Україна.

Дата надходження статті: 17 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article analyzes and defines the essence of the concept of «critical thinking», presents the structure of critical thinking. **The purpose of the article** is to reveal the essence of the concept of «critical thinking», to determine its structure and to characterize the conditions of its effective development on the basis of the conducted analysis of the scientific literature. The following **methods** were used in the study: analysis and interpretation of domestic and foreign philosophical, normative, psychological, pedagogical and methodological literature; analysis and generalization of advanced domestic, foreign and personal pedagogical experience on the research problem. **The results.** On the basis of the considered position of the theory of critical thinking development according to S. Terno and regularities on which this

technique is based, the procedures which belong to the operating block of critical thinking are defined. The essence of the concept of «students' critical thinking» is interpreted as a system of judgments that is used to analyze things and events with the formulation of sound conclusions and allows students to make sound judgments and interpretations, as well as correctly apply conclusions to situations and problems. The peculiarities of the development of students' critical thinking include the following: the consistent pattern of dynamics, according to which the number of all subsequent changes depends on the number of changes at the previous stage; the regularity of personality development in the educational process; the regularity of educational process management; the stimulation regularity; the regularity of unity of sensory, logical and practice in the educational process; the regularity of unity of external (pedagogical) and internal (cognitive) activities; the regularity of the educational process conditionality. It is proved that the structure of students' critical thinking consists of three components: motivational, activity, reflexive-evaluative. The author developed a model for the development of students' critical thinking, the tasks of which are: mastering by students the knowledge of logical, problem, creative thinking; teaching students the basic logical concepts (reflection – denial – criticism – criticism – self-criticism – argumentation – proof – refutation – evaluation – self-evaluation – evaluative judgment); forming the students' ability to build critical reasoning; teaching students to identify logical errors of critical assessment of the phenomenon, behavior. **Conclusions.** The results of the study showed that an effective means of managing the process of forming students' critical thinking is the use of techniques and methods for solving problems, and that different forms and methods of teaching are used depending on the content of teaching, teaching aids, the students' individual characteristics of the study level, and the level of teachers' readiness to the development of critical thinking of students.

Key words: students, educational process, development, critical thinking, conditions, structure, regularities.

References

1. Bielkina, O.V. (2000). Problema formuvannia krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovykh klasiv [The problem of forming critical thinking in primary school students]. *Problemy pedahohichnykh*

tekhnologii – Problems of pedagogical technologies, 2000, 1, 50–57 [in Ukraine].

2. Bohdanova, O. (2006). Vykorystannia metodyk rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh istorii [The use of methods for the development of critical thinking in history lessons]. *Istoriia Ukrainy – History of Ukraine*, 2006, 9 (457), 6–12 [in Ukraine].

3. Denysevych, O. O. (2011). Rol krytychnoho myslennia v osvittii reformi vyshchoi shkoly epokhy informatsiinoho suspilstva [The role of critical thinking in the educational reform of higher education in the information society]. *Istoriia Ukrainy – Philosophy. Culturology*, 2011, 1, 155–159 [in Ukraine].

4. Zhernovnykova, O. A. (2015). Dydaktychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky do proektuvannia navchalnoi diialnosti starshoklasnykiv: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty [Didactic preparation of future teachers of mathematics to design of educational activity of senior pupils: theoretical and methodical aspects]. Kharkiv : Vydavets Ivanchenko I.S. [in Ukraine].

5. Kalashnikova, L. M. & Zhernovnykova, O. A. (2016). Pedahohika vyshchoi shkoly v skhemakh i tablytsiakh [Pedagogy of high school in schemes and tables] Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody [in Ukraine].

6. Kyienko-Romaniuk, L. A. (2007). Rozvytok krytychnoho myslennia studentskoi molodi yak zahalnopedahohichna problema [Development of critical thinking of student youth as a general pedagogical problem]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Insytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy [in Ukraine].

7. Kovalenko, O.A. & Zhernovnykova, O.A. (2021). Vychovannia intelektualnoi elity natsii: zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid [Education of the nation's intellectual elite: foreign and domestic experience]. *Ridna shkola – Native school*, 3, 25–29 [in Ukraine].

8. Korinko, L. M. (2010). Rol krytychnoho myslennia u formuvanni uchnivskykh kompetentsii [The role of critical thinking in the formation of students' competencies]. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukraine].

9. Makarenko, V. M. (2007). Urok matematyky v suchasnykh tekhnolohiiakh: teoriia i praktyka. Rozvytok krytychnoho myslennia. Modulne navchannia [Mathematics lesson in modern technologies: theory and practice. Development of critical thinking. Modular learning].

theory and practice. Development of critical thinking. Modular learning]. Kharkiv: Osnova [in Ukraine].

10. Maksymenko, S. D. (2000). Myslennia. Zahalna psykholohiia [Thinking. General psychology]. Kyiv : Forum [in Ukraine].

11. Marchenko, O. H. (2007). Formuvannia krytychnoho myslennia shkoliariv [Formation of critical thinking of schoolchildren]. Kharkiv : Osnova [in Ukraine].

12. Matviiets, S. (2009). Rozvytok krytychnoho myslennia v konteksti kompetentnisno oriientovanoho navchannia [Development of critical thinking in the context of competency-based learning]. *Istoriia Ukrainy – History of Ukraine*, 10 (602), 10–13 [in Ukraine].

13. Terno, S.O. (2012). Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia shkoliariv u protsesi navchannia istorii [Methods of developing critical thinking of students in the process of teaching history]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukraine].

14. Daud, N. M. (2004). Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes. *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 477–488.

15. Stancato, F. A. (2000). Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking. *College Student Journal*. RL: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/.

Вступ

Із розвитком інформаційних технологій постають нові проблеми та цілі розвитку освіти в Україні, зокрема проблема розвитку критичного мислення учнів. Напрацювання вчених та педагогів практиків надають підстави стверджувати, що сучасним дітям важко мислити критично, сприймати відому їм інформацію в новому контексті, висувати припущення, критично оцінювати інформацію та розв'язувати проблемні ситуації. Тож у Стандарті базової середньої освіти (2021) передбачено розвиток відповідних умінь та навичок.

Критичне мислення – це необхідне вміння і важливий ресурс сучасної людини. Критичне мислення базується на законах логіки та на розумінні психологічних процесів нашої свідомості, а тому важливо забезпечити з боку вчителя комплексний та ґрунтовний підхід до навчання. Потрібно забезпечити володіння стратегіями критич-

ного мислення та використання провідних методик розвитку критичного мислення учнів вчителем у своїй педагогічній діяльності та повсякденному житті.

Проведення аналіз наукової літератури надає підстави стверджувати, що українські та зарубіжні вчені мають напрацювання за такими напрямками дослідження: проблема формування та розвитку критичного мислення в учнів та студентів (Белкіна, 2000; Києнко-Романюк, 2007; Макаренко, 2007; Марченко, 2007; Матвієць, 2009); використання методик розвитку критичного мислення учнів під час уроків (Богданова, 2006; Терно, 2012; Stancato, 2000); роль критичного мислення в сучасній системі освіти (Денисевич, 2011; Корінко, 2010; Daud, 2004); підготовка вчителя до розвитку критичного мислення учнів (Жерновникова, 2015; Коваленко, 2021); психолого-педагогічне підґрунтя розвитку критичного мислення особистості (Максименко, 2000).

Разом з тим, актуальність означеної проблеми постійно зростає, оскільки нерозв'язаними залишаються питання розвитку та формування критичного мислення учнів в умовах нової української школи.

Мета статті – на основі проведеного аналізу наукової літератури розкрити суть поняття «критичне мислення», визначити його структуру та схарактеризувати умови його ефективного розвитку.

Матеріал і методи дослідження

При дослідженні були використані такі методи: аналіз та інтерпретація вітчизняної і зарубіжної філософської, нормативної, психолого-педагогічної і методичної літератури; аналіз і узагальнення передового вітчизняного, зарубіжного та особистого педагогічного досвіду з проблеми дослідження.

Результати та їх обговорення

Ідея критичного мислення зародилася в США, починаючи свій розвиток від американських психологів XX ст. Вільяма Джеймса та Джона Дьюї. О. Белкіна (2000) визначає поняття критичне мислення, як здатність ставити під сумнів інформацію, що надходить людині, вміння оцінювати і осмислення про можливе прийняті рішення та вплив на них даної інформації. Інший автор О. Богданова (2006) вважає, що критичне мислення здобувачів освіти – це інтеграційна якість особистості, яка розвивається по мотиваційно-ціннісному, когнітивному і діяльнісного критерію і відкриває

суб'єкту можливість виходу за межі заданих відносин і сформованих зв'язків.

О. Денисевич (2011) вважає, що критичне мислення є складною інтеграційною якістю особистості, сукупність мотиваційного, пізнавального, діяльнісного, рефлексивного компонентів, що забезпечують процеси його самопізнання, самоосвіти, самореалізації, також включає в себе вміння інтерпретації, аналізу, оцінки, висновки, пояснення, саморегуляції і навички проблемного мислення, діалогічного мислення, критичного аналізу.

На думку Д. Кластер, П. Фрейре, Дж. Дьюї, Р. Енніс, специфіка критичного мислення полягає у самостійності мислення (прагнення вирішувати складні завдання самому), допитливості (інтерес до всього невідомого, до того, що хочеться дізнатися), формулюванні проблеми і знаходженні виходу з ситуації, що склалася (аналітична компетенція, вміння знайти багато варіантів рішення і вихід з будь-якої ситуації), прийняття обміркованих рішень (відповідальність за вибір свого рішення), вираження власної точки зору (наявність своєї точки зору і вміння її виказати і переконати інших у своїй правоті).

Вищезазначене дозволяє трактувати критичне мислення, як систему суджень, яка використовується для аналізу речей та подій з формулюванням обґрунтованих висновків і дозволяє робити учневі обґрунтовані судження та тлумачення, а також правильно застосовувати висновки до ситуацій та проблем. Загалом, критичне мислення відноситься до вищого рівня мислення. Критичне мислення – здатність людини ставити під сумнів отриману інформацію та власні переконання.

Один з активних прихильників цієї технології, професор Девід Кластер, чітко визначив ті процеси мислення, які не є критичним мисленням: просте запам'ятовування; розуміння думок інших, навіть найскладнішого та творчого чи інтуїтивного мислення, коли рішення приймається на основі просвітництва, а не раціонального, довгострокового мислення.

Доцільним є звернення до структури критичного мислення учнів. Узагальнюючи праці науковців, зазначимо, що критичне мислення учнів містить три компоненти:

– мотиваційний (в якому позитивна мотивація визначає успішність навчальної діяльності);

– діяльнісний (пов'язаним зі здібностями до логічних умовиводів, встановлення асоціативних зв'язків і порівнянь);

– рефлексивно-оцінний (що включає в себе вміння школярів оцінювати і отримувати інформацію, і власну діяльність) (Корінько, 2010; Макаренко, 2007; Марченко, 2007).

У психолого-педагогічній літературі вчені намагалися виокремити етапи формування критичного мислення учнів (Максименко, 2000; Терно, 2012; Stancato, 2000):

1) перший і найважливіший етап – підготовка вчителя, здатного критично мислити та розвивати критичне мислення в учнів;

2) формування мотивів необхідності розвивати таку якість;

3) оволодіння учнями системою спеціальних логічних операцій та дій;

4) навчання учнів застосування знань цих операцій (тобто умінь) у навчальній діяльності та спілкуванні з однолітками та дорослими;

5) систематичний тренінг, коригування діяльності, відпрацювання окремих вправ щодо формування умінь критичного мислення.

На переконання вчених (Максименко, 2000; Терно, 2012; Stancato, 2000) учні мають пройти три основні стадії формування критичного мислення: стадія виклику, осмислення та роздумів. Утім, з погляду, необхідна і четверта стадія – узагальнення і оцінка. Усі етапи не просто взаємопов'язані, а й взаємозалежні.

Згідно з перерахованими етапами формування критичного мислення учнів, нами була зроблена спроба розробити план проведення уроку, орієнтованого формувати критичне мислення за умов командної форми організації навчання.

Працюючи в команді, учні долають свої комплекси та поступово вчаться висловлювати свою думку, що дає навіть певний психотерапевтичний ефект. На наше переконання, спільна робота учнів у групі, при правильному її педагогічному керівництві, може сприяти формуванню соціально цінних якостей особистості учнів, моральних відносин між ними, навичок поведінки у колективі.

Навчання, орієнтоване на розвиток критичного мислення, сприяє становленню та розвитку моральних рис особистості – наполегливості, цілеспрямованості, пізнавальної активності та самостійності. Навчальна, освітня, трудова, комунікативна та інші

види діяльності, стаючи змістом освіти, виходять за свої межі, щоб стати діяльністю моральної (Daud, 2004).

На основі вивчення етапів та способів формування критичного мислення учнів в умовах командної форми організації навчання спробуємо представити варіант моделі формування критичного мислення учнів. Розроблена нами модель пропонується як спільне керівництво для вчителів, метою якої є їх підготовка та проведення уроків для учнів.

Основним завданням формування критичного мислення учнів розробленої нами моделі є:

- оволодіння учнями знаннями логічного, проблемного, творче мислення;

- навчання учнів основним логічним поняттям: рефлексія – заперечення – критика – критичність – самокритика – аргументація – доказ – спростування – оцінка – самооцінка – оцінне судження;

- формування в учнів умінь будувати критичні міркування у формі критичних міркувань, що має толерантний характер;

- навчання учнів виявленню логічних помилок критичної оцінки явища, поведінки.

В процесі розробки цієї моделі, нами були виявлені такі дидактичні умови формування критичного мислення:

- визначення умов розвитку критичного мислення, облік вікових та індивідуальних особливостей учасників команди, накопиченого досвіду учнів;

- визначення рівня сформованості критичного мислення членів команди;

- знайомство членів команди з логічною структурою та способами критичного ставлення до різних предметів;

- використання прийомів критичного мислення учителем під час презентації нового навчального матеріалу;

- виконання учасниками команди навчальних завдань, виконання яких потребує критичного мислення;

Слід зазначити, що цінним буде з огляду на досліджувану проблему використання наступних форм навчання при розвитку критичного мислення учнів:

1. Використання критичного мислення при груповому вирішенні завдань з урахуванням індивідуальних особливостей членів команди.

2. Робота в групі при вирішенні проблемно-пізнавальних ситуацій учнів з відпрацювання умінь та навичок критичного мислення.

3. Групова робота учнів з урахуванням розподілу ролей у команді з виконання завдань, спрямованих на формування критичного мислення.

Огляд наукових досліджень доводить, що доцільним при розвитку критичного мислення учнів є реалізація таких методів навчання: створення мотивації в учнів до критичного осмислення змісту навчальних занять та прищеплення у них критичного ставлення до висловлювань та вчинків; визначення у структурі педагогічної технології рівнів сформованості критичного мислення «низького», «середнього», «високого»; використання технології проблемного навчання: методу проблемного викладу інформації, евристичного методу (метод виключення зайвих даних, і оцінка надійності джерела інформації), дослідницького методу, діалогічного, методів мотивації учнів щодо самостійного виконання логічних завдань з прийомами критичного мислення, тобто скрізь, де виникає запитання: «А якщо ...», «Що таке ...?»; використання логічного методу (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); використання методу рефлексивно-проблемного та критичного мислення під час вирішення групових завдань (Калашнікова, 2016; Макаренко, 2007; Матвієць, 2009).

Висновки

Отже, інноваційні процеси, що відбуваються в політичному, економічному, суспільному житті суспільства, також потребують змін у системі освіти. У сучасній освіті назріла необхідність підготовки майбутніх фахівців, здатних до розвитку, інновацій, до самостійного прийняття рішень, прояву гнучкості та ініціативи, тобто які мають спільні та професійні компетенції, необхідні для роботи в команді. Зміст навчання учнів у команді пов'язаний з набуттям знань, умінь та навичок, поряд з якими вони отримують навички колективної, групової, командної роботи.

Вміння критично мислити, будувати свою діяльність в умовах командної діяльності за умови сформованості мотиваційних установок для їх застосування у практичній діяльності можна назвати професійними компетенціями учнів. Використання форм організації навчання дозволяє учням засвоювати та формувати

певні компетенції. Результати нашого дослідження показали, що ефективним засобом управління процесом формування критичного мислення, що відбувається в командах, є застосування прийомів та способів розв'язання проблемних завдань. Різні форми організації навчання застосовуються залежно від змісту навчання, дидактичних засобів, від індивідуальних особливостей рівня навчання учнів та рівня підготовки вчителів до розвитку критичного мислення учнів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в реалізації запропонованої моделі розвитку критичного мислення учнів в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Література

1. Белкіна О.В. Проблема формування критичного мислення в учнів початкових класів. *Проблеми педагогічних технологій*. Луцьк. 2000. №1. С. 50–57.
2. Богданова О. Використання методик розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія України*. 2006. № 9 (457). С. 6–12.
3. Денисевич О. О. Роль критичного мислення в освітній реформі вищої школи епохи інформаційного суспільства. *Філософія. Культурологія*. 2011. №1. С. 155–159.
4. Жерновникова О. А. Дидактична підготовка майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: теоретичний та методичний аспекти : монографія. Харків : Видавець Іванченко І.С., 2015. 404 с.
5. Калашнікова Л. М., Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи в схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 0 260 с.
6. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2007. 235 с.
7. Коваленко О.А., Жерновникова О.А. Виховання інтелектуальної еліти нації: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Рідна школа*. 2021. Вип. 3. С. 25–29.
8. Корінько Л. М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 95 с.

9. Макаренко В. М. Урок математики в сучасних технологіях: теорія і практика. Розвиток критичного мислення. Модульне навчання : навч.-метод. посібник. Харків : Основа, 2007. 125 с.

10. Максименко С. Д. Мислення. Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закладів. Київ : Форум, 2000. С. 202–217.

11. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків : Основа, 2007. 160 с.

12. Матвієць С. Розвиток критичного мислення в контексті компетентнісно орієнтованого навчання. *Історія України*. 2009. № 10 (602). С. 10–13.

13. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії: посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с.

14. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes. *British Journal of Educational Technology*. 2004. Vol. 35, №4. P. 477–488.

15. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking. *College Student Journal*. September, 2000. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/.

Остапенко А. В.

Критичне мислення учнів: суть, структура, умови розвитку

Анотація

В статті проаналізовано та визначено суть поняття «критичне мислення», подано структуру критичного мислення. На основі розглянутого положення теорії розвитку критичного мислення за С. Терно та закономірностей, на яких ґрунтується ця методика, визначено процедури, які належать до операційного блоку критичного мислення. Суть поняття «критичне мислення учнів» трактується, як систему суджень, яка використовується для аналізу речей та подій з формулюванням обґрунтованих висновків і дозволяє робити учневі обґрунтовані судження та тлумачення, а також правильно застосовувати висновки до ситуацій та проблем. До особливостей розвитку критичного мис-

лення учнів віднесено такі: закономірність динаміки, згідно з якою кількість усіх наступних змін залежить від кількості змін на попередньому етапі; закономірність розвитку особистості в освітньому процесі; закономірність управління освітнім процесом; закономірність стимулювання; закономірність єдності чуттєвого, логічного та практики в освітньому процесі; закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) та внутрішньої (пізнавальної) діяльності; закономірність обумовленості освітнього процесу. Доведено, що структуру критичного мислення учнів становлять три компоненти: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Автором розроблено модель розвитку критичного мислення учнів, завданнями якої є: оволодіння учнями знаннями логічного, проблемного, творче мислення; навчання учнів основним логічним поняттям: рефлексія – заперечення – критика – критичність – самокритика – аргументація – доказ – спростування – оцінка – самооцінка – оцінне судження; формування в учнів умінь будувати критичні міркування; навчання учнів виявленню логічних помилок критичної оцінки явища, поведінки. Результати дослідження показали, що ефективним засобом управління процесом формування критичного мислення учнів є застосування прийомів та способів розв’язання проблемних завдань, а різні форми та методи організації навчання застосовуються залежно від змісту навчання, дидактичних засобів, від індивідуальних особливостей рівня навчання учнів та рівня підготовки вчителів до розвитку критичного мислення учнів.

Ключові слова: учні, освітній процес, розвиток, критичне мислення, умови, структура, закономірності.

Остапенко А. В.

Критическое мышление учащихся: суть, структура, условия развития

Аннотация

В статье проанализировано и определено суть понятия «критическое мышление», представлено структуру критического мышления. На основе рассмотренного положения теории развития кри-

тического мышления по С. Терно и закономерностям, на которых основывается эта методика, определены процедуры, относящиеся к операционному блоку критического мышления. Суть понятия «критическое мышление учащихся» трактуется как система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулировкой обоснованных выводов и позволяет делать ученику обоснованные суждения и толкования, а также правильно применять выводы к ситуациям и проблемам. К особенностям развития критического мышления учащихся относятся следующие: закономерность динамики, согласно которой количество всех последующих изменений зависит от количества изменений на предыдущем этапе; закономерность развития личности в образовательном процессе; закономерность управления образовательным процессом; закономерность стимулирования; закономерность единства чувственного, логического и практики в образовательном процессе; закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности; закономерность обусловленности образовательного процесса. Доказано, что структуру критического мышления учащихся составляют три компонента: мотивационный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Автором разработана модель развития критического мышления учащихся, задачами которой являются: овладение учащимися знаниями логического, проблемного, творческого мышления. Результаты исследования показали, что эффективным средством управления процессом формирования критического мышления учащихся является применение приемов и способов решения проблемных задач, а различные формы и методы организации обучения применяются в зависимости от содержания обучения, дидактических средств, индивидуальных особенностей уровня обучения учащихся и уровня подготовки учителей к развитию критического мышления учащихся.

Ключевые слова: учащиеся, образовательный процесс, развитие, критическое мышление, условия, структура, закономерности.

UDC 37:377.12

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-204-217>

Technology of Formation of Future Skippers' Readiness for Ecological Responsibility

Valentyna Pozdniakova

Senior Lecturer of the Navigation and Ship Management Department
Azov Maritime Institute,

National University «Odessa Maritime Academy»,

✉ 19, Chornomorska Str., Mariupol, Donetsk region, Ukraine, 87517

E-mail: marpion7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1968-9915>

Date of receipt of the article: April 18, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Технологія формування готовності до екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв

Валентина Володимирівна Позднякова

старший викладач кафедри навігації і управління судно,

Азовський морський інститут

Національного університету «Одеська морська академія»

✉ вул. Чорноморська, 19, м. Маріуполь, Донецька обл., Україна, 87517

Дата надходження статті: 18 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The introduction to the article analyzes the problem of forming the readiness of future ship drivers. **The main purpose of the study** is the theoretical justification of the technology of formation of future skippers' readiness for ecological responsibility. **Methods.** To achieve this goal, the analysis and synthesis of search results in information systems to determine the basic concepts of the study; methods of expert evaluation, testing, questionnaires, observation, modeling, forecasting have been used. **The results.** The article defines the essence of the concept of « ecological responsibility» as a moral quality of the future

ship driver, formed in the process of professional training, which is manifested in the humane and rational attitude of the individual to the marine and river environment, and implemented in everyday professional activities. It is defined that the structure of ecological responsibility contains motivational, content-operational and evaluation-performance components. The specifics of formation of future skippers' ecological responsibility in the process of their professional training are determined, on the basis of which the technology is developed as the one containing the following components: target (contains set of the purposes of forming ecological responsibility); semantic (based on humanization, fundamentalization, greening and interdisciplinary unity of natural sciences and humanities, it forms a modern picture of the world in the future skippers' minds), operational (conditions, forms, methods, means of forming ecological responsibility); diagnostic (methods of determining the level of forming the future skippers' ecological responsibility in the training process). The formation of future skippers' ecological responsibility was tested at three levels (high, medium, low) and the following criteria: emotional value, informational, activity.

Conclusions. The author concludes that the formation of future ship drivers' ecological responsibility in the process of professional training is one of the most important components of skippers' professional training.

Key words: university, educational process, future skipper, readiness, ecological responsibility, technology.

References

1. Babyshena, M. I. (2015). Formuvannia profesiino znachushchykh yakostei maibutnikh sudnovykh ofitseriv u protsesi vyvchennia suspilno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of professionally significant qualities of future marine officers in the process of social and human sciences]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukraine].
2. Boichuk, Yu. D., Soloshenko, E. M. & Buhai, O. V. (2007). Ekolohiia i okhorona navkolyshnoho seredovyshcha [Ecology and environmental protection]. Sumy : VTD «Universytetska knyha» [in Ukraine].
3. Vasiukova, H. T. & Yarosheva, O. I. (2009). Ekolohiia [Ecology]. Kyiv: Kondor [in Ukraine].

4. Busel V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv - Irpin: VTF «Perun» [in Ukraine].

5. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukraine].

6. Kyselov, M. M. (2005). Ekolohichna svidomist yak fenomen osvitianskoho protsesu [Ecological consciousness as a phenomenon of the educational process]. *Filosofska dumka – Philosophical thought*, 2, 130–149 [in Ukraine].

7. Kmets, A. M. (2001). Ekolohichna svidomist maibutnikh uchyteliv: problemy, zmist, typolohiia [Ecological consciousness of future teachers: problems, content, typology]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 2, 96–99 [in Ukraine].

8. Nabochuk, O. Yu. (2014). Ekolohichna svidomist yak mekhanizm formuvannia universalnoi zahalnoliudskoi ekolohichnoi kultury [Ecological consciousness as a mechanism of formation of universal panhuman ecological culture]. *Hlobalni, rehionalni ta informatsiini aspekty – Educational space. Global, regional and information aspects*, 15, 177–180 [in Ukraine].

9. Osvitno-profesiina prohrama (2017) (tymchasova do vvedennia v diiu standartu vyshchoi osvity. Pershyi bakalavrskyi riven vyshchoi osvity haluzi znan 27 «Richkovyi transport», spetsialnist 271 «Richkovyi ta morskyi transport», spetsializatsii «Sudnovodinnia», «Ekspluatatsiia sudnovykh enerhetychnykh ustanovok», «Ekspluatatsiia sudnovoho elektroobladdnannia i zasobiv avtomatyky» [Educational-professional program (temporary until the introduction of the standard of higher education. The first bachelor's level of higher education in the field of knowledge 27 «River transport», specialty 271 «River and sea transport», specializations «Navigation», «Operation of ship power plants», «Operation of marine electrical equipment and automation»]. Kherson : Khersonska derzhavna morska akademiia [in Ukraine].

10. Alba Hidalgo, D., López Álvarez, N. & Ysern Comas, P. (2012). Sustainability and social responsibility strategies at Spanish Universities: An assessment tool. *Profesorado*, 16(2), 59–75.

11. Tilbury, D. (2004). Rising to the challenge: Education for sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2), 103–114.

Вступ

Стрімке розширення масштабів впливу людини на природу призвело до того, що економічний і соціальний розвиток суспільства на сучасному етапі дійшов суперечностей у зв'язку з обмеженими можливостями навколишнього середовища – екологічної кризи. Подолати ситуацію, що склалася можна шляхом перегляду пріоритетів у всіх напрямках людської діяльності. Морська діяльність є одним з видів людської діяльності, що має високу соціальну значущість, і є однією з екологічно небезпечних видів діяльності. В процесі її здійснення виявляється шкідливий вплив на навколишнє середовище, що здійснюється на судах. Рівень професійної підготовки майбутніх судноводіїв значною мірою визначає можливість вирішувати завдання службової та повсякденної діяльності в умовах екологічної кризи. Сучасна професійна підготовка майбутніх судноводіїв спрямована на формування у них правової відповідальності. Формуванню екологічної відповідальності нині приділяється незначна увага, оскільки недостатньо розробленим лишається педагогічний аспект формування екологічної відповідальності в процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв.

Необхідність поновлення системи вищої освіти з метою формування екологічної відповідальності у фахівців різного профілю, зокрема у майбутніх судноводіїв, нині є актуальною. При цьому акцент повинен бути зроблений на якісні зміни в екологічній освіті, його ціннісно-світоглядних засадах, в оновленні структури і змісту екологічного знання як основного чинника формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв.

Проблема формування екологічної відповідальності знаходиться в полі зору науковців і педагогів-практиків. Для вирішення означеної проблеми на сучасному етапі в педагогічній науковій думці склалися певні теоретичні передумови.

Теоретичні основи формування відповідального ставлення до природи розкриті в працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, де вчені показали різноманітні можливості виховання відповідального ставлення дітей і підлітків до природи.

У філософських, психологічних і педагогічних дослідженнях відображено різні напрями досліджуваної проблеми. В нашій статті ґрунтувалися на працях таких вчених, які досліджували проблему

екологічної відповідальності: Ю. Бойчук, Е. Солошенко, О. Бугай (2007) (визначення суті поняття); М. Кисельов (2005) (екологічна свідомість), а також брали до уваги ОПП зі спеціальності «Річковий транспорт» (Освітньо-професійна програма, 2017). В дослідженнях зарубіжних учених значна увага приділяється ставленню до навколишнього середовища (Alba Hidalgo, 2012; Tilbury, 2004), а через це відношення і формування самої екологічної відповідальності особистості.

Однак формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв нині в педагогічній науці не приділено належної уваги. Отже, мають місце суперечності, що існують в професійній підготовці майбутніх судноводіїв: між зростанням рівнем вимог до екологічної відповідальності майбутнього судноводія і недостатньою нерозробленістю теоретичного і методологічного забезпечення її формування в процесі професійної підготовки.

Мета статті – теоретично обґрунтувати технологію формування готовності до екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв.

Матеріал і методи дослідження

Відповідно до логіки дослідження для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс взаємозамінних методів: теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми; вивчення документів і нормативних матеріалів, що визначають зміст підготовки майбутніх судноводіїв; проведений аналіз і синтез результатів пошуку в інформаційних системах з метою визначення базових понять дослідження; методи експертного оцінювання, тестування, анкетування, спостереження, моделювання, прогнозування.

Результати та їх обговорення

Проведений аналіз наукової літератури (Бабишена, 2015; Васюкова, 2009; Кмець, 2001) надає підстави стверджувати, що суть поняття «відповідальність», як якісна характеристика особистості, розглядається з точки зору філософії, психології, педагогіки, юриспруденції. Формування відповідальності особистості – це результат двостороннього зв'язку і взаємодії особистості і суспільства. З одного боку, суспільство, колектив цілеспрямовано впливають на людину, регулюючи характер взаємин з точки зору певної системи цінностей, прийнятих норм і законів; з іншого боку, особистість,

бере участь в процесі життєдіяльності, виступає суб'єктом відповідальності, робить самостійний вибір і формує життєву позицію, дотримується певного світогляду, а поведінка і діяльність регулюється внутрішньою свідомістю.

Розглянувши історіографію досліджуваної проблеми, нами було простежено всі зміни категорії «екологічної відповідальності особистості» в науковій вітчизняній та зарубіжній літературі та визначено, що ці зміни пов'язані:

- по-перше, із зростанням цифровізацією світу, яка змінила взаємини в системі «людина-суспільство-природа», що призвело до її нестійкості і небезпеки появи глобальної екологічної кризи;

- по-друге, з «відчуженням» і «віддаленням» людини від природи, яку вона найчастіше бачить лише з вікон свого будинку або автомобіля;

- по-третє, з формуванням нової екологічної свідомості, яка забезпечить стратегію переходу цивілізації на шлях сталого розвитку, головним критерієм якої є високий показник розвитку екологічної відповідальності особистості;

- по-четверте, з необхідністю формування в учнів екологічної відповідальності, яка повинна стати метою і очікуваним результатом екологічної освіти як в середній, так і вищій школі (Бойчук, 2007; Васюкова, 2009; Бусел, 2005; Гончаренко, 1997; Кмець, 2001).

Провідні вчені (Ю. Бойчук, А. Кмець, О. Набочук) підкреслюють, що необхідна концентрація зусиль вчених щодо розробки умов формування екологічної відповідальності в учнів: гуманізація освіти передбачає формування загальнолюдського пріоритету збереження середовища життя; активізація екологічного руху; застосування знань в практичній діяльності як елемента екологічної культури; подолання розриву між знаннями, свідомістю, емоціями, ставленням і діяльністю; створення варіантів змісту і форм екологічної освіти в умовах, що змінюються.

У процесі дослідження встановлено, що структура екологічної відповідальності містить мотиваційний, змістовно-операційний і оцінно-результативний компоненти.

Мотиваційний компонент визначається наявністю соціально-значущих мотивів відносини особистості до природи, розумінням універсальної цінності природи, проявом інтересу до питань

екології та сучасних екологічних проблем, позитивної емоційної установки на природоохоронну діяльність тощо.

Змістовно-операційний компонент характеризується обсягом і систематичністю екологічних та морально-екологічних знань, сформованістю природоохоронних умінь і навичок, дотриманням правил поведінки і діяльності в природі, проявом активності і ініціативності в процесі природоохоронної діяльності, співвідношенням регуляції і саморегуляції поведінки в природі тощо.

Оцінно-результативний компонент визначається шляхом певних суджень особистості за фактами взаємодії людини, суспільства і природи, відповідністю оцінок нормам моралі, проявом морально-екологічного спрямування в оцінці результатів діяльності людини в природному середовищі тощо.

Викладене вище, дозволяє розглядати «екологічну відповідальність» як моральну якість особистості майбутнього судноводія, яка формується в процесі професійної підготовки, що виявляється в гуманному і раціональному відношенні особистості до природного середовища і реалізуються в повсякденній професійній діяльності.

Професійна підготовка майбутніх судноводіїв – це система цілеспрямованої навчальної та виховної діяльності спрямована на формування професійної компетентності та програмних результатів. Одним з результатів цієї діяльності має бути формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв.

Професійна підготовка майбутніх судноводіїв відрізняється від підготовки фахівців в інших ЗВО наявністю специфічних особливостей і спрямованістю.

По-перше, професійна підготовка спрямована на підготовку випускників відповідно до переліку посад, які вони можуть замінювати.

По-друге, готують майбутнього судноводія до різних видів професійної діяльності (командної, освітньо-виховної, соціально-правової, адміністративно-господарської).

По-третє, освітній процес ґрунтується на поєднанні морської та освітньої організації, який здійснюється на основі дотримання майбутніми судноводіями особистої відповідальності.

По-четверте, навчальні заняття з циклу професійних дисциплін проходять в умовах, де є реальні діючі морські об'єкти при безпосередньому контакті майбутніх судноводіїв з навколишнім середовищем, що сприяє формуванню у них екологічної відповідальності.

По-п'яте, інформацію про стан навколишнього середовища майбутні судноводії отримують під час проведення навчальних занять і в процесі здійснення морально-психологічного забезпечення освітнього процесу.

По-шосте, повсякденна діяльність майбутніх судноводіїв строго регламентована вимогами нормативних правових актів.

По-сьоме, отримання екологічних знань майбутніми судноводіями здійснюється в процесі вивчення природничо-наукових, гуманітарних, юридичних і професійних дисциплін. Провідною дисципліною, що дає екологічні знання, є «Екологічне право», при вивченні якого набуваються знання про екологічне право як сукупності правових норм і правовідносин, що регулюють суспільні відносини з приводу раціонального використання природних ресурсів, охорони навколишнього середовища і розв'язують такі завдання: вивчення нормативних правових актів, регулюють екологічні правовідносини; вивчення змісту та порядку дії юридичного механізму в галузі попередження і припинення порушень екологічного законодавства з урахуванням специфіки.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх судноводіїв дозволяє формувати у них екологічну відповідальність.

Разом з тим організованої, цілеспрямованої роботи по формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв в процесі професійної підготовки не здійснюється. Формуванню такої якості сприятиме розроблена технологія.

Надамо коротку характеристику складовим розробленої нами технології. Цільова складова містить в собі сукупність цілей формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв: *соціальний компонент* – формувати активну громадянську позицію щодо збереження та поліпшення навколишнього природного середовища; *психологічний компонент* – вироблення особистісного емоційно-ціннісного ставлення до сучасних екологічних проблем; *дидактичний компонент* – формувати необхідні екологічні знання і прагнення отримувати необхідну екологічну інформацію, засто-

совувати отримані знання і інформацію в практичній діяльності; виховний компонент – формувати переконання в необхідності охорони і поліпшення навколишнього середовища, прагнення особистої участі в цій діяльності, екологічну відповідальність.

Змістова складова є основним в технології формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв в процесі професійної підготовки, що складається трьох складових: загальнонаукової (формує в свідомості майбутніх судноводіїв сучасну картину світу на основі гуманізації, фундаменталізації, екологізації і міждисциплінарної єдності природничо-наукових і гуманітарних знань), інформаційної (містить єдність екологічних знань, що входять в екологічні модулі природничо-наукових, гуманітарних, юридичних і фахових дисциплін) і діяльнісного (показує ступінь готовності і прагнення майбутнього судноводія до суспільно корисної, екологічної діяльності, практичній взаємодії майбутнього судноводія з природним середовищем на суб'єкт-суб'єктній основі).

Операційно-діяльнісна складова містить: умови, форми, методи, засоби формування екологічної відповідальності.

До педагогічних умов формування екологічної відповідальності нами віднесено: застосування міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних модулів дисциплін природничо-наукових, гуманітарних, юридичних і професійних циклів; використання системи еколого-прикладних задач і завдань; включення в освітній процес дисципліни вільного вибору «Екологічна безпека в морській діяльності»; морально-психологічне забезпечення освітнього процесу.

До основних форм формування екологічної відповідальності відносяться: проблемні лекції, візуальні лекції, лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція-дискусія, ігрові ситуації, семінар з аналізом конкретних ситуацій, проблемний семінар, прийоми управління пізнавальної діяльності здобувачів освіти, практичні заняття, консультації.

До методів формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв нами віднесено: розповідь, пояснення, бесіда, метод ілюстрації і показу при усному викладі матеріалу, аналіз конкретних ситуацій, мозковий штурм, ділова гра. Основ-

ними засобами, використовуваними в процесі реалізації технології були: мультимедійні презентації, відео- та кінофільми, морська техніка, комп'ютерні класи, організаційно-педагогічні засоби (навчальні посібники, дидактичні картки тощо).

Діагностична складова містить методики визначення рівня сформованості екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки на різних етапах її формування (анкети, тести, еколого-прикладні завдання тощо).

Таким чином, технологія формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв є складовою процесу професійної підготовки майбутніх судноводіїв, містить комплекс спеціально розроблених та обґрунтованих умов, форм, методів і засобів навчання.

Висновки

Отже, констатуємо, що формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв в процесі професійної підготовки є однією з найважливіших складових професійної підготовки судноводіїв.

Під екологічною відповідальністю розуміємо моральну якість особистості майбутнього судноводія, що формується в процесі його професійної підготовки, що виявляється в гуманному і раціональному відношенні особистості до морського та річкового середовища і реалізуються в повсякденній професійній діяльності. Процес формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв передбачає цілеспрямовану, організовану роботу, що здійснюється в межах спеціально створеної для цього технології. Технологія формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв в освітньому процесі є складовою процесу професійної підготовки. У процесі її функціонування здійснюється цілеспрямована і спеціально організована робота щодо формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв.

Сформованість екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки може бути оцінена за трьома рівнями – високим, середнім, низьким на основі таких критеріїв і їх показників: емоційно-ціннісний (вираження емоційно-ціннісного ставлення до природного середовища майбутніми судноводіями); інформаційний (еколого-пізнавальний

інтерес; повнота, усвідомленість і міцність теоретико-екологічних знань); діяльнісний (включеність майбутніх судноводіїв у природоохоронну діяльність).

В подальших дослідженнях вбачаємо реалізацію розробленої та теоретично обґрунтованої технології в освітній процес підготовки майбутніх судноводіїв.

Література

1. Бабишена М. І. Формування професійно значущих якостей майбутніх судових офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2015. 23 с.

2. Бойчук Ю. Д., Солошенко Е. М., Бугай О. В. Екологія і охорона навколишнього середовища: навчальний посібник – 4-те вид. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 316 с.

3. Васюкова Г. Т., Ярошева О. І. Екологія: підручник. Київ: Кондор, 2009. 524 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728с

5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997, 375 с.

6. Кисельов М. М. Екологічна свідомість як феномен освітнянського процесу. *Філософська думка*. 2005. № 2. С. 130–149.

7. Кмець А. М. Екологічна свідомість майбутніх учителів : проблеми, зміст, типологія. *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 96–99.

8. Набочук О. Ю. Екологічна свідомість як механізм формування універсальної загальнолюдської екологічної культури. Освітній простір. *Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. Вип. 15. Чернівці : Наші книги, 2014. С. 177–180.

9. Освітньо-професійна програма (тимчасова до введення в дію стандарту вищої освіти. Перший бакалаврський рівень вищої освіти галузі знань 27 «Річковий транспорт», спеціальність 271 «Річковий та морський транспорт», спеціалізації «Судноводіння», «Експлуатація судових енергетичних установок», «Експлуатація судового електрообладнання і засобів автоматики». Херсон : Херсонська державна морська академія, 2017. 46 с.

10. Alba Hidalgo D., López Álvarez N., Ysern Comas P. Sustainability and social responsibility strategies at Spanish Universities: An assessment tool. *Profesorado*. 2012. 16(2). 59–75.

11. Tilbury D. Rising to the challenge: Education for sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*. 2004. 20(2).103–114.

Позднякова В.В.

Технологія формування готовності до екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв

Анотація

У вступі статті проаналізовано проблему формування готовності майбутніх судноводіїв. Основною метою дослідження є теоретичне обґрунтування технології формування готовності до екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв. Для виконання поставленої мети проведено аналіз і синтез результатів пошуку в інформаційних системах з метою визначення базових понять дослідження; методи експертного оцінювання, тестування, анкетування, спостереження, моделювання, прогнозування. В статті визначено суть поняття «екологічна відповідальність» як моральну якість особистості майбутнього судноводія, що формується в процесі його професійної підготовки, що виявляється в гуманному і раціональному відношенні особистості до морського та річкового середовища і реалізуються в повсякденній професійній діяльності. Встановлено, що структура екологічної відповідальності містить мотиваційний, змістовно-операційний і оцінно-результативний компоненти. Визначено специфіку формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв у процесі їхньої професійної підготовки, на основі якої розроблено технологію, що містить такі складові: цільова (містить сукупність цілей формування екологічної відповідальності); змістова (формує в свідомості майбутніх судноводіїв сучасну картину світу на основі гуманізації, фундаменталізації, екологізації і міждисциплінарної єдності природничо-наукових і гуманітарних знань), операційно-діяльнісна (умови, форми, методи, засоби фор-

мування екологічної відповідальності); діагностична (методики визначення рівня сформованості екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки на різних етапах підготовки). Сформованість екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв перевірялася за трьома рівнями (високий, середній, низький) і за такими критеріями: емоційно-ціннісний, інформаційний, діяльнісний.

Ключові слова: університет, освітній процес, майбутні судноводії, готовність, екологічна відповідальність, технологія.

Позднякова В.В.

Технология формирования готовности к экологической ответственности будущих судоводителей

Аннотация

Во вступлении статьи проанализировано проблему формирования готовности будущих судоводителей. Основной целью исследования является теоретическое обоснование технологии формирования готовности к экологической ответственности будущих судоводителей. Для выполнения поставленной цели проведен анализ и синтез результатов поиска в информационных системах с целью определения базовых понятий исследования; методы экспертного оценивания, тестирование, анкетирование, наблюдение, моделирование, прогнозирование. В статье определено суть понятия «экологическая ответственность» как моральное качество личности будущего судоводителя, который формируется в процессе его профессиональной подготовки. Установлено, что структура экологической ответственности содержит мотивационный, содержательный-операционный и оценочно-результативный компоненты. Определено специфику формирования экологической ответственности будущих судоводителей в процессе их профессиональной подготовки, на основе которой разработана технология, содержащая следующие составляющие: целевая (содержит совокупность целей формирования экологической ответственности); содержательная (формирует в сознании будущих судоводителей современную картину мира на основе гуманизации, фундаментализации, экологиза-

ции и междисциплинарной единства естественно-научных и гуманитарных знаний), операционно-деятельностная (условия, формы, методы, средства формирования экологической ответственности); диагностическая (методики определения уровня сформированности экологической ответственности будущих судоводителей в процессе профессиональной подготовки на различных этапах подготовки). Сформированность экологической ответственности будущих судоводителей проверялась по трем уровням (высокий, средний, низкий) и по следующим критериям: эмоционально-ценностный, информационный, деятельностный.

Ключевые слова: университет, образовательный процесс, будущие судоводители, готовность, экологическая ответственность, технология.

UDC 378.011.3-057.175:338.46]:004

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-218-231>

Theoretical Aspects of the Formation of Digital Competence of Future Vocational Training (Service Sector) Pedagogues in the Process of Professional Training

Nataliia Redziuk

First-year graduate student,

015 «Vocational education»,

Pereiaslav-Khmelnitskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

✉ 30, Sukhomlynskyi Str., Pereiaslav, Kyiv Region, Ukraine, 08401

E-mail: natatkachuk473@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8697-349X>

Viacheslav Riznyk

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor

of the Department of Vocational Education,

Pereiaslav-Khmelnitskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

✉ 30, Sukhomlynskyi Str., Pereiaslav, Kyiv Region, Ukraine, 08401

E-mail: riznyk84@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6083-2242>

Date of receipt of the article: April 11, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Теоретичні аспекти формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) у процесі професійної підготовки

Наталія Павлівна Редзюк

Аспірантка I курсу н.п. 015 «Професійна освіта»

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди»

✉ вул. Сухомилинського, 30, м. Переяслав, Київська обл., Україна, 08401

Вячеслав Володимирович Різник

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

✉ вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська обл., Україна,
08401

Дата надходження статті: 11 квітня 2021 р.
Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article analyzes the European standards for the evaluating digital competence, which are an important tool for increasing the level of digital competence of specialists in the field of education. **The purpose** of the article is to substantiate the essence and importance of forming the digital competence of future vocational training (service sphere) teachers in the process of professional training. **Methods.** The authors use general scientific research methods as analysis, synthesis, generalization and systematization of scientific literature. **The results.** To define the concept of digital competence, the various approaches and terminology used in modern scientific and pedagogical literature have been studied. The semantic content of the concept of digital competence is a leading sign of digital literacy, and characterizes the skills of working in the information and communication environment, and its socio-cultural component (relevant values and personal experience). The effectiveness of information and communication technologies (ICT) is positively influenced by the informatization of the education system, which contributes to the formation of professional competencies of future teachers. One of the defining components of professional competence is the vocational training (service sector) teacher's digital competence, interpreted as one of the key qualities and skills for effective, informative and systematic use of ICT in their activities, indicating the teacher's mobility, modernity and competitiveness. Currently, there is a growing demand for education professionals with non-standard thinking and the ability to promote modern content in education. **Conclusions.** The main attention in the article is focused on the prospects of development of this competence in future specialists in the specialty «Vocational education (Service sector)». The authors highlight the structure of the formation

of digital competence of future vocational training (service sector) teachers in the process of professional training, namely: digitalization of the educational process, improving efficiency and transformation of interpersonal communication.

Key words: digitalization, informatization, digital competence, vocational training (service sphere), information and communication technologies (ICT), educational process.

References

1. «Shcho take SmartEducation?» (2017). *Rozumna osvita dlia rozumnoho suspilstva. [Smart education for a smart society]*. Retrieved from <http://smarteducatoin.blogspot.com/2017/06/smart-education.html?m=1> [in Ukrainian].
2. Bykov V. Yu. (2016). «Navchalne seredovyshe suchasnykh pedahohichnykh system» [Learning environment of modern pedagogical systems]. *Osvita Zaporizkoho kraiu – Education of the Zaporizhzhia region*. Retrieved from http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal /pages/vyp1/Bykov.pdf [in Ukrainian].
3. Christine Redecker, Yves Punie (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu. *Publications Office of the European Union. Luxembourg*, 93.
4. Genseryk G. (2019). Digital economy and digital society. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. *Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*, 130-135 [in English].
5. Haluziak V.M. (2016). Struktura zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia [The structure of general pedagogical competence of a teacher]. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
6. Henseruk H.R. (2019). Tsyfrova kompetentnist yak odna iz profesiino znachushchykh kompetentnostei maibutnykh uchyteliv [Digital competence as one of the professionally significant competencies of future teachers]. Open educational e-environment of modern University, №6 [in Ukrainian].
7. Henseruk H.R., Martyniuk S.V. (2019) Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh uchyteliv v umovakh tsyfrovoho osvithnoho seredovyscha Zakladu Vyshchoi Osvity [Development of digital competence of future teachers in the digital educational environment

of the Institution of Higher Education]. *Innovatsiina pedahohika. Vydavnychiy dim «Helvetyka» - Innovative pedagogy. Helvetica Publishing House*, 19 (2), 158-162 [in Ukrainian].

8. Kandahura K. (2018). *Osvita v umovakh kroskulturnoho seredovyshcha* [Education in a cross-cultural environment]. *Smart-osvita: resursy ta perspektyvy : materialy III Mizhnar. nauk.-metod. konf. (Kyiv, 7 hrudnia 2018 r.) : tezy dopovidei. Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t - Smart-education: resources and prospects: materials III International. scientific method conf. (Kyiv, December 7, 2018): abstracts of reports. Kyiv national trade and economy university.* [in Ukrainian].

9. Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly (2016). [The Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

10. Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018—2020 roky [The concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukrainian].

11. Longman Dictionary of Contemporary English (2007). Pearson Education Limited. – Edinburg Gate, Harlow, Essex, England, 4th edition, 1834 [in English].

12. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I., Dementiievska, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O., & Chernikova, L. (2019). OPYS TSYFROVOI KOMPETENTNOSTI PEDAHOHICHNOHO PRATsIVNYKA. Elektronne naukovе fakhove vydannia «VIDKRYTE OSVITNIE E-SEREDOVYShche SUCHASNOHO UNIVERSYTETU»- DESCRIPTION OF DIGITAL COMPETENCE OF A TEACHER. Electronic scientific professional publication «OPEN EDUCATIONAL E-ENVIRONMENT OF THE MODERN UNIVERSITY» 1-53. Retrieved from <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39> [in Ukrainian].

13. Nalyvaiko O.O. (2018). *Formuvannia informatsiino-tyfrovoy kompetentnosti yak rezultat profesiinoy pidhotovky studentiv klasychnykh universytetiv* [Formation of information and digital competence as a result of professional training of students of classical universities]. *Pedahohichniy almanakh - Pedagogical almanac*, 40. [in Ukrainian].

14. Trykhonova O.M. (2018) Informatsiino-tyfrova kompetentnist: zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid [Information and digital competence: foreign and domestic experience]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Research Papers. Series: Pedagogical sciences*, 173, 221-225[in Ukrainian].

15. Ferrari, A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg: IPTS-JRC. 2011.

Вступ

У статті актуалізується проблема формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) у процесі професійної підготовки за допомогою забезпечення нового ресурсного потенціалу в умовах «цифровізації» суспільства. Ефективна освіта повинна мати випереджувальний характер спираючись на вимоги економіки і соціальної сфери країни. При цьому, в контексті розвитку сучасної педагогічної науки, саме цифрова компетентність педагога повинна стати основою підготовки конкурентоспроможних фахівців нової формації, які відповідатимуть ключовим науковим і практичним завданням суспільства та будуть готовими до викликів майбутнього.

Звертаючись до дослідження Морзе Н., варто сказати, що цифрова компетентність педагогічного працівника – є багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в сфері цифрових технологій його складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, що обумовлене з одного боку потребами та вимогами цифрового суспільства, а з іншого появою освітнього простору, який змінює навчально-виховну взаємодію всіх її учасників, характеризується широким залученням до використання мережі Інтернет, цифрових систем зберігання та первинної обробки та систематизації даних, а також автоматизованих цифрових аналітичних систем (на основі нейромереж та штучного інтелекту), що дозволяє насамперед ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас стимулює до постійного професійного саморозвитку (Morze N., Bazeliuk O., Vorotnikova I., Dementiievskia N., Zakhar O., Nanaieva T., Pasichnyk O., & Chernikova L. 2019).

На сьогоднішній день освіта перебуває на такому етапі розвитку, коли «цифровізація» торкається усіх його проявів, та вимагає ради-

кальних змін, які повинні відбуватися у системі професійної освіти зокрема. Адже, тільки компетентний педагог може забезпечити рівний та неперервний доступ усіх до цифрової освіти, а це є ключовою основою до структури формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (сфери обслуговування) у процесі професійної підготовки (Генсерук&Мартинюк, 2019:159).

Звертаючись у своєму дослідженні до концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, зазначалося, що «основною метою цифровізації є досягнення цифрової трансформації існуючих та створенні нових галузей економіки, а також трансформації сфер життєдіяльності у нові більш ефективні та сучасні. Варто наголосити на тому, що цифровізація – це насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір. Такий приріст є можливим лише тоді коли ідеї, дії, ініціативи та програми, які стосуються цифровізації, будуть інтегровані, зокрема, в національні, регіональні, галузеві стратегії і програми розвитку» (Kontseptsiia rozvytku tsyfrovoi..., 2018).

Сучасне інформаційне суспільство характеризується становленням та розвитком техногенно-інформаційного суспільства з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. При цьому способи отримання та передачі інформації все частіше носять в собі цифровий характер, адже освіта має працювати на випередження, та в майбутньому забезпечувати сталий характер інноваційного розвитку (Трихонова, 2018:221).

«В сучасних умовах розбудова національної системи освіти з урахуванням усіх історичних та інноваційних викликів XXI ст. вимагає критичного осмислення досягнутого та зосередження зусиль на найбільш гострих питаннях та проблемах, що стримують сучасний розвиток не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі» (Трихонова, 2018:221).

Серед зазначених проблем особливо актуальною є формування цифрової компетентності майбутніх педагогів загалом та педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) зокрема відповідно до потреб інформаційного суспільства, що обумовлено

недостатньою увагою до даної проблеми з боку наукової спільноти та держави. Вважаємо, що цифрова компетентність є основою забезпечення якісної підготовки кваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього. У зв'язку з цим постала потреба обґрунтування сутності та важливості формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) у процесі професійної підготовки.

Матеріал і методи досліджень

У процесі підготовки статті використовувалася низка загальнонаукових методів дослідження, зокрема - аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури.

Результати та їх обговорення

Кандагура К, у своєму дослідженні наголошує, що «глобалізаційні процеси, які відбуваються в світі, активно інтегруються в освітню сферу. Нові можливості сприяють взаємообміну педагогічними знаннями та практичними навичками, міжкультурними проектами та ідеями. Глобалізація вимагає поєднання національних і світових цінностей в сфері освіти, зміни напрямків і принципів освіти» (Кандагура, 2018). Одним із головних пріоритетів сучасного демократичного суспільства є розвиток якісної освіти, за допомогою якої формується всебічно-розвинена особистість та відповідальний громадянин своєї держави (Наливайко, 2018). Одним із основних напрямків реформування навчальних закладів є інформатизація освіти, яка включає індивідуальний розвиток особистості (Genseryk, 2019). Процес професійного навчання майбутніх педагогів має бути спрямований не лише на становлення базових компетентностей для подальшої фахової діяльності, але й для формування творчого потенціалу, вдосконалення та розвитку подальшої кар'єри (Галузяк, 2016).

Методи і технології, які використовуються в освітніх процесах та передбачають їх комплексну модернізацію – це концепція Smart education («Shcho take SmartEducation?», 2017). На нашу думку професійна компетентність, поєднує в собі знання, уміння, досвід, професіоналізм, що в інтеграції цих понять дозволяє фахівцеві використовувати теоретичну та практичну діяльність у своїй праці, компетенція тут розуміється як сфера повноважень, в

якому фахівець реалізовує свою професійну компетентність (Галузяк, 2016).

У своєму дослідженні звертаючись до словника сучасної англійської мови Лонгмена, для того щоб розмежувати два поняття «компетентність» та «компетенція», варто вказати на те, що «компетенція відноситься до кола питань що стосуються суб'єкта діяльності. Компетентність – це здобуток особистості, тобто те, завдяки чому людина може вирішувати професійні завдання» (Longman Dictionary of..., 2007). Ми вважаємо виправданим поділяти позицію авторів, що схиляються до думки, що компетенція – це коло повноважень фахівця, компетентність – це визначення здатності особистості до ефективного виконання певних професійних завдань (Галузяк, 2016: 65).

Зокрема, у сучасному словнику англійської мови Longman Dictionary of Contemporary English ці поняття також не розмежовуються, компетенція та компетентність визначається, як вміння робити щось вдало (Longman Dictionary of..., 2007:291).

Зарубіжний науковець Феррарі А. у своєму дослідженні розуміє поняття цифрової компетентності, як здатність кваліфіковано здійснювати педагогічну діяльність, орієнтуватися в інформаційному просторі та оперувати даними відповідно до власних потреб, та сучасного інформатизованого суспільства (Феррарі, 2011).

Биков В.Ю у власному дослідженні зазначає, що цифрова компетентність майбутнього педагога, повинна бути неупередженою із критичним поясненням інформаційних даних, які у свою чергу мають застосовуватися для створення, обміну, пошуку інформації (Биков, 2016).

Крістін Редекер та Ів Пуні у своєму дослідженні трактують «цифрову компетентність як впевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодію інформації з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства» (Christine Redecker&Yves Punie, 2017).

У Концепції нової української школи зазначається, що «велике значення має інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, здобуття навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння

етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» (Kontseptsiiia novoi ukrainskoi..., 2016).

У 2016 р. Кабінетом Міністрів України в умовах інформатизації освіти в Україні, та з метою інтеграції у світові процеси було презентовано проект «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»). Концепція та План дій розвитку цифрової економіки в Україні до 2020 року, яка була схвалена на засіданні Уряду, та є продовженням такої інтеграції, що сприяє інформатизації освітнього процесу (Генсерук, 2019).

Дедалі частіше для інтеграції із європейським освітнім простором в Україні поширюється поняття «цифрової компетентності», як вміння використовувати інформаційно-цифрові технології у педагогічній та освітній діяльності.

Морзе Н., у своєму дослідженні наголошує, що цифрова компетентність педагогічного працівника має забезпечувати ефективний розвиток усіх його складових: критичне оцінювання інформаційних даних, медіаграмотність, повага до авторського права, вміння використовувати цифрові дані у навчальній та життєвій ситуаціях, розуміння понять хмарних технологій, кодування елементів штучного інтелекту, вирішення професійних проблем за допомогою цифрових технологій (Morze N., Bazeliuk O., Vorotnikova I., Dementiievska N., Zakhar O., Nanaieva T., Pasichnyk O., & Chernikova L. 2019).

Як зазначається у концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, основними напрямками цифровізації освіти є:

- «з підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та студентів, зокрема інструментів автоматизації головних процесів роботи навчальних закладів створюються спеціальні цифрові платформи;

- для створення цифрового навчального середовища (мультимедійні класи, науково-дослідних STEM-центрів лабораторії, інклюзивні класи, класи змішаного навчання), розробляються та впроваджуються інноваційні комп'ютерні, мультимедійні та комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання та обладнання;

– організація широкосмугового доступу до Інтернету студентів у навчальних аудиторіях в закладах освіти на всіх рівнях;

– з використанням когнітивних та мультимедійних технологій створюється розвиток дистанційної форми освіти» (електронне посилання).

Застарілі методики використання інформації у педагогічній діяльності призводять до нерозуміння понять студентами та неможливість їх візуалізувати на практиці. На нашу думку, педагогічні працівники мають критично відноситися до інформації, бути медіаграмотними та іти в «ногу з часом».

Морзе Н., у своєму дослідженні описує цифрову компетентність педагогічного працівника за 5-ма напрямками:

1) Цифрове суспільство. Цифрові технології та сервіси використовуються тут, для участі у суспільній діяльності, вираження власної громадянської позиції, та загалом для розуміння та сприймання цифрових ресурсів у житті людини;

2) Електронне урядування. Цифрові сервіси використовуються для розуміння понять «електронна ідентифікація громадян», «відкриті дані», здійснення студентського документообігу та врядування;

3) Електронна школа. Цифрові технології використовуються для планування та моніторингу освітнього процесу (введення цифрових журналів, тестування студентів, статистичних звітів), активного сприяння подальшому розвитку освітньої політики з використання цифрових технологій в закладах освіти;

4) Електронне навчання суть якого полягає у подальшому розвитку, вдосконаленню навчання, та підвищення кваліфікації, електронного навчання студентів;

5) Безпека в цифровому суспільстві. «Цифрові технології та сервіси використовуються для розпізнавання та протидії маніпуляційних технологій і пропаганди, перевірки надійності джерел і достовірності даних, небезпек в цифровому просторі розуміння важливості відповідальної і безпечної поведінки в цифровому просторі, захисту персональних даних та приватності, запобігання онлайн-злочинів в цифровому суспільстві, розуміння впливу цифрових технологій на навколишнє середовище, з точ-

ки зору їх утилізації» (Morze N., Bazeliuk O., Vorotnikova I., Dementiievska N., Zakhar O., Nanaieva T., Pasichnyk O., & Chernikova L. 2019:6-7).

На нашу думку формування цифрової компетентності академічної спільноти та здобувачів має бути важливим напрямом розвитку кожного закладу вищої освіти. Актуалізація проблеми цифровізації освіти, активізація використання сучасних цифрових освітніх інструментів спонукатиме педагогів активно розвиватися, професійно зростати та сприятиме формуванню умінь у здобувачів визначати необхідну інформацію, аналізувати складні процеси та знаходити оптимальні рішення для застосування їх у мінливому цифровому середовищі.

Вважаємо, що окрему увагу в межах дисципліни педагогічного спрямування варто присвятити питанням інтеграції цифрових інструментів в освітній процес підготовки майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування). В процесі професійної підготовки, здобувачі мають отримати не лише знання та практичні навички з оптимальної побудови освітнього процесу, але й можливості інтеграції цифрових інструментів в освітній процес, зокрема в сфері реалізації сучасних інноваційних освітніх технологій та методів навчання, як то: перевернуте навчання (flipped learning), змішане навчання (blended learning), метод проєктів, метод кейсів, технології активного викладання, BYOD та інші.

Майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) необхідно ознайомлювати з можливостями використання інструментів візуалізації (Canva, Visme, Easel.ly, Venngage, Piktochart), проведення відеоконференцій та вібінарів (MSTeams, Zoom, Free Conference, My Own Conference, Cisco WebEx), роботи з відео з екрану (CamStudio, Open Broadcaster Software, Jing, Screencast-O-Matic), майндмепінгу (XMind, WiseMapping, Spider Scribe, Mind42, FreeMind, Mindmeister, Mindjet), хмарки слів (Wordclouds, Tagxedo, Tagul), відтворення хронології (TimeToast, Timeline JS, Histropedia, Sutori, TimeToast) створення презентацій (Prezi, Emaze, Moovly), онлайн тестування та опитування (Mentimeter, Classtime, Kahoot, Poll Everywhere, ClassMaker), побудови зворотного зв'язку (Padlet, Slack) та інших.

Висновки

В умовах реформування освіти, ключова роль належить педагогу, як ініціатору ідей що сприятиме подальшому розвитку наскрізних умінь здобувачів. Інноваційна, якісна та доступна освіта, яка забезпечує успішну реалізацію потенціалу особистості не можлива без формування цифрової компетентності педагога та впровадження цифрових технологій в освітній процес. Цифрова компетентність майбутнього педагога професійного навчання (сфера обслуговування) є одним із визначальних складників компетентності професійної та трактується як одна із ключових якостей та вмінь, ефективно, інформативно та систематично використовувати у своїй діяльності сучасні цифрові освітні інструменти та інформаційно-комунікаційні технології.

Вважаємо, що формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) сприятиме не лише підвищенню якості освіти, але і дозволить сформувати фаховий та освітньо-науковий потенціал на засадах безперервного професійного й особистісного розвитку, орієнтований на найкращі досягнення та практики, інтегрований у світовий освітній та дослідницький простір.

Редзюк Н.П., Різник В.В.

Теоретичні аспекти формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) у процесі професійної підготовки

Анотація

У статті проаналізовано європейські стандарти щодо визначення цифрової компетентності, які є важливим інструментом для підвищення рівня цифрової компетентності фахівців у галузі освіти. Для визначення поняття цифрової компетентності вивчено різні підходи та термінологію, яка використовується у сучасній науково-педагогічній літературі. Смісловий контент поняття «цифрової компетентності» є провідною ознакою цифрової грамотності, та характеризує навички роботи в інформаційно-комунікаційному середовищі, та його соціокультурну складову (відповідні ціннісні

орієнтири та особистісний досвід). На ефективність цифровізації освіти позитивно впливає інформатизація системи освіти, що сприяє формуванню інформаційної компетентності майбутніх педагогів. Одним із визначальних складників професійної компетентності є цифрова компетентність педагога професійного навчання (сфера обслуговування), що трактується як одна із ключових якостей та вмінь, ефективно, інформативно та систематично використовувати у своїй діяльності сучасні цифрові інструменти та інформаційно-комунікаційні технології, вказує на мобільність, сучасність та конкурентноздатність. Нині зростає попит на фахівців у сфері освіти із нестандартним мислення та умінням просувати сучасний контент у освітологію. Основну увагу у статті акцентовано на перспективності розвитку зазначеної компетентності у майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта (Сфера обслуговування)». Авторами висвітлено сутність та розкрито важливість формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (сфера обслуговування) у процесі професійної підготовки, можливості інтеграції цифрових інструментів в освітній процес, зокрема в сфері реалізації сучасних інноваційних освітніх технологій та методів навчання.

Ключові слова: освітній процес, цифровізація, інформатизація, цифрова компетентність, педагоги професійного навчання (сфера обслуговування), цифрові інструменти в освіті, інформаційно-комунікаційні технології.

Редзюк Н.П., Резник В.В.

Теоретические аспекты формирования цифровой компетентности будущих педагогов профессионального обучения (сфера обслуживания) в процессе профессиональной подготовки

Аннотация

В статье проанализированы европейские стандарты определения цифровой компетентности, которые являются важным инструментом для повышения уровня цифровой компетентности специалистов в области образования. Для определения понятия цифровой компетентности изучено различные подходы и терминологию,

которая используется в современной научно-педагогической литературе. Смысловой контент понятие «цифровой компетентности» является ведущим признаком цифровой грамотности, и характеризует навыки работы в информационно-коммуникационной среде, и его социокультурную составляющую (соответствующие ценностные ориентиры и личностный опыт). На эффективность цифровизации образования положительно влияет информатизация системы образования, способствует формированию информационной компетентности будущих педагогов. Одним из основных составляющих профессиональной компетентности является цифровая компетентность педагога профессионального обучения (сфера обслуживания), что трактуется как одна из ключевых качеств и умений, эффективно, информативно и систематически использовать в своей деятельности современные цифровые инструменты и информационно-коммуникационные технологии, указывает на мобильность, современность и конкурентоспособность. Сейчас растет спрос на специалистов в сфере образования с нестандартным мышлением и умением продвигать современный контент в освітологію. Основное внимание в статье акцентировано на перспективности развития данной компетентности у будущих специалистов по специальности «Профессиональное образование (Сфера обслуживания)». Авторами освещены сущность и раскрыто важность формирования цифровой компетентности будущих педагогов профессионального обучения (сфера обслуживания) в процессе профессиональной подготовки, возможности интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс, в частности в сфере реализации современных инновационных образовательных технологий и методов обучения.

Ключевые слова: образовательный процесс, цифровизация, информатизация, цифровая компетентность, педагоги профессионального обучения (сфера обслуживания), цифровые инструменты в образовании, информационно-коммуникационные технологии.

UDC 378.147:78

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-232-245>

Methodological Bases for the Formation of Professional Competence of Future art Specialties Teachers

Liudmyla Romanyshyna

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,

Head of the Pedagogy Department,

Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy,

✉ 139, Proskurivskoho Pidpillia Str., Khmelnytskyi, Ukraine, 29013

E-mail: romanyshyna43@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6026-2614>

Oleksandr Polishchuk

Doctor of Sciences in Philosophy, Professor,

Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work,

Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy

✉ 139, Proskurivskoho Pidpillia Str., Khmelnytskyi, Ukraine, 29013

E-mail: Prokurator2007@ukr.net

ORSID <http://orcid.org/0000-0002-9838-7105>

Date of receipt of the article: April 18, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Методологічні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Людмила Михайлівна Романишина

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

✉ вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, Україна, 29013

Олександр Сергійович Поліщук

доктор філософських наук, професор, проректор,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

✉ вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, Україна, 29013

Дата надходження статті: 18 квітня 2021 р.
Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article is devoted to the theoretical analysis of methodological bases for the formation of professional competence of applicants of

higher art and pedagogical education. **The purpose of the article** is to substantiate the leading methodological approaches to the formation of professional competence of future teachers of art specialties. **Methods.** The following methods were used in the research process: analysis of scientific and pedagogical literature, generalization, synthesis, formulation of conclusions. **The results.** The authors of the article highlight the essence of the concept of «professional competence of future teachers of art specialties» and outline the directions of formation of this pedagogical category. The article suggests the analysis of the concept of «methodology» and «methodological approach». The benefit of the study is that the authors proved that the successful formation of professional competence of future teachers of art specialties will contribute to the implementation in the educational process of higher pedagogical education ideas of competency, system, activity, culturological, axiological and acmeological approaches. The essence and content of the mentioned methodological approaches in the context of art pedagogy are characterized. **Conclusions.** The authors of the article state that the analysis of scientific literature together with the essence and specifics of forming the professional competence of future teachers of art specialties enabled definition and theoretical substantiation of the leading methodological approaches, which realization in educational process of establishments of higher pedagogical education will promote achievement of the stated purpose. Among the outlined methodological approaches, the authors define the most important as studies have shown, they are acmeological, culturological and competence approaches. The competence approach helped to increase the professional competence of future teachers of art history. The acmeological approach allowed us to outline new plans and tasks, more complex than the previous ones. The culturological approach allowed outlining the main tasks of professional training of future teachers of art history. Their use should be done due to a number of factors defined by the authors according to every approach.

Key words: professional competence, future teachers of art specialties, formation of professional competence of future teachers of art specialties, methodology, methodological approach, pedagogical principle.

References

1. Anishchenko, V. & Padalka, O. (2013). Kulturolohichnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi vchytelia [Culturological approach in teacher

training]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*, 6, 103-107 [in Ukrainian].

2. Busel, V. T. (Ed.) (2004). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

4. Krasovska, O. (2017). *Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u haluzi mystetskoi osvity zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii* [Theoretical and methodical principles of professional preparation of future teachers of initial school in industry of artistic education by facilities of innovative technologies.]. *Doctor of Pedagogic Sciences Thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

5. Masol, L. (2010). *Estetyzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v zahalnoosvitnii shkoli* [Aestheticization of the educational process in secondary school]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students*, 14, 240-251 [in Ukrainian].

6. Masol, L. (2004). *Kontseptsiiia khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [The concept of artistic and aesthetic education of students in secondary schools]. *Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy – Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine*, 9, 7-23 [in Ukrainian].

7. Onyshchenko, N. (2021). *Metodolohichni pidkhody do vykladannia pedahohichnykh dystsyplin u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv* [Methodological approaches to teaching pedagogical disciplines in the process of professional training of future teachers]. Retrieved from http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_2/31.pdf [in Ukrainian].

8. Selevko, G. (2006). *Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologi: v 2 t., [Encyclopedia of educational technologies: in 2 volumes]*. Moskva: NII shkolnykh tekhnologi. Vol. 1 [in Russian].

9. Sotska, H. *Akmeolohichnyi pidkhid u pedahohichnii osviti Ukrainy* [Acmeological approach in pedagogical education of Ukraine]. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*, 1, 387-397 [in Ukrainian].

10. Chaika, V. (2011). *Osnovy dydaktyky: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of didactics: a textbook.]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

11. Shabanova, Yu. (2014). *Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli: pidruchnyk [System approach in high school: a textbook]*. Dnipropetrovsk: NHU [in Ukrainian].

12. Shcholokova, O. (2007). Modernizatsiia fakhovoi mystetskoï osvity u konteksti suchasnykh humanistychnykh idei [Modernization of professional art education in the context of modern humanistic ideas.]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova – Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanova*, 4 (9), 11-14 [in Ukrainian].

Вступ

У сучасних умовах культурного відродження українського суспільства, його переорієнтації на національні та духовні цінності зростає потреба удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, які реалізують мистецьку освіту підростаючого покоління. Сьогодні мистецькій галузі потрібні фахівці із високим рівнем професійної компетентності, інноваційним стилем педагогічного мислення, здатністю адаптуватися до змін у соціумі, потребою у творчому самоствердженні та постійному саморозвитку; здатних розвивати в учнів здатність до сприймання, розуміння й творення художніх образів, інтересу та ціннісного ставлення до мистецтва; створювати умови для творчої реалізації школярів, формувати у них художньо-естетичні компетентності тощо [6].

За таких умов, одним із актуальних напрямків наукових досліджень у сфері мистецької педагогіки є пошук нових, ефективніших шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, та, зокрема, розроблення ефективного теоретико-методологічного підґрунтя означеного процесу.

До проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей звертається чимало дослідників, серед яких: Л. Гаврілова, А. Козир, Л. Масол, М. Мороз, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова та інші. Дослідники В. Аніщенко, О. Красовська, Н. Онищенко, О. Па-

далка, Г. Сотська, Ю. Шабанова аналізують методологічні засади фахової підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти.

Водночас зазначимо, що враховуючи висвітлені нами чинники модернізації вітчизняної парадигми освіти, більш глибокого наукового осмислення потребують методологічні основи професійної підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти. Тому метою статті визначили обґрунтування провідних методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Матеріал і методи досліджень

У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення, синтез, формулювання висновків.

Результати та їх обговорення

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях професійна компетентність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей розглядається як поєднання психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання [5, с. 53]. Відтак, формування цього педагогічного явища передбачає розвиток у здобувачів вищої освіти ерудиції в галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; оволодіння студентською молоддю практичними вміннями й навичками (педагогічними, психологічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, хореографічними, художніми, акторськими); розвиток особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення основних функцій учителя мистецьких дисциплін – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації) та фахових [5].

Основою реалізації означеного процесу у закладах вищої педагогічної освіти є методологічні підходи та принципи, які обумовлюють методи, форми, засоби, способи досягнення поставленої мети.

Вважаємо за необхідне осмислити поняття «методологія» та «методологічний підхід».

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях методологією називають специфічну діяльнісну систему, яка поєднує конкретні принципи, категорії, теорії, парадигми, методи, а також є способом організації науково-дослідної діяльності [7, с. 154]. Вона утворює основу наукового пізнання, відображену у комплексі методологічних підходів, реалізація яких уможлиблює здійснення цілісного вивчення об'єктів пізнання.

З погляду С. Гончаренка, методологічний підхід є, з одного боку, певним вихідним принципом, початковою позицією, основним положенням чи переконанням (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та інші), а з іншого – напрямом аналізу предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) [3, с. 105]. На думку Г. Селевка, у контексті педагогічної науки означена категорія містить базові поняття, що використовуються у процесі навчання; принципи як вихідні положення здійснення навчально-виховної діяльності, що впливають на вибір змісту, форм і способів організації освітнього процесу, а також методів та прийомів його побудови [8, с. 71].

Ми переконані, що ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей обумовлює застосування таких взаємопов'язаних методологічних підходів, а саме: компетентнісного, системного, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного та акмеологічного. Розглянемо їх детальніше.

Ключовим методологічним інструментом формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є компетентнісний підхід, реалізація якого освітньому процесі закладів вищої освіти «детермінує модернізацію усіх компонентів педагогічної моделі (мета, зміст, технології, оцінювання результатів навчання, учіння і виховання, самовиховання), переносить акценти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу компетентностей» [4, с. 117], а також здатності до їх практичного і творчого застосування у різних ситуаціях. Такий підхід, на думку В. Чайки, сприяє усвідомленню студентською молоддю мотивів власної діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, уявлень про свої соціально-професійні ролі; обумовлює самоаналіз й оцінку власного рівня розвитку особистісних якостей, знань, умінь,

навичок та передбачає регулювання на цій основі свого саморозвитку, власної діяльності [10].

Методологічною основою компетентнісного підходу, як зазначає Н. Онищенко, є принципи діагностичності (орієнтація на досягнення діагностованого результату, що проявляється у мисленні, поведінці особистості), комплексності (здатність до вирішення сукупності завдань), міждисциплінарності (врахування як освітніх, так і зовнішніх середовищних факторів і впливів) та практичної спрямованості (зв'язку теорії з практикою) [7, с. 155].

Застосування компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприятиме формуванню у них системи компетентностей та професійної компетентності в цілому, що забезпечить готовність випускників ЗВО до здійснення мистецько-освітньої діяльності, подальшого особистісного та професійного розвитку, активної участі в соціумі.

Системний підхід є способом наукового пізнання, напрямком методології досліджень, який полягає в аналізі об'єкта дослідження як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто кваліфікує об'єкт як систему – сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним та утворюють певну цілісність, єдність [11, с. 14]. У змісті такого підходу, на думку Ю. Шабанової, поєднуються принципи цілісності (розглядає систему як єдине ціле і неподільне та підсистему для вищих рівнів), ієрархічності будови (підпорядкованість нижчих елементів вищим), структуризації (аналіз компонентів системи та їхніх взаємозв'язків у межах певної організаційної структури), множинності (використання моделей різних рівнів для опису окремих елементів і системи в цілому) та системності (властивість об'єкта володіти усіма ознаками системи) [11, с. 32].

Реалізація системного підходу дозволяє розглядати вищу мистецьку освіту як цілісну педагогічну систему в структурному, функціональному й генетичному аспектах, базовим елементом якої стає її мета – виховання та розвиток творчої особистості майбутнього учителя мистецьких спеціальностей, яка відповідає перманентним вимогам суспільства й указує на особистісні та професійні якості фахівця, які потрібні на сучасному етапі розвитку України [4, с. 103].

На необхідності використання ідей системного підходу у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей наголошує О. Щолокова. З погляду вченої, такий підхід відіграє важливу роль у вивченні різноманітних мистецько-педагогічних явищ, сприяє озброєнню здобувачів вищої освіти не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічними, які дають основну інформацію про важливі елементи знань та їхні структурні зв'язки [12, с. 13]

Очевидно, що формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей здійснюється у різних видах діяльності. За таких умов, одним із провідних методологічних підходів у контексті нашого дослідження визначаємо діяльнісний, який передбачає розуміння професійної підготовки студентської молоді як процесу діяльності, забезпечує їхнє особистісне та професійне становлення. Діяльнісний підхід спрямований на формування пізнавальної активності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, самостійності, готовності до самоосвіти; передбачає залучення здобувачів вищої освіти у різноманітні професійно-педагогічні відносини за допомогою засвоєння системи компетентностей; визначає організацію професійної підготовки майбутніх педагогів на основі моделі мистецько-освітньої діяльності.

Відмітимо, що сьогодні мистецько-освітня діяльність учителя у вузькому розумінні передбачає трансляцію підростаючому поколінню системи мистецьких компетентностей та спрямована на розвиток художньо-творчих здібностей та культурну соціалізацію молоді у суспільстві; у широкому значенні така діяльність розглядається як різновид соціальної діяльності, яка має на меті трансляцію накопиченого людством ціннісного досвіду духовної і матеріальної художньої культури від старших поколінь до молодших [4, с. 115].

Отже, ключовою метою реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти є формування у майбутніх учителів мистецьких спеціальностей готовності до професійної діяльності через динамічну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу в умовах спеціально створеного освітнього середовища, тобто через навчання у діяльності.

На нашу думку, успішному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

сприяє використанню ідей *культурологічного підходу*, який у сучасних науково-педагогічних дослідженнях тлумачиться як «сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутніми учителями змістом культури й розвитку педагога як її суб'єкта» [1, с. 105]; він передбачає тісний зв'язок навчання із культурним надбанням людства.

Необхідність реалізації культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких спеціальностей пояснюється тим, що, по-перше, студентська молодь повинна досягнути високого рівня загальної культури, ключовими складовими якої (враховуючи специфіку мистецько-освітньої діяльності) є педагогічна (високий рівень особистісного розвитку вчителя, педагогічна техніка, ерудиція тощо) та мистецька культура (система знань, умінь, навичок, оцінок, переконань, здібностей, смаків, мотивів, які обумовлюють здатність сприймати, адекватно оцінювати та інтерпретувати твори мистецтва). Така культура формується у процесі активної навчальної, педагогічної та художньої діяльності. По-друге, учитель мистецьких спеціальностей має володіти здатністю до трансляції підростаючому поколінню культурних надбань людства, що є одним із ключових завдань мистецької освіти школярів.

Погоджуємося з О. Красовською, що мистецьку освіту в контексті культурологічного підходу можна розглядати як «продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а вчителів і здобувачів освіти – не лише як пасивних споживачів, а й творців культури в її безмежному просторі» [4, с. 97].

Отже, втілення культурологічного підходу у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін сприятиме досягненню освітніх цілей; розширенню загального світогляду здобувачів вищої освіти, розвитку у них високого рівня загальної, педагогічної, мистецької культури; забезпечить здатність студентської молоді до ефективного здійснення музично-освітньої діяльності на культурологічних засадах; сприятиме успішній реалізації мистецької освіти школярів.

Тісно із культурологічним підходом пов'язаний *аксіологічний підхід*, реалізація якого в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти сприятиме формуванню у студентської молоді

системи мистецьких знань, інтерпретаційних умінь і навичок, мистецької рефлексії, що є необхідними для роботи з художніми творами, аналізу їх змісту, ідей та засобів мистецької виразності [12].

Аналізуючи необхідність використання аксіологічного підходу у вищій мистецько-педагогічній освіті, О. Красовська наголошує на необхідності формування у студентської молоді аксіологічного ставлення до мистецтва, оскільки сьогодні головним механізмом виховання підростаючого покоління є зміст освіти. На думку вченої, стрижнем та рушійною силою розвитку такого ставлення є ціннісні орієнтації – феномени, які спрямовують навчальну та художню роботу здобувачів вищої освіти. Визначальними у структурі професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей дослідниця називає мистецькі, педагогічні, загальнолюдські та національні цінності [4, с. 99 101].

Важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей відіграє застосування ідей та методологічних принципів *акмеологічного підходу*. Базовим поняттям такого підходу є термін «акме» – «соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягнення найвищих показників у її діяльності та творчості» [2, с. 17]. Таким чином, акме є багатомірною характеристикою стану людини, яка охоплює певний період її прогресивного становлення і пов'язана з досягненнями найвищих результатів у фахово-особистісному розвитку, професій діяльності, творчості.

Акмеологічний підхід спрямований на забезпечення постійного самовдосконалення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яке передбачає рефлексію, ініціативність, передбачливість, прагнення до самореалізації та творчості, інтеграцію власного професійного шляху тощо [9, с. 389]; є орієнтиром фахового становлення здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти.

Погоджуємося із Г. Сотською [9], що основним засобом формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічного підходу є акмеологічні технології, серед яких: модульно-тьюторська, кооперованого навчання, проблемно-пошукова, особистісного зростання, життєвого проєктування і саморозвитку тощо. Ключовим методом означених технологій є акмеологічний вплив на особистість фахівця.

Висновки

Отже, аналіз наукової літератури, сутності та специфіки формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей уможливив визначення й теоретичне обґрунтування провідних методологічних підходів, реалізація яких в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти сприятиме досягненню поставленої мети. До таких підходів ми віднесли компетентнісний, системний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний та акмеологічний. Їх використання зумовлюється низкою чинників, серед яких виділили ключові: компетентнісний – необхідністю формування у студентської молоді професійних компетентностей та здатності до їх реалізації у мистецько-освітній діяльності; системний – потребою осмислення структури процесу фахової підготовки здобувачів вищої освіти, сутності та змісту професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; діяльнісний – у професійному розвитку студентської молоді засобами різних видів діяльності (навчальної, професійної), формуванні здатності здобувачів вищої педагогічної освіти до здійснення мистецько-освітньої діяльності; культурологічний – у досягненні майбутніми учителями мистецьких спеціальностей високого рівня загальної, педагогічної та мистецької культури; аксіологічний – потребою у формуванні ціннісних орієнтацій здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти; акмеологічний – забезпечення професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, активізації у них прагнення до самовдосконалення та творчої діяльності.

Перспективним напрямком подальших досліджень у контексті порушеної теми є модернізація моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах окреслених методологічних підходів.

Література

1. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. № 6. С. 103-107.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

4. Красовська О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 567 с.

5. Масол Л. Естетизація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кіровоград, 2010. Вип. № 14, кн. I С. 240-251.

6. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Інформаційний збірник МОН України*. 2004. Вип. № 9. С. 7-23.

7. Онищенко Н. П. Методологічні підходи до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_2/31.pdf (дата звернення: 20.08.2021 р.).

8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

9. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Т. 1. С. 387–397.

10. Чайка В. М. Основы дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.

11. Шабанова Ю. Системний підхід у вищій школі: підручник. Дніпропетровськ: НГУ, 2014. 120 с.

12. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. пр. Київ: НПУ, 2007. Вип. № 4 (9). С. 11-14.

Романишина Л.М., Поліщук О.С.

Методологічні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Анотація

Стаття присвячена теоретичному аналізу методологічних основ формування професійної компетентності здобувачів вищої

мистецько-педагогічної освіти. Висвітлено сутність концепту «професійна компетентність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей». Окреслено напрями формування цієї педагогічної категорії.

Проаналізовано поняття «методологія», «методологічний підхід». Доведено, що успішному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприятиме реалізація в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти ідей компетентнісного, системного, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного та акмеологічного підходів. Охарактеризовано сутність та зміст означених методологічних підходів у контексті мистецької педагогіки.

Серед окреслених методологічних підходів найбільш важливе значення, як показали дослідження, мають акмеологічний, культурологічний та компетентнісний підходи. Компетентнісний підхід сприяв підвищенню професійної компетентності майбутніх учителів мистецтвознавства. Акмеологічний підхід дозволяв накреслювати нові плани і завдання, більш складні ніж попередні. Культурологічний підхід дозволяв окреслити основні завдання професійної підготовки майбутніх учителів мистецтвознавства.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні учителі мистецьких спеціальностей, формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, методологія, методологічний підхід, педагогічний принцип.

Романишина Л.М., Полищук А.С.

Методологические основы формирования профессиональной компетентности будущих учителей художественных специальностей

Аннотация

Статья посвящена теоретическому анализу методологических основ формирования профессиональной компетентности соискателей высшего художественно-педагогического образования. Освещено сущность концепта «профессиональная компетентность будущих

учителей художественных специальностей». Определены направления формирования этой педагогической категории.

Проанализированы понятия «методология», «методологический подход». Доказано, что успешному формированию профессиональной компетентности будущих учителей художественных специальностей будет способствовать реализация в образовательном процессе учреждений высшего педагогического образования идей компетентностного, системного, деятельностного, культурологического, аксиологического и акмеологического подходов. Охарактеризовано сущность и содержание указанных методологических подходов в контексте художественной педагогики.

Серед окреслених методологічних підходів найбільш важливе значення, як показали дослідження, мають акмеологічний, культурологічний та компетентісний підходи. Компетентісний підхід сприяв підвищенню професійної компетентності майбутніх учителів мистецтвознавства. Акмеологічний підхід дозволяв накреслювати нові плани і завдання, більш складні ніж попередні. Культурологічний підхід дозволяв окреслити основні завдання професійної підготовки майбутніх учителів мистецтвознавства.

Среди очерченных методологических подходов наиболее важное значение, как показали исследования, имеют акмеологический, культурологический и компетентностный подходы. Компетентностный подход способствовал повышению профессиональной компетентности будущих учителей искусствования. Акмеологический подход позволил наметить новые планы и задачи, более сложные чем предыдущие. Культурологический подход позволял определить основные задачи профессиональной подготовки будущих учителей искусствования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие учителя художественных специальностей, формирование профессиональной компетентности будущих учителей художественных специальностей, методология, методологический подход, педагогический принцип.

UDK 378.016:81'25

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-246-261>

Methodological Fundamentals of the System of Translation Specialists' Training in Higher Education Institutions on the Basis of Integration

Iryna Savka

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D),
Associate Professor of Foreign Languages for the Humanities
Ivan Franko National University of Lviv,
✉ 1, Universytetska St., Lviv, Ukraine, 79000
E-mail: savka68@meta.ua
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3213-0921>

Date of receipt of the article: April 18, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Методологічні засади системи підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти на засадах інтеграції

Ірина Володимирівна Савка

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Львівського національного університету імені Івана Франка
✉ вул. Університетська, 1, Львів, Україна, 79000

Дата надходження статті: 18 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The article highlights the approaches to the effective training of a professional translator. **The purpose of the article** is to describe the features of translation specialists' training at higher educational institutions, the methodological principles and approaches of the system of translation specialists' training at higher educational institutions. **Methods.** The study involves the use of integration analysis methods during learning students, a set of interrelated methods: theoretical analysis, comparison and generalization of scientific sources on the research problem; systematization, classification, experts' assessments, etc. **The results.** It

is determined that the following approaches necessary for professional training of a professional translator in higher school are: methodological approach; systematic approach; competency approach; axiological approach; acmeological approach; activity approach; synergetic approach and linguopsychological approach. The proposed scientific approaches to improving the professional future translators' training outline a wide range of different aspects of students' readiness for professional activity in the field of translation. It is proved that in the future translation specialists' training it is necessary to choose the principles of training taking into account that the methodological principles should correspond to the goals of training and that the methodological principles should be based on the concepts of training methods. **Conclusions.** It is found that the main principles for the training of translation specialists should be considered general didactic principles (principles of consciousness, clarity, strength, scientificity, emotionality, cognition, systematicity and consistency) and specific principles (intercultural communication, roleplaying, clarity, interdisciplinary connections and language competence). The benefit of the study is that the specific principles that determine the requirements for the organization of future translators' training process are substantiated. The implementation of these principles can ensure the successful achievement of learning objectives, contributing to the intensification, productivity, efficiency and rationalization of forming the future translation specialists' receptive language competencies.

Key words: professional translator's training, scientific approaches, general didactic principles, specific principles.

References

1. Babanskiy, Yu. K. (1997). *Optimizatsiya protsessa obucheniya* [Optimization of the learning process]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
2. Балл, Г. О. et al. (2001). Психологія праці та професійної підготовки особистості [Psychology of labour and vocational training]: Хмельницький: «Універ» [in Ukrainian].
3. GalperIn, P. Ya. (1966). *Psihologiya myishleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyih deystviy* [Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions].

- In E.V. Schorohovoy (Ed.) *Issledovaniya myishleniya v sovetskoj psihologii [Research on thinking in Soviet psychology]*. (pp. 259-276). Moskva: «Nauka» [in Russian].
4. Kolodii, I. A. (2009). Aspekty formuvannia intehralnoi profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh perekladachiv aviatsiinoi haluzy [Aspects of the forming the future aviation translators integrated professional competence]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*, 11(1), 112-118. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29_16 [in Ukrainian].
 5. Panzyha, O. M. (2014). Realizatsiia dydaktychnykh i metodychnykh pryntsyviv u protsesi formuvannia retseptyvnykh movnykh kompetentnosti druhoi inozemnoi movy u maibutnikh uchyteliv [Realization of didactic and methodological principles in the forming future teachers receptive linguistic competences of second foreign language]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Ser. : Pedahohika ta psykhohihiia – Visnyk of Kyiv National Linguistic University. Ser. : Pedagogy and psychology*, 23, 129–138 [in Ukrainian].
 6. Romanyshyna, L. M., Ostrovska, N. D. & Marchyshyn, S. M. (2010). Teoretychni osnovy neperervnoi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical bases of continuous professional training of specialists in higher educational institutions] *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine (Vol. 5)*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_5_14 [in Ukrainian].
 7. Tsvilling, M. Ya. (1998). Professionalnyie trebovaniya k lichnosti perevodchika i obuchenie perevodu [Professional requirements for the personality of the translator and translation training]. *Informatsionno-kommunikativnyie aspektyi perevoda – Information and communication aspects of translation*. (Part II, pp. 141–150). Nizhniy Novgorod : NGLU [in Russian].
 8. Tsyhan, L. V. (2013). Pryntsyvy navchannia maibutnikh filolohiv usnogo perekladu [Principles of teaching interpretation to prospective interpreters]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University*, 111, 373–375 [in Ukrainian].

9. Davison, D., Kenneth, M. & Dixie, M. (1995). What Does Integration of Science and Mathematics Really Mean?. *School Science and Mathematics*. Vol. 95. P. 226–230.

Вступ

Сучасні глобальні зміни суттєво впливають на формування змісту професійної підготовки.

Вимоги до майбутніх фахівців з перекладу передбачають їх високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін умов функціонування галузі, формування інноваційного змісту освіти тощо.

Підготовка фахівців з перекладу полягає у поєднанні гуманітарної підготовки та професійної підготовки у певній галузі знань чи практичної діяльності.

Для підготовки майбутніх перекладачів, для розвитку їх ділових та особистісних якостей, дослідники вважають за доцільне використовувати різні загальнонаукові підходи.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися питання: інтеграції методів навчання для формування іншомовної компетенції (Девідсон Д., Колодій І. А., Козловський Ю. М.), використання методичних принципів у формуванні мовної компетенції (Панзига О. М., Циган Л. В.), питання методики викладання перекладу (Бондаренко О. М.), методи та формування перекладацької компетенції студентів-перекладачів (Коротяєва І. Б.) тощо.

Метою статті є дослідити особливості підготовки фахівців з перекладу у ЗВО; описати методологічні принципи та підходи системи підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО.

Матеріал і методи дослідження

Дане дослідження передбачає використання методів інтеграційного аналізу під час навчання студентів. Застосовано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми; систематизація, класифікація експертні оцінки тощо.

Результати та їх обговорення

В науковій літературі «Підхід» розглядається як світоглядна категорія, що відображає загальні погляди студентів як представників громадського світогляду; загальна і комплексна організація та

самоорганізація освітнього процесу, що включає усі його компоненти і суб'єктів педагогічної взаємодії; базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію до взаємодії у навчальному процесі; сукупність (система) принципів, що визначає загальну мету та стратегію відповідної діяльності, незалежно від того, чи є вона теоретичною чи практичною.

Тому, ми вважаємо за доцільне використовувати наступні підходи для ефективної підготовки фахового перекладача: методологічний підхід; системний підхід; компетентнісний підхід; аксіологічний підхід; акмеологічний підхід; діяльнісний підхід; синергетичний підхід; лінгвопсихологічний підхід тощо.

Для ефективної професійної підготовки майбутніх перекладачів необхідна реалізація системного підходу, який передбачає вивчення організації праці викладачів та студентів, їх аналіз з позицій наукової організації праці; дослідження взаємозв'язків між компонентами системи на основі комплексу сучасних наукових методів; удосконалення на цій основі організації діяльності студентів і педагогічної праці викладачів; проектування принципово нової організації навчання майбутніх фахівців.

Системний підхід в системі структурно-функціонального дуального змісту професійної підготовки фахівця повинен враховувати взаємовідносини та зв'язки різних елементів цілого, знаходити в системі відносини між елементами, провідні тенденції та основні закономірності у структурі.

Варто згадати застосування компетентнісного підходу для підготовки майбутніх перекладачів.

Компетентність майбутніх перекладачів це результативно-діяльнісна характеристика особистості, її спроможність кваліфіковано провадити діяльність через набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають змогу фахівцю належно виконувати професійні функції, необхідні у професійній перекладацькій діяльності.

Компетенцію не можливо відділити від діяльності, в якій і задля якої індивід свідомо використовує свої знання та вміння. Компетенція оцінюється тільки через діяльність особистості. Компетенція формується особистісними властивостями, які властиві особі у будь-якій ситуації, а з виникненням професійної виробничої ситуації реалізуються адекватно до її вимог, а саме евристичність

(вміння передбачати, прогнозувати, знаходити вирішення проблеми), стратегічність (здатність поєднувати вміння, навички та знання відповідно до поставленої мети), винахідливість (вміння поєднувати нові елементи) тощо.

Одна з основних видів компетентностей, методична компетентність, означає володіння системою методів навчання і виховання, що сприяють творчому розвитку і саморозвитку. Соціально-психологічна компетентність характеризує поінформованість у сфері спілкування, міжособистісних відносин і тому тісно пов'язана із диференційно-психологічною компетентністю.

Тому при підготовці майбутніх перекладачів реалізація компетентнісного підходу дотримання низки дидактичних умов. полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної своєрідності. Компетентнісний підхід підготовки майбутніх перекладачів визначає готовність і здатність вирішувати різні професійні та життєві проблеми. Компетентнісний підхід відображає результат професійної підготовки майбутніх перекладачів як цілісну систему ознак готовності студентів до здійснення професійної діяльності.

Ще одним важливим підходом у підготовці майбутніх перекладачів є аксіологічний підхід, оскільки він дозволяє закріпити ціннісні становлення майбутніх перекладачів до професійної діяльності; розглядати майбутніх фахівців, як креативну особистість, яка здійснює діяльність з високою та стабільною продуктивністю, яка відображає високий рівень особистісноділових та професійно важливих якостей

Наступним підходом, який вартий уваги при підготовці фахових перекладачів є акмеологічний. Акмеологічний підхід дозволив обґрунтувати вибір ефективних параметрів та критеріїв якості, котрі дозволять ефективно керувати організаційною та змістовною частиною навчального процесу, який забезпечує самостійний ріст та рух студента до вершин професіоналізму.

При застосуванні діяльнісного підходу можливо з'ясувати особливості організації процесу професійної підготовки з урахуванням формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Антропологічний підхід дозволив здійснити систему знань про людину – суб'єкта та об'єкта освіти, що базуються на синтезі теоретико-педагогічного, філософсько-антропологічного

й людинознавчого знання. До теперішнього часу вже сформувалося поняття про антропологічні підстави теорії й практики освіти. Для майбутнього перекладача важливою є та обставина, що в переліку елементів педагогічної антропології поряд з філософією, педагогікою, психологією, соціологією, включені дисципліни: культурологія, валеологія, що дозволив вдосконалити професійну підготовку майбутніх перекладачів.

Діяльнісний підхід є необхідним у дослідженні позааудиторної навчально-виховної діяльності, оскільки вона носить предметний характер та постає перед студентом у формі нормативно погодженого способу діяльності, який у результаті стає індивідуальним способом власної діяльності (Бабанський, 1997:29).

Варто взяти до уваги і синергетичний підхід як засіб аналізу позааудиторної діяльності визначає інтеграцію людини та світу як двох системних утворень. Завдання цієї діяльності визначаються спрямованістю педагога до мобілізації вихованця до міркувань про суть та походження речей, до пошуку цілісного життєвого змісту, осягнення мистецтва мислетворчості.

У професійній підготовці перекладачів не можливо оминути лінгвопсихологічний підхід, оскільки у перекладі він спрямований на вивченні безпосередньо процесу перекладу, на дослідження ролі людини у перекладі, на ролі психології у прийнятті перекладачем тих чи інших рішень у певних професійних ситуаціях. Психологія перекладу охоплює питання двомовності (білінгвізму) та питання автоматизмів (при здійсненні синхронного перекладу), питання співвідношення мислення на різних мовах, а також внутрішньої мови і перекладу тощо.

Психологія перекладу пов'язана з відношенням мови до мислення, з мовними образами. Науковець відслідковує психологічні аспекти перекладу безпосередньо під час вивчення іноземної мови. Він вважає, що під час вивчення певних аспектів перекладу, варто враховувати питання процесу засвоєння мови – тобто психологічний підхід (Гальперін, 1966).

Отже, на основі узагальнення можна зробити висновок, що наукові підходи до вдосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів окреслюють широку палітру різних аспектів готовності студентів до професійної діяльності у галузі перекладу.

Принципи навчання (дидактичні принципи) – це фундаментальні ідеї, що проходять через всю систему науково-дидактичних знань і підпорядковують їх навчальній дисципліні (Цвиллинг, 1998:142).

Вчені розрізняють багато загально дидактичних принципів навчання, серед яких ми використали: науковості, свідомості, наочності, ґрунтовності, активності, самостійності та доступності.

Для з'ясування сутності принципу професійної підготовки ми спираємося на визначення принципу як вихідної керівної ідеї. У логічному сенсі принцип – центральне поняття, підстава системи, що припускає узагальнення і розповсюдження цього положення всі явища у галузі, з якої цей принцип виокремлений.

Зазвичай існують дві групи принципів навчання — класичні і сучасні.

Щодо класичних принципів дидактики то можна віднести: принципи науковості, свідомості і самостійності, систематичності, послідовності, наступності, наочності, доступності, міцності, зв'язку теорії та практики. Всі вони зберігають своє значення і для сучасної дидактики.

Для ефективною організації підготовки фахівців з перекладу необхідно врахувати такі принципи навчання, що визначають вимоги як до системи навчання в цілому, так і до її окремих компонентів – цілей, змісту, форм і методів навчання. Отже, нам необхідно розглянути специфічні принципи, які є актуальними у процесі навчання певного аспекту навчальної дисципліни, іноземної мови та перекладу.

У підготовці майбутніх фахівців з перекладу потрібно обрати принципи навчання з урахуванням того, що методичні принципи повинні відповідати цілям навчання та те, що методичні принципи повинні виходити із закономірностей методики підготовки фахівців, а також із законів суміжних наук, що забезпечують інтеграцію закономірностей методики і суміжних з нею наук для оптимізації підготовки фахівців.

Отже, основними для підготовки фахівців з перекладу потрібно вважати загальнодидактичні (принципи свідомості, наочності, міцності, науковості, емоційності, когнітивності, систематичності і послідовності) і специфічні принципи (міжкультурної комунікативності, рольових вправ, наочності, між предметних зв'язків та мовленнєвої компетентності) (Романишина, 2010:171).

Своєрідність цього принципу у підготовці перекладачів полягає в урахуванні методики навчання іноземної мови, соціальної психології – про особливості комунікації за допомогою мови, психолінгвістики – про вплив мови на розвиток особистості (Панзига, 2014:130).

Принцип науковості означає у навчанні іноземних мов, що навчальний процес повинен брати до уваги здобутки сучасної науки про особливості комунікації за допомогою мови, закономірності розпізнавання та походження мовлення та мовних контактів.

Принцип науковості у підготовці фахівців з перекладу передбачає науково обґрунтований відбір мовного матеріалу для активного і пасивного володіння, у дотриманні нормативності використання мовних засобів у всіх видах мовленнєвої діяльності,

Ми вибрали такі специфічні принципи підготовки фахівців з перекладу:

- принцип підготовки майбутніх перекладачів в міжкультурному контексті;
- принцип урахування психологічних особливостей функціонування розумових особливостей перекладача;
- принцип взаємопов'язаного формування мовних компетентностей і методичної компетентності.

Принцип систематичності й послідовності полягає у послідовному використанні змісту знань, видів діяльності у навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках тощо, дотримання такого самого порядку засвоєння знань, формування вмінь та навичок. Під час підготовки перекладачів передбачає вивчення всіх граматичних явищ у чіткій послідовності та системності із систематичним використанням зіставлення, що дає змогу створювати у студентів абстрактне уявлення про зміст граматичного явища і формувати вміння самостійного наукового пошуку (Балл, 2001:55). Навчання лексичного матеріалу теж відбувається у чіткій послідовності.

Значну роль відіграє наступність поетапного навчання : отримані знання, сформовані навички та вміння вивчення іноземної мови у часовому значенні були раніше, а наступним етапом стало опанування іноземної мови.

У підготовці перекладачів принцип системності передбачає усвідомлення мови як цілісної системи, що складається з набору мов-

них і мовленнєвих елементів та правил їх використання, засвоєння необхідних термінів для точного розуміння та опису мовних явищ.

Відповідно до принципу системності та послідовності, навчання відбувається за системою, яка забезпечує збереження наступності змістової та процесуальної сторін навчання, закріплення знань, умінь, навичок, особистісних якостей індивіда, їх послідовний розвиток і удосконалення (Колодій, 2009:69).

Варто згадати і принцип комунікативної спрямованості підготовки перекладачів який передбачає:

- демонстрацію нового граматичного явища у контексті (в діалозі, монологі, тексті для читання та аудіювання, листі тощо), адже саме там аутентичний граматичний матеріал у реальному спілкуванні;

- надання комунікативної спрямованості навіть тренувальним вправам, коли учні імітують, трансформують, доповнюють, але при цьому реалізують комунікативні наміри (Гальперін, 1966:10).

При вивченні іноземних мов одним із основних принципів вважається принцип свідомості. Цей принцип полягає у цілеспрямованому підборі навчального, мовного та мовленнєвого матеріалу, який спрямований на розвиток пізнавальних здібностей студентів.

Принцип свідомості здійснюється також усією організацією підготовки фахівців з перекладу, протягом якої відбувається навчання від усвідомлення правил виконання дії до її автоматизовані виконання, від формування окремих елементів діяльності до їх об'єднання. Цей принцип полягає у тому, що навчання проходитиме успішно, якщо студент буде усвідомлювати те, що вчить, а не повторюватиме механічно новий матеріал.

Отже, принцип свідомості передбачає усвідомлення мовних одиниць і правил їх функціонування та використання; здатність самостійно обирати форми відповідно до змісту висловлювання; усвідомлення ступеню успішності засвоєння мовного матеріалу та здатності використовувати його у різних професійних ситуаціях.

Необхідним у підготовці перекладачів є принцип емоційності навчання. Принцип емоційності навчання походить з природи розвитку й діяльності студентів. Емоції – це психічні процеси, які пов'язані із людськими інстинктами, потребами і мотивами, які з'являються у вигляді переживань (задоволення, радості, страху тощо) і вплива-

ють на життєдіяльність людини. Емоції також впливають на перебіг діяльності. Вони можуть використовуватися як внутрішня мотиваційна сила у підготовці перекладачів. У даному випадку потрібно брати до уваги позитивні емоції. Емоції страху, ненависті та інші негативні емоції не відіграють роль мотиваційної сили у навчанні, а радше сповільнюють дії, активність думки тощо. Почуття впевненості у своїх силах студентів, задоволення у досягненні поставленої мети стимулюють успішність навчання. У студентів з'являється прагнення подолати різні труднощі у навчанні. Під час навчання необхідно підтримувати позитивні емоції, що сприяє усуванню напруження, психологічні стримування, «розкріпає» студента (Davison, Kenneth & Dixie, 1995:130).

Одним з провідних принципів у підготовці фахівців з перекладу є принцип когнітивної спрямованості підготовки. Цей принцип полягає у приділенні особливої уваги ментальній діяльності студентів з утворення лінгвістичних явищ, а саме – організацію пізнавальних дій студентів, відповідну процесу природного пізнання.

Відповідно до принципу когнітивної спрямованості у підготовці перекладачів особливий акцент переноситься на врахування пізнавального процесу при оволодінні іноземної мови та особливості ментальної діяльності того, хто навчається. Оптимальною визначається така організація навчального процесу, яка, з одного боку, збігається з природним шляхом пізнання, притаманним психіці людини, а з іншого боку, сприяє її когнітивному розвитку.

Підготовка фахівців з перекладу здійснюється на основі методичних принципів серед яких варто виділити такі:

- наочності (принцип наочності у процесі підготовки перекладачів полягає у створенні відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного середовища).

- принцип комплексності (підготовка перекладачів пов'язана з з нагромадженням засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу та перекладацьких навичків).

- принцип активності (передбачає мовленнєво-розумову активність студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю).

- принцип урахування міжпредметних зв'язків (полягає в узгодженому вивченні теорій законів, понять, спільних для споріднених предметів, загальнонаукових методів пізнання й методологічних

принципів, формування спільних видів діяльності та систем відношень).

– принцип системного активності і самостійності у навчанні (ґрунтується на розумінні мотиву як стимулу діяльності, пов'язаного із задоволенням потреб особистості).

– принцип взаємопов'язаного формування мовних компетентностей і методичної компетентності тощо. (формуванні рецептивних мовних компетентностей з іноземної мови у тренувальних вправах на імітацію. В основу специфічних принципів покладено розуміння мови як інструмента спілкування та інструмента пізнання, а також урахування особливостей вивчення іноземної мови).

Щодо специфічних принципів підготовки фахівців з перекладу то варто згадати принцип міжкультурної комунікації, реалізація якого є основним шляхом формування соціокультурної компетенції у майбутнього перекладача. передбачає знайомство і порівняння культур народів виучуваних мов.

Принцип індивідуалізації у підготовці перекладачів здійснюється за допомогою урахування індивідуально-психологічних особливостей студента, які мають значний вплив на успішність опанування іншомовною мовленнєвою діяльністю. Отже, для реалізації даного принципу необхідно визначити індивідуально-психологічні особливості студентів і врахувати їх під час професійної підготовки перекладачів.

Основним методичним принципом, який допомагає в успішному досягненні головної мети підготовки перекладачів у закладах вищої освіти, тобто навчанні студентів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу є принцип комунікативності.

Принцип контрастивного підходу при підготовці перекладачів полягає у пошуку та виявленні розбіжностей між мовою, яка вивчається та рідною мовою. Принцип використання контрастивного підходу використовує зіставлення та порівняння, в іншому випадку, коли немає схожості.

Кожен принцип виконує по відношенню до іншого певні функції, які є одночасно і його функціями в процесі навчання. Тому висунуті принципи навчання є системно-цілісні в сумарному значенні.

Висновки

Таким чином, на основі аналізу загальнодидактичних і загальнометодичних принципів навчання, були обґрунтовані специфічні принципи, що визначають вимоги до організації процесу навчання майбутніх перекладачів. Реалізація цих принципів може забезпечити успішне досягнення цілей навчання.

Отже, ми можемо стверджувати, що реалізація зазначених дидактичних та методичних принципів з урахуванням специфіки підготовки перекладачів сприятиме інтенсифікації, продуктивності, ефективності та раціоналізації формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх фахівців з перекладу.

Література

1. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва: Педагогика. 1997. 103 с.
2. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / Г. О. Балл та ін.; Акад. пед. наук України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Хмельницький: «Універ», 2001. 329 с.
3. Гальперін П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии* / под ред. Е.В. Щороховой . Москва: «Наука» 1966, С. 259-276.
4. Колодій І. А. Аспекти формування інтегральної професійної компетентності у майбутніх перекладачів авіаційної галузі. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11(1). С. 112–118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29_16.
5. Панзига О. М. Реалізація дидактичних і методичних принципів у процесі формування рецептивних мовних компетентностей другої іноземної мови у майбутніх учителів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер. : Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 23. С. 129–138.
6. Романишина Л. М., Островська Н. Д., Марчишин С. М. Теоретичні основи неперервної професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2010_5_14.
7. Цвиллинг М. Я. Профессиональные требования к личности переводчика и обучение переводу. *Информационно-коммуникатив-*

- ные аспекты перевода. Часть II. Нижний Новгород : НГЛУ, 1998. С. 141–150.
8. Циган Л. В. Принципи навчання майбутніх філологів усного перекладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2013. Вип. 111. С. 373–375.
9. Davison D., Kenneth M., Dixie, M. What Does Integration of Science and Mathematics Really Mean?. *School Science and Mathematics*. 1995, Vol. 95. pp. 226–230.

Савка І.В.

Методологічні засади системи підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти на засадах інтеграції

Анотація

У статті висвітлені підходи для ефективної підготовки фахового перекладача. Визначено, що для професійної підготовки фахового перекладача у ЗВО необхідні наступні підходи: методологічний підхід; системний підхід; компетентнісний підхід; аксіологічний підхід; акмеологічний підхід; діяльнісний підхід; синергетичний підхід; лінгвопсихологічний підхід.

Запропоновані наукові підходи до вдосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів окреслюють широку палітру різних аспектів готовності студентів до професійної діяльності у галузі перекладу.

Доведено, що у підготовці майбутніх фахівців з перекладу потрібно обрати принципи навчання з урахуванням того, що методичні принципи повинні відповідати цілям навчання та те, що методичні принципи повинні виходити із закономірностей методики підготовки фахівців,

З'ясовано, що основними для підготовки фахівців з перекладу потрібно вважати загальнодидактичні (принципи свідомості, наочності, міцності, науковості, емоційності, когнітивності, систематичності і послідовності) і специфічні принципи (міжкультурної комунікативності, рольових вправ, наочності, міжпредметних зв'язків та мовленнєвої компетентності).

Обґрунтовано специфічні принципи, що визначають вимоги до організації процесу навчання майбутніх перекладачів. Реалізація цих принципів може забезпечити успішне досягнення цілей навчання.

Ключові слова: підготовки фахового перекладача, наукові підходи, загальнодидактичні принципи, специфічні принципи.

Савка И.В.

Методологические основы системы подготовки будущих переводчиков в учреждениях высшего образования на основе интеграции

Аннотация

В статье освещены подходы к эффективной подготовке профессионального переводчика. Определено, что для профессиональной подготовки профессионального переводчика в ЗВО необходимы следующие подходы: методологический подход; системный подход; компетентностный подход; аксиологический подход; акмеологический подход; деятельностный подход; синергетический подход; лингвopsихологический подход.

Предложенные научные подходы к совершенствованию профессиональной подготовки будущих переводчиков определяют широкую палитру различных аспектов готовности студентов к профессиональной деятельности в области перевода.

Доказано, что в подготовке будущих специалистов по переводу нужно выбрать принципы обучения с учетом того, что методические принципы должны соответствовать целям обучения и то, что методические принципы должны исходить из закономерностей методики подготовки специалистов,

Установлено, что основными для подготовки специалистов по переводу нужно считать общедидактические (принципы сознательности, наглядности, прочности, научности, эмоциональности, когнитивности, систематичности и последовательности) и специфические принципы (межкультурной коммуникативности, ролевых упражнений, наглядности, межпредметных связей и речевой компетентности).

Обоснованно специфические принципы, определяющие требования к организации процесса обучения будущих переводчиков. Реализация этих принципов может обеспечить успешное достижение целей обучения.

Ключевые слова: подготовки профессионального переводчика, научные подходы, общедидактические принципы, специфические принципы.

UDC 378:81-13+004.9

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-262-277>

Current Educational Technologies in English Lexis and Grammar Distance Learning at General Secondary Education Institutions

Nataliia Serdiuk

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign
Philology, Translation and Methods of Teaching,
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical
University,
Pereiaslav, Ukraine

✉ 30, Sukhomlynsky Str., Pereiaslav, Ukraine, 08401

E-mail: serdiuk-n@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9865-6977>

Date of receipt of the article: April 16, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Сучасні освітні технології у дистанційному навчанні лексико-граматичного складу англійської мови у ЗЗСО

Наталія Юрїївна Сердюк

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної
філології, перекладу та методики навчання,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав, Україна

✉ вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Україна, 08401

Дата надходження статті: 16 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The question of the specifics of modern distance learning remains one of the most pressing issues, especially in today's world affected by global virus pandemic. We consider the study of the use of modern educational

technologies in English lexis and grammar distance learning relevant and timely. **The purpose** of the article is to characterize popular current educational technologies and their possibilities in distance learning of English lexical and grammatical structures, to define five most perspective online services for pupils of general secondary education institutions. **Methods.** The author implements the purpose with the help of theoretical (analysis and synthesis of own experience and of domestic scientists concerning the use of existing educational innovative computer technologies in English learning) and empirical research methods (observation of the educational process), together with the elements of statistical (analysis of student survey results). **The results.** Considering student survey results, the author's experience, the article names and characterizes 43 modern online educational technologies in English learning, they online platforms (Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Skype, Nz.ua, ClassDojo, Moodle), online services (Google Drive, Padlet, Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot!, Grammarly, Quizlet, Quizizz, Plickers, Socrative, Hot Potatoes, LinguaLeo, ToonDoo, Classtime, Lang-8, Coursera, LearnEnglish, BBC Learning English, British Council LearnEnglish, Tandem, Enpodcast, Bussu), mobile apps (Memrise, Rosetta Stone, Babbel, FluentU, MindSnacks, Open Language, Mosalingua, Messenger, Telegram, Viber, WhatsApp), virtual whiteboard (Paint, Google Slides, Bitpaper.io). The article suggests grouping these technologies according to 7 purposes of use (to conduct online English lessons in real time; to create virtual classes, lessons and tasks; to send tasks and communicate; online services for learning English vocabulary and grammar; to use a virtual board; to store works and materials of pupils; to assess and control English language skills). **Conclusions.** The benefit of the study is that the possibilities of online services in distance learning of English lexical and grammatical structures have been emphasized, and five the most perspective for pupils of general secondary education institutions have been defined as Moodle, Google Classroom, Google Forms, Kahoot!, Zoom.

Keywords: foreign language training, English distance learning, online services, online educational technologies, students survey.

References

1. Serdiuk, N. (2017). Modern trends in methods of foreign language training at the institutions of higher education in Ukraine. *Theoretical and*

Didactic Philology, (26), 101-109. Retrieved from <https://tdp-journal.com/index.php/journal/article/view/57>

2. Serdiuk, N. & Marchenko, N. (2016). Suchasni hadzhety v umovakh trylinhvalnoho navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Modern gadgets in terms of trilingual education of future foreign language teachers]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, (1), 535-539.

Вступ

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, коли через пандемію COVID-19 мільйони дітей по всій країні мають виконувати свою шкільну роботу з дому, а класи стали віртуальними, питання специфіки сучасного навчання дистанційно залишається одним із найбільш актуальних питань. Особливо гостро воно постає у площині оволодіння знаннями та вміннями іноземних мов, оскільки для зростаючого покоління іншомовна компетенція є однією з найцінніших і найкорисніших, адже може реалізовуватися в багатьох галузях і сферах життєдіяльності. На нашу думку, першочерговим для удосконалення навчання іноземних мов учнів загальної середньої та вищої освіти є оновлення методики шляхом імплементації новітніх засобів і інноваційних технологій, серед яких популярності набирають постійно діючі інтернет-сервіси, мобільні додатки тощо. Вважаємо дослідження питання використання сучасних освітніх технологій у дистанційному навчанні лексико-граматичного складу англійської мови актуальним і своєчасним.

Аналіз актуальних наукових досліджень і публікацій. Проблему засвідчив, що різні аспекти цієї проблеми були предметом багатьох наукових розвідок, зокрема: дистанційне навчання іноземних мов – В. Гулак, Т. Мянєвська, О. Олійник, С. Романюк та ін.; навчання іноземних мов в умовах карантину – С. Горбуньова, О. Кононенко, С. Сергіна, Н. Шалова та ін.; застосування технічних засобів і гаджетів у професійній іншомовній підготовці майбутніх учителів – М. Ілюшкіна, А. Лучко, Н. Сердюк, Н. Марченко та інші. Однак, недостатньо уваги приділяється застосуванню сучасних освітніх технологій у дистанційному навчанні лексико-граматичного складу англійської мови учнів базової школи.

На сьогодні методичне забезпечення викладання іноземних мов має бути розроблене на основі поєднання перспективних методів,

підходів і відповідних інструментів для того, щоб заклади вищої освіти України могли успішно досягти своїх цілей стосовно формування іншомовної компетентності здобувачів певного рівня, навіть, в умовах загальнодержавного карантину. Звідси, підкреслюємо необхідність переважання сучасних методів і засобів у навчанні іноземних мов над традиційними і повне їх домінування під час дистанційного навчання.

Серед тенденцій у методиці навчання іноземних мов виявлено широке використання технічних засобів: комп'ютери, ноутбуки, портативні Bluetooth колонки та MP3 плеєри, персональні цифрові помічники (PDA), планшети, смартфони (Сердюк, Марченко, 2016; Serdiuk, 2017), айпади (iPad), айфони (iPhone), разом з різноманітними мобільними додатками та програмами, які уможливають швидкий і зручний доступ до всесвітньої павутини, що допомагає навчанню бути сучасним, цікавим, веселим, легким і більш ефективним.

Широкий ряд і функціональність таких інструментів підсилює потребу вивчення можливостей їх використання у навчанні, зокрема іноземних мов, тим паче тоді, коли залишається можливою лише віртуальна співпраця вчителя та учня, викладача та студента, як от в умовах пандемії, яка охопила безліч країн світу та позбавила нас найціннішого – спілкування тет-а-тет. Дякуючи зарубіжному досвіду та інноваціям, українська педагогічна спільнота має можливість ефективно впровадити різноманітні трендові онлайн-платформи, сервіси тощо, які стануть певними перспективними помічниками педагогам, в першу чергу для ефективного навчання іноземних мов, у тому числі лексико-граматичного складу англійської мови, учнівського колективу.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної практики дозволив визначити існуючі сучасні онлайн-технології, які можуть стати в нагоді для удосконалення процесу навчання англійської мови перш за все під час дистанційного навчання, а також в умовах непередбачуваних надзвичайних ситуаціях типу карантину загальнодержавного рівня чи з інших поважних причин, або ж під час змішаного чи очного навчання, або ж, взагалі, задля потреб виховного процесу базової школи, наприклад проведення заходів онлайн.

Мета статті – охарактеризувати популярні сучасні освітні технології та їх можливості у дистанційному навчанні лексико-гра-

матичного складу англійської мови учнів базової школи, визначити з них найбільш перспективні.

Матеріал і методи досліджень

Матеріалом для дослідження слугували особисті спостереження, результати аналізу психолого-педагогічної літератури та студентського опитування.

Для досягнення мети використано такі **методи**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез педагогічного досвіду власного та вітчизняних науковців стосовно використання існуючих освітніх інноваційних комп'ютерних технологій у навчанні англійської мови;
- *емпіричні*: спостереження за навчальним процесом;
- *статистичні*: аналіз результатів опитування студентів.

Учасниками опитування були 112 студентів факультету української та іноземної філології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (віком від 17 до 19, обох статей).

Опитування проводилося через Google форму і містило 3 блоки питань, які починалися такими основними 3 питаннями: «Чи відомі вам наступні платформи?», «Чи знаєте Ви як їх використовувати?», «Чи знаєте Ви як їх використовувати для навчання лексики та граматики англійської мови учнів базової школи?». Кожне з цих питань було головним у блоці та далі йшли певні назви платформ (Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Skype, Nz.ua, ClassDojo, Moodle), сервісів (Google Drive, Padlet, Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot!, Grammarly, Quizlet, Quizizz, Plickers, Socrative, Hot Potatoes, LinguaLeo, ToonDoo, Classtime, Lang-8, Coursera, LearnEnglish, BBC Learning English, British Council LearnEnglish, Tandem, Enpodcast, Bussu), мобільних додатків (Memrise, Rosetta Stone, Babbel, FluentU, MindSnacks, Open Language, Mosalingua, Messenger, Telegram, Viber, WhatsApp), віртуальних дошок (Paint, Google Slides, Bitpaper.io), загалом 43 одиниці. По кожній назві відповідного питання пропонувалися такі варіанти відповідей: «Так», «Посередньо», «Ні».

Результати та їх обговорення

Нами було визначено, що у середньому майже 90% студентів знають 77% названих у анкеті технологій, 82% («гарно» та «посередньо») знають як користуватися 70% із названих технологій, 78% знають як користуватися ними саме для навчання лексики та

граматики англійської мови учнів базової школи, використовуючи загалом 65% із названих технологій. Опитування студентів також засвідчило, що загалом для майбутніх учителів англійської мови 23% технологій є зовсім невідомими, навіть, за назвою, 30% із запропонованих технологій студенти не знають зовсім як загалом користуватися, 35% технологій є зовсім можливостей саме для навчання лексики та граматики англійської мови учнів базової школи. Опитування засвідчило, що необхідно знайомити студентів з існуючими сучасними освітніми технологіями та їх можливостями, зокрема для дистанційного навчання лексико-граматичного складу англійської мови у закладах середньої освіти.

На основі опитування студентів, дослідження трендових онлайн-сервісів у формуванні іншомовної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов і перекладачів (Сердюк, 2019), спробуємо охарактеризувати основні, на нашу думку, з сучасних онлайн-технологій, угрупувавши їх за певними аспектами, та визначити певні загальні особливості у формі відповідних, на нашу думку, плюсів («+») і мінусів («-»), а також можливості їх використання для вивчення лексико-граматичного складу англійської мови у ЗЗСО:

1. Для проведення онлайн-занять з англійської мови в реальному часі через відео-зв'язок використовуються такі популярні онлайн-платформи:

– Skype (www.skype.com) – кросплатформне програмне забезпечення для спілкування по всьому світу через відеозв'язок. Загальні особливості: 1) «+» – безкоштовне завантаження на будь-який пристрій (комп'ютер, ноутбук, планшет, Alexa, Xbox), наявність мобільного додатку; функція миттєвої зустрічі без реєстрації і завантаження (інтернет-версія); календар для заповнення учителем графіку занять; багаторазовий вхід за одним і тим самим посиланням-запрошенням учителя; безкоштовна участь 25 учасникам відео-конференції; не обмеженість у часі тривалості відео-зв'язку; наявні опції запису, демонстрації екрану, показу та завантаження матеріалів чи презентацій; наявність чату (приватний і груповий); можливість кожному учаснику виразити бажання взяти слово чи відповісти (іконка «піднята рука») та свої емоції («смайлики»); наявність платних тарифів з покращеними умовами (Skype Business); 2) «-» – обмежена кількість учасників безкоштовної відео-конференції (платно

– від 25 до 50 осіб чи 250 (Skype Business)); необхідність спеціального Skype-номера; одночасно на екрані може бути лише 10 відео-потоків; відсутність віртуального класу; можливі збої чи проблеми зображення або звуку; відсутність опції віртуальної дошки.

Можливість використання для вивчення лексики та граматики англійської мови у базовій школі: перехід на інтерфейс англійською (із 38 можливих мов платформи) – для оволодіння новою лексикою (наприклад, для 8-9 класу, а для 5-7 класів – україномовний); показ матеріалу, презентації, відео – для вивчення нових слів, фраз, граматичних правил англійської мови та закріплення вже відомих; перехід на необхідну інтернет-сторінку, де пояснюється нове слово, фраза, граматична конструкція тощо – для наочності; чат – для виконання вправ і завдань, словникового диктанту, «мозкового штурму», опитування/квізу (для одночасності учні можуть, написавши відповідь, відправити цей коментар лише за командою вчителя – відповіді швидко за секунду-дві висвітлюються на екрані, як краплинки дощу, так званий метод «чат-дощу»); демонстрація виконаних завдань, написаного тексту, твору англійською мовою з подальшим аналізом тощо; завантаження у чат картинок, карток, зображень – для різноманітних ігор і вправ.

– Zoom (www.zoom.us) – платформа для спілкування по всьому світу у вигляді онлайн-зустрічей, -конференцій, -занять, -заходів через відеозв'язок. Загальні особливості: 1) «+» – безкоштовне завантаження на будь-який пристрій; наявність мобільного додатку; функція миттєвої наради без реєстрації і завантаження (в браузері); календар для планування онлайн-зустрічей через ПК, мобільний додаток, веб-портал, «Google Календар» чи Outlook тощо; можливість повторної конференції за однаковим ідентифікатором чи посиланням, багаторазовий вхід за посиланням; перший відеозв'язок не має обмежень ані в кількості учасників, ані в часі; наявні опції запису, чату, демонстрації екрану та завантаження матеріалів чи презентацій; наявність іконок («піднята рука», «смайлики»), різноманітних веселих масок, стікерів і фільтрів; наявність опції віртуальної дошки; наявність функції Immersive View, яка дозволяє віртуально поєднати до 25 учасників у одній віртуальній кімнаті (виглядає як реальний клас); наявність платних тарифів з покращеними умовами; не потрібно спеціального номера (як у Skype); тривалість відео-зв'язку

не обмежена часом, якщо є лише 2 учасники (учитель-учень); 2) «-» – якщо учасників троє і більше, то надається лише 40 хвилин (у платних тарифах необмежена тривалість конференцій, максимальна кількість 500 осіб; сплата одноразово за рік); обмежена кількість учасників безкоштовної відео-конференції (до 100 осіб); відсутність віртуального класу; можливі проблеми зображення або звуку через вади інтернету.

Можливість використання для вивчення лексики та граматики англійської мови майже такі самі, як у Skype, але перевагами є функція поділу вчителем учасників на окремі групи («сесійні зали») для групової чи парної роботи на заняттях з англійської мови (для виконання комунікативних вправ, створювання діалогів за темою та проектів під час занять, проведення змагань, конкурсів або гри між командами) та відвідування кожної «зали», зміни учасників місцями (для контролю тощо); можливість вимкнути мікрофон будь-якому учаснику, усім чи частині, що унеможливорює підказки учням від однокласників, що може бути корисним під час опитування, розвитку монологічного та діалогічного мовлення; опція віртуального фону, де можна ставити будь-які картинки, фото (наприклад, для опису чи вгадування віртуального місцезнаходження вчителя, країни/міста/будівлі/тощо, проведення віртуальної екскурсії, квесту і т.п. – сприятиме розвитку лексичного запасу, комунікативних вмінь, закріпленню лексико-граматичних конструкцій тощо); можливість зробити навчання у формі цікавої гри через віртуальну зміну зовнішнього вигляду учасників («надягання» веселих масок, фільтрів тощо); функція олівця/гумки віртуальної дошки може бути використана для малювання як учителем і учнем окремо, так і обома разом, наприклад, для графічного зображення граматичної конструкції чи певної схеми (для перевірки знань), написання слова, фрази, речення (для практики писемного мовлення, словникового диктанту, перекладу з української на англійську та навпаки тощо).

– Microsoft Teams (www.microsoft.com/en-ww/microsoft-teams) – складова ліцензійної платформи Microsoft Office 365, що уможливорює ефективну співпрацю вчителя і учнів через онлайн-зустрічі (аудіо- або відео-), роботу з документами тощо. Загальні особливості: 1) «+» – завантаження на будь-який пристрій; наявність мобільного додатку; календар для планування зустрічей (уроків/за-

нять); створення каналу (тобто віртуального класу) з певного предмету; конференції завжди проводяться лише у створеному каналі (учень легко знаходить їх), можливість повторного приєднання до конференції; відеозв'язок не має обмежень ані в кількості учасників, ані в часі; наявні опції запису, текстового та голосового чату, віртуальної дошки, демонстрації екрану та завантаження матеріалів чи презентацій; наявність іконок («піднята рука», «смайлики»); учасниками можуть бути лише зареєстровані адміністратором особи (це унеможливило вхід сторонніх осіб); можливість працювати з програмою, навіть, без інтернет-зв'язку, автоматична синхронізація; 2) «-» – відсутні функція миттєвої наради без реєстрації і завантаження та опція масок, стікерів і фільтрів; можливі проблеми зображення або звуку через вади інтернету.

Можливості використання Microsoft Teams для вивчення англійської мови приблизні, як у двох попередніх, але перевагами є інструментарій для спільного перегляду, запису аудіо/відео, додавання субтитрів, перекладу аудіо і відео контенту, створення відеороликів; спільної роботи над документом; паралельний доступ до інших складових платформи Microsoft Office 365 (OneDrive, Microsoft Forms, Sharepoint, Outlook тощо) – для надсилання та збереження файлів, для комунікації з учнями, для проведення опитувань, тестувань, тощо; можливість вимкнути/увімкнути мікрофон певному учаснику(-кам) – для проведення квізу, «мозкового штурму», розвитку монологічного та діалогічного усного мовлення тощо.

Зазначимо, що дещо менше за частотністю користуються такою платформою як Duolingo for Schools, сервісами sAKAI, Webroom тощо.

2. Для створення віртуальних класів, уроків і завдань популярністю користуються платформи:

– Google Classroom (www.classroom.google.com) – безкоштовна платформа від компанії Google. Загальні особливості: 1) «+» – завантаження на будь-який пристрій; наявність мобільного додатку; календар заходів і занять; виконання учнями завдання лише у створеному класі; постійний доступ до створених учителем завдань, завантажених матеріалів чи презентацій, інтернет-посилань тощо; наявна опція чату; можливість повторного виконання завдання; створення віртуального класу з певного предмету лише через

акаунт Google (це унеможливорює вхід сторонніх осіб); функція журналу; опція дедлайну до кожного завдання та нагадування на е-пошту; має доступ до інших сервісів і додатків Google; архів завдань; автоматичне завантаження завдань/матеріалів на Google Диск (і можливість завантажувати чи поширювати інформацію з нього); 2) «-» – відсутні функції відеозв'язку, віртуальної дошки, запису тощо.

– Nz.ua (www.nz.ua), яка має всі вище перераховані переваги (окрім прив'язки до акаунта та сервісів Google), а також інші: опція доступу батькам, наявність старости класу, персональних даних (наприклад, про Дні народження тощо); опція новин, статусу, спільнот; функції додаткової статистики та вибірки тощо.

– ClassDojo (www.classdojo.com), до якої теж можуть доступ батьки учнів;

– Moodle (www.moodle.org), яка за основними особливостями (календар; віртуальний клас; постійний доступ до матеріалів дисципліни/курсу, програм і тестів тощо; чат; тощо) є дещо схожою з Google Classroom, але головною відмінністю є те, що впровадження Moodle можливе лише на серверах закладу, що не можуть собі дозволити переважна частина ЗЗСО. Тому частіше така ефективна платформа наявна у ЗВО.

3. Для надсилання завдань і спілкування можна використовувати всім відомі мобільні додатки як Messenger, Telegram, Viber, WhatsApp, але варто згадати і додатки, які створені для навчання саме англійської мови, типу:

– Memrise – безкоштовний додаток, який заснований на інтервальному методі повторення інформації через зорову пам'ять і передбачає запам'ятовування 44 слів на годину, шляхом автоматичного нагадування слів саме тоді, коли ви починаєте їх забувати; містить тисячі відео- й аудіозаписів, для вивчення слів, за 13 курсами від простої до складної тематики (наприклад, від English Irregular Verbs до складних слів з оригінального художнього твору);

– Rosetta Stone – платний додаток (безкоштовна демо-версія), який заснований на поступовому вивченні лексико-граматичних конструкцій шляхом вивчення слів, а потім складання з них речень без використання рідної мови для перекладу тощо, тобто навчання англійської англійською мовою.

Опитування студентів засвідчило, що вони посередньо знають або зовсім не знають такі додатки як Babbel, FluentU, MindSnacks, Open Language, Mosalingua, які теж можуть використовуватися у базовій школі для самостійної роботи, наприклад.

4. Онлайн-сервіси для навчання англійської лексики та граматики:

– Hot Potatoes (www.hotpot.uvic.ca) – безкоштовний і простий у користування сервіс створення завдань закритого типу (множинний вибір, пошук відповідників, заповнення пропусків), який допоможе вивчити лексичний чи граматичний матеріал будь-якого рівня складності;

– LinguaLeo (www.lingualeo.com) – безкоштовний популярний сервіс, який забезпечує вивчення нових слів і фраз, удосконалення правопису, надає доступ, навіть, до офлайн словника, великої кількості медіаресурсів, прослуховування англійського озвучування текстів, перекладу текстів пісень, дає можливість створення власного словника; де цікавою фішкою є гейміфікація додатку (тобто перехід на наступний рівень у формі гри, типу потрібно заробити певні бонуси/виконати завдання, які допоможуть перескочити вище); існує платна версія з преміум-пакетом функцій;

– ToonDoo (www.toondoo.com) – безкоштовний онлайн-сервіс для створення коміксів (наприклад, який може бути використаний для тренування умінь вживання відповідних лексичних одиниць при вирішенні комунікативного завдання);

– Classtime (www.classtime.com) – онлайн-сервіс для створення миттєвої візуалізації рівня розуміння та прогресу учнів; може використовуватися як онлайн, так і оффлайн.

– Bussu (www.busuu.com) – платний сервіс вивчення мов (11 мов світу) за різними курсами, які розділені за складністю та містять різноманітні завдання на читання, аудіювання, написання міні-твору за обраною тематикою, які перевірятимуть носії мови; перевага над іншими – спілкування з носіями.

Посередньо відомими та зовсім не відомими для студентів переважно виявилися такі перспективні та цікаві, на нашу думку, сервіси, як: BBC Learning English, British Council Learn English, Coursera, Engvid, Enpodcast, ExamEnglish, FreeRice, Lang-8, LearnEnglish, Livemocha, Myspelling, Tandem, TED, ManyThings.

5. Для використання віртуальної дошки під час уроку можна використовувати: Paint, Google Slides, Bitpaper.io та інші.

6. Для зберігання робіт і матеріалів кожного учня – всім відомий Google Drive та менш відомий студентам Padlet (www.padlet.com), що представляє собою зручний онлайн-сервіс для збереження, організації та спільної віртуальної роботи віртуально. Можна застосовувати їх для «мозкового штурму», на етапі узагальнення та систематизації знань; як майданчик для розміщення навчальної інформації; для спільного або індивідуального виконання домашнього завдання; як місце для збирання ідей для проектів та їх обговорення.

7. Для оцінювання та контролю знань англійської мови використовуються:

– Google Forms (www.docs.google.com/forms) – безкоштовна можливість створення і використання опитувальників, вікторин, контрольних чи підсумкових завдань, тестів, у тому числі множинного вибору, завдань для самостійної перевірки знань, які уможливають перевірку знань певної теми, курсу чи англійської (або іншої) мови взагалі; інтерфейси є різними мовами.

– Microsoft Forms (www.office.com/launch/forms), подібні до вище названих.

– Kahoot! (www.kahoot.com) – безкоштовний онлайн-сервіс, який дає можливість створення і використання інтерактивних навчальних ігор опитувальників, вікторин, контрольних чи підсумкових завдань, тестів, у тому числі множинного вибору, завдань для самостійної перевірки знань, які уможливають перевірку знань певної теми, курсу чи англійської (або іншої) мови взагалі; інтерфейс англійською.

– Grammarly (www.grammarly.com/) – безкоштовна можливість для перевірки викладачами англомовного тексту, написаного студентом, на правильність граматики та пунктуації (а також відсутність плагіату), застосування такого інструменту під час навчальних занять для розвитку та перевірки умінь і навичок письмового мовлення, а також для самостійної перевірки студентами власних навичок письма; інтерфейс англійською.

– Quizlet (www.quizlet.com) – безкоштовний онлайн-сервіс для створення та застосування флеш-карток (режим «Cards») та навчальних ігор у різних категоріях, («Speller», «Learn», «Test», «Scatter»,

«Race»); інтерфейс англійською. ігор для тестування (обрати режим «Test» серед інших категорій «Speller», «Learn», «Scatter», «Race»); інтерфейс англійською.

– Quizizz (www.quizizz.com) – безкоштовна можливість для створення тестів, квізів, вікторин, опитувальників, контрольних чи підсумкових завдань у навчальному процесі, а також для самостійної перевірки студентами знань теми, курсу тощо; інтерфейс англійською.

– Plickers (www.plickers.com) – безкоштовний онлайн-сервіс, що дозволяє швидко проводити мобільні голосування і фронтальні опитування під час навчального заняття з вивченого або поточного матеріалу в тестовій формі, де результати миттєво виводяться на екран комп'ютера (телевізора, проектора), під'єданого до Інтернету; інтерфейс англійською.

Існує ще не надто затребувана на сьогодні, але теж перспективна платформа Socrative (www.socrative.com).

Аналіз теорії та практики підготовки студентів-філологів дозволив визначити перелік із 5 найбільш популярних і перспективних онлайн-сервісів, які удосконалюють навчання іноземних мов в умовах карантину ЗСО, а саме: Moodle, Google Classroom, Google Forms, Kahoot!, Zoom.

Висновки

Опитування засвідчило, що третина запропонованих у анкеті онлайн-технологій є невідомою для студентів, що актуалізує необхідність знайомити їх з існуючими сучасними освітніми технологіями та їх можливостями, зокрема для дистанційного навчання англійської мови у середній освіті. Таким чином, нами визначено та охарактеризовано сучасні освітні технології (онлайн-платформи, сервіси, мобільні додатки тощо) та їх можливості для дистанційного навчання лексико-граматичного складу англійської мови. Також нами визначено перелік із 5 наразі найбільш, на нашу думку, популярних і перспективних онлайн-сервісів для удосконалення навчання англійської мови в умовах дистанційного навчання, а саме: Moodle, Google Classroom, Google Forms, Kahoot!, Zoom.

Перспективою подальших досліджень є детальне вивчення переваг і недоліків зазначених сервісів для формування іншомовної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов.

Література

3. Serdiuk, N. (2017). Modern trends in methods of foreign language training at the institutions of higher education in Ukraine. *Theoretical and Didactic Philology*, (26), 101-109. Retrieved from <https://tdp-journal.com/index.php/journal/article/view/57>

4. Сердюк, Н. Ю., & Марченко, Н. М. (2016). Сучасні гаджети в умовах трилінгвального навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Молодий вчений*, (1), 535-539.

Сердюк Н.Ю.

Сучасні освітні технології у дистанційному навчанні лексико-граматичного складу англійської мови у ЗЗСО

Анотація

Питання специфіки сучасного дистанційного навчання залишається однією з найактуальніших проблем, особливо в сучасному світі, на який впливає глобальна вірусна пандемія. Ми вважаємо вивчення використання сучасних освітніх технологій у дистанційному навчанні лексики та граматики англійської мови актуальним і своєчасним. **Мета статті** – охарактеризувати популярні сучасні освітні технології та їх можливості у дистанційному навчанні лексико-граматичного складу англійської мови учнів базової школи, визначити з них найбільш перспективні.

Методи. Автор для досягнення мети використав такі методи: теоретичні (аналіз, синтез педагогічного досвіду власного та вітчизняних науковців стосовно використання існуючих освітніх інноваційних комп'ютерних технологій у навчанні англійської мови); емпіричний (спостереження за навчальним процесом); елементи статистики (аналіз результатів опитування студентів).

Результати. Враховуючи результати опитування студентів, досвід автора, стаття називає та характеризує 43 сучасні освітні онлайн технології вивчення англійської мови, зокрема платформи (Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Skype, Nz.ua, ClassDojo, Moodle), сервіси (Drive, Padlet, Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot!, Grammarly, Quizlet, Quizizz, Plickers, Socrative, Hot Potatoes, LinguaLeo, ToonDoo, Classtime, Lang-8, Coursera, LearnEnglish, BBC

Learning English, British Council LearnEnglish, Tandem, Enpodcast, Bussu), мобільні програми (Memrise, Rosetta Stone, Babbel, FluentU, MindSnacks, Open Language, Mosalingua, Messenger, Telegram, Viber, WhatsApp), віртуальну дошку (Paint, Google Slides, Bitpaper.io). У статті пропонується згрупувати ці технології відповідно до 7 цілей використання (проводити онлайн-уроки англійської мови в режимі реального часу; створювати віртуальні класи, уроки та завдання; надсилати завдання та спілкуватися; онлайн-сервіси для вивчення словникового запасу та граматики англійської мови; використовувати віртуальну дошку; зберігати твори та матеріали учнів; оцінювати та контролювати знання англійської мови).

Висновки. Перевага дослідження полягає в тому, що наголошено на можливості онлайн-технологій для дистанційного навчання лексико-граматичного складу англійської мови. Визначено перелік із 5 найбільш популярних і перспективних онлайн-сервісів для удосконалення навчання англійської мови в умовах дистанційного навчання, а саме: Moodle, Google Classroom, Google Forms, Kahoot!, Zoom.

Ключові слова: навчання іноземним мовам, дистанційне навчання англійській мові, онлайн-сервіс, освітні онлайн-технології, опитування студентів.

Сердюк Н.Ю.

Сучасні освітні технології у дистанційному навчанні лексико-граматичного складу англійської мови у ЗЗСО

Аннотация

Вопросы специфики современного дистанционного обучения остаются одной из самых актуальных проблем, особенно в современном мире, на который влияет глобальная вирусная пандемия. Мы считаем изучение использования современных образовательных технологий в дистанционном обучении лексики и грамматики английского языка актуальным и своевременным. Цель статьи – охарактеризовать популярные современные образовательные технологии и их возможности в дистанционном обучении лексико-грамматического состава английского языка учащихся базовой школы, определить из них самые перспективные.

Методи. Автор для достижения цели использовал следующие методы: теоретические (анализ, синтез педагогического опыта собственного и отечественных ученых по использованию существующих образовательных инновационных компьютерных технологий в обучении английскому языку) эмпирический (наблюдение за учебным процессом), элементы статистики (анализ результатов опроса студентов).

Результаты. Учитывая результаты опроса студентов, опыт автора, статья называет и характеризует 43 современные образовательные онлайн технологии изучения английского языка, в частности платформы (Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Skype, Nz.ua, ClassDojo, Moodle), сервисы (Drive, Padlet, Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot !, Grammarly, Quizlet, Quizizz, Plickers, Socrative, Hot Potatoes, LinguaLeo, ToonDoo, Classtime, Lang-8, Coursera, LearnEnglish, BBC Learning English, British Council LearnEnglish, Tandem, Enpodcast, Bussu), мобильные приложения (Memrise, Rosetta Stone, Babbel, FluentU, MindSnacks, Open Language, Mosalingua, Messenger, Telegram, Viber, WhatsApp), виртуальная доска (Paint, Google Slides, Bitpaper.io). В статье предлагается сгруппировать эти технологии в соответствии с 7 целями использования (проводить онлайн-уроки английского языка в режиме реального времени создавать виртуальные классы, уроки и задачи; отправлять задания и общаться; онлайн-сервисы для изучения словарного запаса и грамматики английского языка, использовать виртуальную доску; хранить произведения и материалы учащихся; оценивать и контролировать знания английского языка).

Выводы. Преимущество исследования заключается в том, что отмечено возможности онлайн-технологий для дистанционного обучения лексико-грамматического состава английского языка. Определен перечень из 5 наиболее популярных и перспективных онлайн-сервисов для усовершенствования обучения английскому языку в условиях дистанционного обучения: Moodle, Google Classroom, Google Forms, Kahoot !, Zoom.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, дистанционное обучение английскому языку, онлайн-сервис, образовательные онлайн-технологии, опрос студентов.

UDC 378.37.004

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-278-290>

Features of Education of Students-Philologists in the Conditions of Informatization and Digitalization of Higher Education

Tetyana Sobchenko

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Head of the Department of Education and Innovative Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

✉ 29 Alchevskykh Str., Kharkiv, Ukraine, 61002

E-mail: sobchenkotetyana79@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9213-5556>

Date of receipt of the article: April 15, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Особливості навчання студентів-філологів в умовах інформатизації та цифровізації вищої освіти

Тетяна Миколаївна Собченко

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С.Сковороди,

✉ вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61002

Дата надходження статті: 15 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

The article substantiates the relevance of informatization of society in general and education in particular, outlines the main tasks in the training of future professionals. **The purpose** of the article is to theoretically substantiate the peculiarities of the organization of the future philologists' training process. **Methods.** The following research methods are used: analysis and generalization of scientific and methodological sources, government documents on the research topic for the theoretical justification of the problem, modeling and synthesis of the obtained data. **The results.** The terminological apparatus «informatization of

education», «means of informatization», «digitalization» is defined. The main components of the modern educational environment of a higher education institution are highlighted and the function of the innovative component is emphasized. It was found that the main components that will ensure the formation of digital competence of philology students are the content and means of education. It has been established that the study of compulsory and elective disciplines, which will contribute to the general and professional competencies' formation, is equally necessary for mastering the theoretical foundations and practical skills of using innovative information and digital technologies. It is established that within the obligatory course «Pedagogy» students of philological specialties master the module «Digital training tools» in which they gain basic knowledge about digital technologies and ways to use them, and hone and supplement this knowledge while studying other disciplines. In a classroom, students learn to use different computer-based learning tools to complete a variety of tasks. Future philologists search and critically analyze information on the Internet; work with electronic textbooks and dictionaries; prepare visual aids: presentations, tables, diagrams, infographics, briefings, create audio and video content for classes, prepare tasks for test control on various platforms and services, learn to present public information on social networks properly and more. **Conclusions.** It was found that in recent years there have been many philological sites that provide information assistance and various services, creating electronic libraries, virtual laboratories, Internet projects, which contribute to the quality of training of philological specialties students.

Key words: informatization, students of philology, digital technologies.

References

1. Tsyfrova adzhenta – Ukraina 2020 (2020)[Digital Agent - Ukraine 2020] Retrieved from: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf1> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu (2014) [Law of Ukraine on Higher Education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
3. Bratko, M. (2012) Struktura osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu. [The structure of the educational environment of higher education]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho*

derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.Vynnychenka. Serii Pedahohichni nauky. – Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after V. Vynnychenko. Pedagogical Sciences Series, 135, 67-72. [in Ukrainian].

4. Vashchenko L. (2012) Innovatsiine seredovyshechne pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Innovative environment of postgraduate pedagogical education]. *Pisliadyplomna osvita – Postgraduate education*, 1, 37–40 [in Ukrainian].

5. Zakon Pro Natsionalnu informatyzatsiiu osvity (1998). [Law on National Informatization of Education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].

6. Krapliuk S.O. (2019) Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvithnoho protsesu u vyshchii shkoli. Informatsiino-tsyfrovyyi osvithnyi prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku. [Features of digitalization of the educational process in higher education. Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and prospects of development] *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy. 4 kvitnia. – Proceedings of the methodological seminar of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine* [in Ukrainian].

7. Sobchenko T. M. (2020) Zmishane navchannia yak zasib aktyvizatsii adaptivnykh protsesiv u vyshchii pedahohichnii osviti. [Blended learning as a means of activating adaptive processes in higher pedagogical education] *Elektronne naukove fakhove vydannia «Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka». Serii «Pedahohika». – Electronic scientific professional publication «Adaptive control: theory and practice. Pedagogy Series*, 9(17). Retrieved from: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/340> [in Ukrainian].

8. Sobchenko T. M. (2020) Dosvid vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii pry vykladannia pedahohichnykh dystsyplin. [Experience in the use of information and communication technologies in teaching pedagogical disciplines.] *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – Bulletin of Glukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences. Vyp.44. S. 71-78*. Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/11PfxltTBL7L8NRQv00TueOHdGwrwBPPa/view> [in Ukrainian].

9. Semenoh O. (2005) *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu)*. [The system of professional training of future teachers of Ukrainian language and literature (in the conditions of pedagogical university)]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Вступ

Процес євроінтеграції неминуче торкається абсолютно усіх сфер життя нашого суспільства, однак, найсерйозніші зміни відбуваються у системі освіти. Вони стосуються її змісту, форм, засобів реалізації та інше. Тому у час стрімких перетворень як викладачам так і здобувачам слід не менш швидко реагувати на зміни, бути мобільним та пристосовуватись до інновацій. Паралельно із згаданим процесом, відбувається активна інформатизація, що змінюється цифровізацією освіти та впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. У «Цифровій адженті України – 2020» зазначено, що «...все, що може бути дигітизованим, має та буде дигітизованим» (Цифрова аджента, 2016).

Одна з провідних тенденцій професійної освіти спрямована на підготовку майбутніх фахівців нової генерації, які здатні до професійного саморозвитку, самореалізації, творчого пошуку, до вирішення нестандартних завдань, до прийняття науково-обґрунтованих та виважених рішень, а також до орієнтації у інформаційному та цифровому суспільстві.

Особливої уваги заслуговує підготовка майбутнього філолога, оскільки саме філологічне знання, значення якого в духовному розвитку сучасного українського суспільства стрімко підвищується, має певну специфіку, що слід враховувати у організації процесу навчання.

Так, актуальні питання теоретико-методичної підготовки майбутніх філологів розкрито у роботах І. Клак, В. Коваль, М. Пригодія та ін. На окрему увагу заслуговують роботи дослідників В. Бабенко, О. Кучерявої, Н. Сорокіної, Є. Костик, які присвячено формуванню дискурсивної, стилістичної та комунікативної, мовної та іншомовної компетентностей майбутніх фахівців філології. Способи використання інноваційних технологій та технічних ресурсів на заняттях та поза ними узагальнені науковцями Р.Дружененко,

Н. Сердюк, І. Хрін, М. Шемудою та ін., обґрунтовано теоретико-методологічні й методичні засади навчання студентів-філологів в умовах інформатизації у наукових доробках Г. Алексєєвої, М. Байди, Р. Гуревич, С. Данилюк, С. Процької, Н. Сорокіної, Г. Шиліної.

На підставі викладеного встановлено, що підготовці філологів приділяється значна увага науковців, проте було визначено, що не достатньо розкрита проблема особливостей організації процесу навчання студентів філологічних спеціальностей в умовах інформатизації та цифровізації освіти.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати особливості організації процесу навчання майбутніх філологів.

Методи дослідження

Серед використаних методів дослідження визначальними були такі: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел, державних документів з теми дослідження задля теоретичного обґрунтування висвітлюваної проблеми, моделювання та синтезу отриманих даних.

Результати та їх обговорення

У процесі здобуття вищої освіти студенти опановують систематизовані знання, у них формуються уміння та навички, з'являються професійні якості, вибудовується система цінностей; вони оволодівають загальною культурою та низкою інших компетентностей. (Закон Про вищу освіту 2014).

За для досягнення завдань, які передбачає процес підготовки фахівців будь якої галузі, необхідно доцільно, грамотно, сучасно та перспективно планувати освітній процес. Лише за таких умов буде можливим зрощення спеціаліста, який на високому рівні володіє загальними та фаховими компетентностями.

Тому при створенні освітнього середовища, слід врахувати усі його компоненти, а саме: суб'єктний, ціннісно-цільовий, комунікативний, діяльнісний, інформаційно-знаннєвий, ресурсний, інноваційний, організаційно-управлінський (Братко М. 2012).

У час реформування та інформатизації освіти, слід звернути особливу увагу саме на інноваційний компонент. Адже він забезпечує наповнення освітнього середовища інноваційним змістом та формами організації, надсучасними методами та засобами, створює потужний портал для інформаційних потоків та

сприяє нарощуванню інноваційного потенціалу (Ващенко Л., Шапран О., Шапран Ю., 2012).

Під інформатизацією освіти розуміємо «...сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки...» (Закон про інформатизацію освіти, 1998).

Процес інформатизації нерозривно пов'язаний із застосуванням інноваційних технологій, які у свою чергу сприяють розвитку цифрової компетентності майбутніх спеціалістів. Остання - являється обов'язковим результатом процесу підготовки студентів та набула особливої актуальності з переходом університетів на вимушену змішану форму навчання.

Готуючи майбутніх педагогів: філологів, істориків, фахівців культури, вчителів початкових класів, мистецьких дисциплін та інших спеціалістів необхідно врахувати умови сьогодення та вимоги суспільства, щодо володіння теоретичними основами цифрової грамотності; практичними уміньми застосовувати різноманітні технічні засоби за призначенням; навичками роботи з різними інформаційними ресурсами, хмарними технологіями.

Забезпечити зазначені теоретичні знання та практичні навички дозволить зміст навчальної програми та засоби навчання.

У Законі України «Про національну програму інформатизації» (1998 зі змінами) зазначено, що такими засобами являються «...програмне, математичне, лінгвістичне та інше забезпечення, інформаційні системи або їх окремі елементи, інформаційні мережі і мережі зв'язку, що використовуються для реалізації інформаційних технологій...» (Закон про інформатизацію освіти, 1998).

На зміну епохи інформатизації «стрибоподібно» прийшла цифровізація, що дозволила зробити гігантські кроки уперед. У науковій літературі існує чимало тлумачень дефініції «цифровізація». Наукова спільнота розглядає «цифровізацію» як «цифровий спосіб

зв'язку, запису, передачі даних з допомогою цифрових пристроїв» (С. Карплюк, 2019). На основі аналізу та узагальнення наукових доробок, було зроблено висновок та прийнято рішення автора під цифровізацією слід розуміти спосіб цифрового подання та обміну інформації за допомогою цифрових інструментів.

На думку С. Карплюка, цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, оскільки робить його більш гнучким та пристосованим до сучасних реалій (С. Карплюк, 2019).

Щодо змісту навчання, то найсучасніші освітні програми передбачають обов'язкові самостійні або інтегровані дисципліни, на яких студенти знайомляться з цифровими технологіями та розглядають шляхи їх використання в залежності від майбутньої професійної діяльності.

Так, до освітньої програми майбутніх філологів в останні роки внесено інтегрований курс з педагогіки, до нього включено модуль «Засоби цифрової підготовки», у рамках якого опановують зміст інформаційно-цифрової компетентності майбутнього філолога, досліджують засоби інформатизації освіти; вивчають мережеві освітні технології, знайомляться з основами інформаційної безпеки; засвоюють поняття інформаційно-освітнє середовище та принципи його створення, навчаються правильно візуалізувати навчальний матеріал, досліджують базові принципи мобільного, дистанційного та змішаного навчання, переваги та недоліки таких форм навчання та інше.

У попередніх авторських доробках наголошується увага на тому, що у процесі підготовки здобувачів філологічних спеціальностей слід організувати відповідне освітнє середовище, яке містить інформаційну, інтерактивну та цифрову складову (Собченко Т., 2020).

У рамках циклу загальної та професійної підготовки студентів-філологів, викладачі активно застосовують технічні засоби навчання та спонукають студентів до їх використання, особливо для підготовки домашніх завдань, при виконанні індивідуальних завдань та на практичних і семінарських заняттях. Адже, не зважаючи, на те, що майбутній філолог – це фахівець гуманітарного циклу дисциплін він повинен вміти використовувати інноваційні інформаційні технології.

Найпоширенішим видом роботи є пошук інформації в мережі «Інтернет». За для цього, студент повинен не просто вміти користуватися технічним засобом для входу до мережі, а й розуміти різницю та можливості відображення інтерфейсу ресурсу в залежності від обраного типу гаджету. Окрім цього, студенти повинні критично підходити до відбору необхідної інформації, у разі її використання для науково-дослідної роботи не забувати про академічну доброчесність.

Говорячи про опрацювання знайденої в мережі інформації, неможливо не згадати пошук словників та роботу з ними. Принципи роботи з електронними словниками такий же самий, як і з паперовими, та має ряд очевидних переваг: швидкість, доступність, можливість обробки великого об'єму інформації. Теж саме можна сказати й про електронні підручники, адже не завжди книги, словники та інші засоби навчання є у достатній кількості у бібліотеках та на кафедрах.

В умовах інформатизації освітнього процесу усе більше з'являється можливостей забезпечити необхідними навчальними засобами студентів, легко та швидко передавати та поширювати їх. Уміння працювати з електронними носіями інформації вкрай необхідні майбутнім філологам для професійної діяльності у майбутньому.

Окрему увагу слід звернути на унаочнення навчального матеріалу. Цей процес відбувається як з боку викладачів, які фактично демонструють зразок правильного унаочнення з урахуванням усіх принципів, так і з боку студентів, які продукують власні розробки на заняттях наслідуючи зразок педагогів. Це можуть бути презентація, інфографіка, схема, таблиця, інформаційний інструктаж та інше. В умовах змішаного навчання такі навички є невід'ємною частиною професійної майстерності спеціаліста.

Необхідним є не лише візуальний супровід занять, про який згадано вище, а й уміння створювати та відбирати доцільний аудіо та відео контент, що значно полегшує сприймання теорії, дозволяє порівнювати різні підходи вирішення проблемних ситуацій, виявити помилки та неточності.

З метою перевірки знань майбутніх філологів, педагоги самостійно розробляють різні види контролю, використовуючи при цьому хмарні технології, та навчають цьому студентів.

Так для функції контролю, найдоцільнішими є використання Google форми, платформи Moodle, сервісу Kahoot та інших технологій. З ними студенти знайомляться у рамках курсів спрямованих на формування цифрової компетентності. Вдосконалюють свої знання та застосовують їх на практиці під час вивчення дисциплін, спрямованих на формування загальних та фахових компетентностей.

Для майбутніх філологів в умовах інформатизації суспільства необхідно вміти себе самопрезентувати. Саме тому для студентів необхідно оволодіти культурою ведення соціальних мереж та блогів.

У рамках обов'язкових або вибіркових курсів студенти отримують теоретичну базу, щодо правил ведення власної сторінки. Для філолога надважливо публікувати лише перевірений контент, не порушувати норм моралі, демонструвати високий рівень володіння загальною культурою. Усе це допоможе у майбутньому створити власний позитивний імідж.

За останні роки мережа «Інтернет» стала досить насичена філологічними сайтами. Активно працюють різні інтернет проекти, надають окремі послуги (перевірка, переклад, транслітерація та інше) мережеві сервіси, продуктивно функціонують он-лайн студії вивчення мови. При університетах створюються електронні бібліотеки, віртуальні лабораторії (Семеног О., 2002)

Час та технології не стоять на місці, тому у ХХІ столітті студенти будь-якого фаху повинні досконало володіти цифровими технологіями, а головне уміти їх застосовувати у практичній діяльності. Це значно підвищить їх професіоналізм та відкриє більше можливостей для професійної самореалізації.

Тому закладам вищої освіти, необхідно враховувати цифрову компетентність викладачів та шукати шляхи її підвищення; регулярно переглядати зміст освітніх програм відповідно до змін у змісті освіти; дбати про сучасне та доступне матеріально-технічне забезпечення. Лише за таких умов заклади вищої освіти зможуть готувати фахівців, що відповідають європейським стандартам та «епосі» диджіталізації.

Висновки

У період інформатизації та цифровізації освіти, слід ре-
гально та «індивідуально» підходити до процесу підготовки

майбутніх фахівців кожної спеціальності. Особливо гостро це питання постало при підготовці студентів філологів, у освітню програму яких тривалий час не було включено достатньої кількості дисциплін, що сприяють формуванню цифрової компетентності, недостатньо володіли нею і викладачі. Однак, активний процес цифровізації освіти та змішане навчання в умовах карантину внесли позитивні корективи. Тому такі важливі та необхідні для майбутніх філологів навички використання інформаційних технологій почали активно вдосконалюватись, тим самим підвищився рівень їх загальної та фахової підготовки. Вважаємо за потрібне регулярно переглядати та вдосконалювати зміст, форми, методи та засоби, що використовуються при підготовці студентів філологів. Перспективою подальших досліджень вбачаємо вивчення впливу окремих дисциплін, на яких активно застосовуються інформаційні та цифрові технології, оскільки це впливає на якість засвоєння навчального матеріалу.

Література

1. Цифрова аджента – Україна 2020 Режим доступу: URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf1>.
2. Закон Про освіту URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка. Серія Педагогічні науки*. 2012, Вип.135. С. 67-72.
4. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта*. 2012. № 1. С. 37–40.
5. Закон Про Національну інформатизацію освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text>
6. Краплюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. К, 2019. 361 с.
7. Собченко Т. М. Змішане навчання як засіб активізації адаптивних процесів у вищій педагогічній освіті. *Електронне наукове*

фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка», Випуск 9(17), 2020. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/340>

8. Собченко Т. М. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні педагогічних дисциплін. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету Педагогічні науки*, Вип.44, 2020. С. 71-78. URL:: <https://drive.google.com/file/d/11PfxltTBL7L8NRQv00TueOHdGwrwBPPa/view>

9. Семенов О. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету). дис. ... док.пед.наук 13.00.04 / Київ. 2005.476с.

Собченко Т.М.

Особливості навчання студентів-філологів в умовах інформатизації та цифровізації вищої освіти

У статті обґрунтовано актуальність інформатизації суспільства у цілому та освіти зокрема, окреслено коло основних завдань при підготовці майбутніх фахівців. Визначено термінологічний апарат «інформатизація освіти», «засоби інформатизації», «цифровізація». Виділено основні компоненти сучасного освітнього середовища закладу вищої освіти та підкреслено функцію інноваційного компоненту. З'ясовано, що основними компонентами, які забезпечуватимуть формування цифрової компетентності студентів-філологів є зміст та засоби освіти. Установлено, що вивчення обов'язкових та елективних дисциплін, що сприятимуть формуванню загальних та фахових компетентностей, є однаково необхідним для оволодіння теоретичними основами та практичними навичками використання інноваційних інформаційних та цифрових технологій.

Встановлено що в рамках обов'язкового курсу «Педагогіка» студенти філологічних спеціальностей опановують модуль «Засоби цифрової підготовки» у рамках якого отримують базові знання щодо цифрових технологій та шляхів їх використання, а відшліфовують та поповнюють ці знання під час вивчення решти навчальних дисциплін. На заняттях, під час виконання різного

виду завдань студенти вчаться застосовувати різні комп'ютерні засоби навчання.

Майбутні філологи займаються пошуком та критичним аналізом інформації в мережі «Інтернет»; працюють з електронними підручниками та словниками; готують унаочнення навчального матеріалу: презентації, таблиці, схеми, інфографіки, інструктажі, створюють аудіо та відео контент для занять, готують завдання для тестового контролю на різних платформах та сервісах, навчаються правильно презентувати публічну інформацію у соціальних мережах та інше.

З'ясовано, що останні роки з'явилося багато філологічних сайтів, які представляють інформаційну допомогу та різного виду послуги, створюються електронні бібліотеки, віртуальні лабораторії, інтернет проекти, що сприяє якісній підготовці студентів філологічних спеціальностей.

Ключові слова: інформатизація, студенти-філологи, цифрові технології.

Собченко Т.Н.

Особенности обучения студентов-филологов в условиях информатизации и цифровизации высшего образования

Аннотация

В статье обоснована актуальность информатизации общества в целом и образования в частности, определен круг основных задач при подготовке будущих специалистов. Определены терминологический аппарат «информатизация образования», «средства информатизации», «цифровизация». Выделены основные компоненты современной образовательной среды учреждения высшего образования и подчеркнуто функцию инновационного компонента. Установлено, что основными компонентами, которые будут обеспечивать формирование цифровой компетентности студентов-филологов смысл и средства образования. Установлено, что изучение обязательных и элективных дисциплин, способствующих формированию общих и профессиональных компетенций, одинаково необходимо для овладения теоретическими основами и практиче-

скими навыками использования инновационных информационных и цифровых технологий.

Установлено, что в рамках обязательного курса «Педагогика» студенты филологических специальностей овладевают модулем «Средства цифровой подготовки» в рамках которого получают базовые знания по цифровым технологиям и пути их использования, шлифуют и пополняют эти знания при изучении остальных учебных дисциплин. На занятиях, при выполнении различного вида заданий студенты учатся применять различные компьютерные средства обучения.

Будущие филологи занимаются поиском и критическим анализом информации в сети «Интернет»; работают с электронными учебниками и словарями; готовят иллюстрации учебного материала: презентации, таблицы, схемы, инфографики, инструктажи, создают аудио и видео контент для занятий, готовят задания для тестового контроля на различных платформах и сервисах, учатся правильно презентовать публичную информацию в социальных сетях и прочее.

Выяснено, что в последние годы появилось много филологических сайтов, которые представляют информационную помощь и разного вида, услуги, создаются электронные библиотеки, виртуальные лаборатории, интернет проекты, что способствует качественной подготовке студентов филологических специальностей.

Ключевые слова: информатизация, студенты-филологи, цифровые технологии.

UDC 377.011.3-052:070]:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2021-13-291-302>

Psychological and Pedagogical Characteristics and Functions of the Future Junior Bachelors-Journalists' Image

Wu Yueyuan

a postgraduate student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

✉ 2, Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine, 46027

E-mail: uueuan2020@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0172-074X>

Date of receipt of the article: April 16, 2021

Article accepted for publication: June 02, 2021

Психолого-педагогічна характеристика та функції іміджу майбутніх молодших бакалаврів-журналістів

У Юсюань

аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

✉ вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

Дата надходження статті: 16 квітня 2021 р.

Стаття прийнята до друку: 02 червня 2021 р.

Abstract

The author summarizes the views of scientists on the essence of the scientific definition of the «image» in the context of pedagogical imageology. **The purpose of the article** is aimed at the theoretical substantiation of the essence of the scientific definition of «image» and the disclosure of the feasibility of its formation and coverage of the semantic characteristics and functional spectrum of the image. A set of theoretical **methods** was used to achieve this goal, namely: system-structural analysis and systematization of psychological and pedagogical developments; comparative pedagogical analysis and synthesis, deduction and induction, classification and generalization.

The results. It is found that from the psychological and pedagogical point of view, the study of the professional and personal image is carried out during: analysis of political image; determination of psychological mechanisms of its formation; research of socio-cultural aspect of the image of the future specialist; the analysis of the practical principles of an image. Based on the generalization of the positions of scientists, it is established that an image plays an important role in the professional activities of future junior bachelors-journalists. The article presents that the professional image has a psychotherapeutic effect for a future journalist. It provides sociability, responsibility, professional confidence, social activity, diplomacy, reflectivity. The article contains a list of contradictions that are resolved during the formation of students majoring in 061 Image Journalism. The author interprets the image as a complex socio-psychological-pedagogical phenomenon, that the individual forms purposefully with the view to emotional and psychological influence and creating others' impressions and opinions about the bearer of this image. The main semantic characteristics of the image are analyzed, namely: it is formed purposefully and has a specific addressee and the ultimate goal; it is recognized as an image-stereotype used as a «business» image of the individual. It is behavioral by nature and is formed in the process of practical activities. It covers the external component and elements of self-presentation and presentation. It involves a close relationship and interaction between an individual and a group image. It covers the emphasis on specific features that are characteristic of the representative of a particular profession. It depends on the characteristics of a particular society (its values, norms, traditions, attitudes). **Conclusions.** Based on the generalization of scientific information, the main functions of the image are characterized, which include the following: firstly, the image must have a certain expression, which is subject to a specific goal and corresponds to the real strategy; secondly, it must position a particular organization or leader in front of the target audience; thirdly, the image should motivate the individual to take an active action. In the psychological and pedagogical fields, the practical activities of college teachers in the formation of future journalists' professional image are focused on the development of the flexibility of thinking, creativity, originality and intuition.

Key words: image, future junior bachelors-journalists, semantic characteristics of image, functions of image.

References

1. Bogdanov, E. N., Zazykin V. G. (2003). *Psichologicheskie osnovy «Publik rileyshnz» [Psychological foundations of «Public Relations»]*. SPb. : Piter [in Russian].
2. Zinchenko, V. (2008) Imidzh uchytelia, abo psykholohiia odiahu [Teacher image, or clothing psychology]. *Vidkrytyi urok: Rozrobky. Tekhnolohii. Dosvid – Open lesson: Developments. Technologies. Experience*, 4, 85–86. [in Ukrainian].
3. Kalyuzhnyj, A. A. (2004). *Psihologiya formirovaniya imidzha uchytelya [Psychology of the teacher's image formation]*. Moscow [In Russian].
4. Penkova, O. (2002). Problema imidzhu: sotsiokulturnyi i psykholoho-pedahohichnyi aspekty [The problem of image: socio-cultural and psychological-pedagogical aspects]. *Ridna shkola – Native School*, 6, 47–48 [in Ukrainian].
5. Pochepcov, G. (1997) *Imidzh: ot faraonov do prezidentov. Stroitel'stvo voobrazhaemyh mirov v mife, skazke, anekdote, reklame, propagande i publik rileyshinz [Image: from Pharaohs to Presidents. Construction of imaginary worlds in myth, fairy tale, anecdote, advertising, propaganda and public relations]*. Kyiv : ADEF-Ukraina [In Russian].
6. Romanenko, O. V. (2014). Naukovi zasady vyvchennia imidzhu yak psykholohichnoi katehorii [Scientific principles of studying image as a psychological category]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Visnyk National Defence Unuversity of Ukraine*, 4 (41), 293–298. [in Ukrainian].
7. Soroka, O. V. (2016). *Osoblyvosti formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Features of formation of professional image of future social workers]*. In Sadowskiej E. & Dasal M. (Eds.) *Formy I metody pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edikacyjnymi*. Czestochowa, VI, 91–95 [in Ukrainian].
8. Khomulenko T. B., Padafet Yu. H., Skorynina O. V. (2005) *Teoretychni ta praktychni aspekty doslidzhennia imidzhu: Monohrafiia. [Theoretical and practical aspects of image research: Monograph]*. Kh., 272. [in Ukrainian].

Вступ

Від науковців та практиків, які працюють у системі передвищої освіти нині вимагається впровадження педагогічних інновацій в організацію освітньої діяльності здобувачів освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр». У психолого-педагогічній площині необхідно щоб випускники коледжів ще під час навчання були готові до майбутньої професійної діяльності за обраною спеціальністю, а також мали сформований професійний імідж. Як засвідчують реалії ХХІ ст., наукова дефініція «професійний імідж» доволі часто вживається у журналістиці, де спілкування між суб'єктами відбувається за допомогою феномену «іміджу».

Відзначимо, що у наукових працях С. Амінтаєвої, Л. Жарікової, А. Калюжного, Н. Тарасенко, В. Шепель та ін. доволі ґрунтовно розкрито ключові поняття, які окреслюють наукову дефініцію «імідж» в контексті педагогічної іміджеології. Зокрема з'ясовано, що теоретичні та практичні аспекти іміджу багатогранні, а інституціоналізація цієї наукової дефініції має міждисциплінарний характер. Вивчення професійного та особистісного іміджу здійснювалося під час: аналізу політичного іміджу (Почепцов, 1997); визначення психологічних механізмів його формування (Зінченко, 2008); дослідження соціокультурного та психолого-педагогічного аспектів іміджу майбутнього фахівця (Пенькова, 2002); аналізу теоретичних та практичних засад іміджу (Хомуленко, Падафет & Скориніна, 2005).

Науковці (Калюжний, 2004; Романенко, 2014) розглядають професійний імідж як фактор успіху у кар'єрі й вагомий інструмент для побудови взаємовідносин, а також як чинник, що сприяє досягненню успіху у професійній діяльності й допомагає формуванню професіоналізму. Імідж сприймається як вагомий елемент, що має позитивний вплив на конкурентоспроможність майбутнього фахівця на ринку праці. Водночас, можемо констатувати, що психолого-педагогічні механізми, які пов'язані із формуванням іміджу майбутніх молодших бакалаврів-журналістів в процесі підготовки у коледжах не можна вважати системно вивченими.

Мета статті спрямована на теоретичне обґрунтування сутності наукової дефініції «імідж» та розкриття доцільності його формування й висвітлення змістової характеристики та функціонального спектру іміджу.

Матеріал і методи дослідження

Теоретичне вивчення іміджу передбачає вирішення низки методологічних завдань, насамперед, введення категоризації поняття та розгляд його в системі інших наукових дефініцій, які розкривають найсуттєвіші змістові характеристики. Зокрема для реалізації поставленої мети було використано комплекс теоретичних методів, а саме: системно-структурний аналіз та систематизація психологічних і педагогічних напрацювань, які дали можливість обґрунтувати концептуальні засади та підходи до розуміння іміджу як наукової дефініції; порівняльно-педагогічний аналіз й синтез, дедукція й індукція, класифікація та узагальнення для уточнення типологічної характеристики іміджу, що дозволило належним чином обґрунтувати вагомість іміджу у професійній діяльності майбутніх молодших бакалаврів-журналістів та сприяло визначенню найбільш ефективних практичних шляхів для його формування в процесі професійної підготовки у коледжах як закладах передвищої освіти.

Результати та їх обговорення

Реалізуючи свої професійні обов'язки, майбутні журналісти, доволі часто, замінюють побудову складного портрету свого співрозмовника його іміджем, що розглядається як знаковий замінник, який лише в загальному відображає основні риси особистості, а тому, доволі часто, перешкоджає майбутнім журналістам якісно та неупереджено реалізовувати професійні обов'язки. У тому випадку, коли журналіст володіє позитивним професійним іміджем він має змогу легко та ефективно налагоджувати контакти із суб'єктами як особистісної, так і професійної взаємодії. Професійний імідж має психотерапевтичний ефект, наділяє комунікабельністю, відповідальністю, професійною впевненістю, соціальною активністю, дипломатичністю, рефлексивністю тощо.

Виходимо з тих позицій, що вдало сформований професійний імідж позитивно впливає на професійну кар'єру

та особистісний розвиток фахівця, адже охоплює сформовану систему почуттів, мотиваційно-оцінних якостей, які є необхідні для компетентного здійснення професійних функцій та обов'язків. Поділяємо позицію О. Сороки про те, що «в ринкових умовах імідж дає можливість фахівцю бути затребуваним; забезпечує взаємодію з об'єктами соціального впливу в процесі професійної діяльності; зміцнює прагнення до самовдосконалення; сприяє самореалізації, зменшує професійні стреси й комплекси» (Сорока, 2016:91).

Аналіз стану практичної підготовки майбутніх молодших бакалаврів-журналістів доводить, що в теоретичній площині нині назріла нагальна потреба в уточненні наукової дефініції «професійний імідж», доцільно виявити та обґрунтувати педагогічні інновації, що забезпечать результативність та дозволять його сформувати у студентів ще під час навчання.

У нашому баченні цілеспрямована діяльність з формування іміджу у майбутніх журналістів, які опановують спеціальність у коледжі, позитивно вплине на розв'язання основних суперечностей, а саме між:

- вимогами сучасного ринку праці до професійної компетентності фахівців спеціальності 061 Журналістика та недосконалістю їхньої фахової підготовки у закладах передвищої освіти, яка належним чином не сприяє формуванню професійного іміджу;

- потребою вдосконалення усіх структурних складових професійного іміджу та недостатньою визначеністю механізмів реалізації цього процесу через не розробленість педагогічної технології;

- необхідністю підвищення рівня професійного іміджу майбутніх молодших бакалаврів-журналістів в процесі підготовки у закладах фахової передвищої освіти та відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення цього процесу;

- переважанням традиційного підходу до організації освітнього процесу та несистемним застосуванням педагогічних інновацій, які базуються на праксеологічному підході та впровадженні тренінгових й ігрових технологій під час формування іміджу.

Поділяємо позицію О. Романенка у тому, що незалежно від виду організації, робота з іміджем є дуже ваговою, оскільки саме імідж є найбільш ефективним способом проникнення у масову свідомість. «Відображаючи потреби масової свідомості, він легко закріплюється та зберігається в пам'яті людей. Імідж містить риси, які, з одного боку, представляють інтерес для комунікатора, а з іншого, – є значущими для аудиторії. Основною характеристикою іміджу є його подвійна спрямованість, оскільки він має відповідати як можливостям носія, так і потребам аудиторії. Наразі розуміння іміджу розширилося до розмірів корпоративного світу та тотального комунікаційного поля навколо нього» (Романенко, 2014: 293). Беручи до уваги наведені аргументи, вважаємо, що теоретичні питання щодо сутності іміджу та методичні й практичні площини, які стосуються його формування у майбутніх молодших бакалаврів-журналістів в процесі підготовки у закладах фахової передвищої освіти є доволі ваговими та потребують ґрунтовного аналізу.

Так, у ході дослідження було з'ясовано, що імідж – це «емоційно забарвлений образ людини чи організації, що склався в масовій свідомості та має характер стереотипу» (Богданов, 2003:36). Наукова дефініція імідж найбільш тісно пов'язана із такими науковими категоріями, як «рейтинг», «репутація» та «авторитет». У соціології та психології імідж часто розглядається в контексті соціальних статусів і ролей, теорії конфлікту та концепції соціальної дії. Було враховано, що визначення категорії «імідж» має акумулювати в собі елементи онтології (змісту об'єкта), гносеології (ступеня його пізнання та управління процесом його формування).

У нашому розумінні, імідж є складним соціально-психолого-педагогічним феноменом, який розглядається нами як образ, який особистість формує цілеспрямовано з метою емоційно-психологічного впливу та створення враження, думки оточуючих про носія даного іміджу. Можемо констатувати той факт, що нині впливова особистість, громадський, або політичний діяч з ціллю підвищення свого рейтингу та впливу мусить створити собі відповідний імідж. Адекватний імідж, на нашу думку, виступає у якості вагового та необхідного атрибуту

професійної діяльності майбутнього журналіста. Тобто у майбутнього журналіста має бути створено такий імідж, який буде більш чи менш адекватним до реального образу особистості, що складається на свідомому і підсвідомому рівнях.

На основі узагальнення напрацювань О. Ворожейкіної, А. Калюжного, М. Миліневського, Г. Почепцова, О. Романенка, О. Ткаченка, П. Фролова, які займалися теоретичними та практичними аспектами вивчення іміджу, було встановлено конкретні характеристики, які є найбільш адекватними у площині іміджу майбутнього журналіста, що здобуває освіту в коледжі. Отже, до таких *змістових характеристик* відносимо наступні:

- по-перше, імідж формується цілеспрямовано, він має конкретного адресанта та кінцеву мету;

- по-друге, імідж розглядається як образ-стереотип, що використовується як «діловий» образ особистості;

- по-третє, імідж носить поведінковий характер й формується в процесі практичної діяльності;

- по-четверте імідж охоплює зовнішню складову та елементи самопрезентації та презентації;

- по-п'яте, спостерігається тісний взаємозв'язок та взаємовплив між індивідуальним (конкретний для визначеного реципієнта у реальному часі) та груповим (стереотипне бачення професії у цьому суспільстві) іміджем;

- по-шосте, у іміджі акцентуються конкретні риси, які є характерними для представника певного фаху (для журналіста це об'єктивність та етичність), так і універсальні для фахівця будь-якого профілю (активність, ініціативність, професіоналізм);

- по-сьоме, імідж залежать від особливостей конкретного суспільства (від його цінностей, норм, традицій, установок), в якому живе особистість.

Вважаємо, що різнопланове дослідження змістових характеристик іміджу дасть змогу краще зрозуміти ті функції, на які будемо робити акцент у практичній діяльності. Так, на основі інтерпретації напрацювань О. Романенка (Романенко, 2014: 295–298) було визначено такі функції іміджу, як:

- повинен носити певне вираження, яке підпорядковане конкретній меті та відповідає реальній стратегії;

- має позиціонувати певну організацію чи самого фахівця перед цільовою аудиторією, що ґрунтується на усвідомленні переваг.
- імідж має спонукати особистість до активних дій.

Таким чином, поняття іміджу є складним феноменом, який виникає на ґрунті специфічного сплетіння різноманітних чинників, які створюють яскраву та багатокомпонентну характеристику. Наголосимо на тому, що імідж, як соціально обумовлене багатовимірне явище, виконує низку важливих функцій, які взаємодоповнюють одна одну. У психолого-педагогічній площині практична діяльність викладачів коледжів з формування у майбутніх журналістів професійного іміджу має бути зосереджена на розвитку у студентів гнучкості мислення, креативності, оригінальності, інтуїції. Усе ці якості забезпечать майбутнім фахівцям розвиток професійної компетентності та ефективне особистісне становлення у професії. У практичній площині доцільно впроваджувати ефективні форми й методи формування професійного іміджу, які допоможуть майбутнім фахівцям спеціальності 061 Журналістика на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки.

Висновки

Позитивний професійний імідж журналіста виступає вагомим особистісним інструментарієм, який сприяє налагодженню ефективних контактів із суб'єктами взаємодії. Професійний імідж має психотерапевтичний ефект, наділяє комунікабельністю, відповідальністю, професійною впевненістю, соціальною активністю, дипломатичністю, рефлексивністю тощо. Виходимо з тих позицій, що вдало сформований професійний імідж позитивно впливає не професійну кар'єру та стимулює особистісний розвиток фахівця, адже охоплює сформовану систему почуттів, мотиваційно-оцінних якостей, які є необхідні для компетентного здійснення усього спектру професійних обов'язків. Поділяємо позицію науковців про те, що саме професійний імідж має позитивний вплив на самовдосконалення та зменшення професійних стресів й комплексів у майбутніх журналістів, які здобувають освіту в коледжі.

За результатами авторського наукового пошуку підтверджено вагомість іміджу для якісної реалізації професійної

діяльності. Встановлено, що імідж є складним феноменом, який розглядається нами як образ, який особистість формує цілеспрямовано з метою емоційно-психологічного впливу та створення враження, думки оточуючих про носія. Представлено змістову характеристику іміджу та висвітлено спектр функцій, які він виконує.

Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо в розкритті ефективних шляхів формування іміджу та розробці спеціального навчально-методичного забезпечення, що охоплюватиме елементи тренінгу та базуватиметься на праксеологічному та акмеологічному підходах для впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів-журналістів в процесі підготовки у коледжах.

Література

1. Богданов Е. Н., Зызыкин В. Г. Психологические основы «Паблик рилейшнз». СПб. : Питер, 2003. 208 с.
2. Зінченко В. Імідж учителя, або психологія одягу. *Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід*. 2008. № 4. С. 85–86.
3. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. Москва, 2004. 94 с.
4. Пенькова О. Проблема іміджу: соціокультурний і психолого-педагогічний аспекти. *Рідна школа*. 2002. № 6. С. 47–48.
5. Почепцов Г. Имидж: от фараонов до президентов. Строительство воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и паблик рилейшинз. Київ : АДЕФ-Украина, 1997. 328 с.
6. Романенко О. В. Наукові засади вивчення іміджу як психологічної категорії. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. 4 (41). С. 293–298.
7. Сорока О. В. Особливості формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників. *Problemy nowoczesnej edukacji. Formy I metody pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* / Pod redakcja Edyty Sadowskiej, Mateusza Dasala. Czestochowa, 2016. Tom VI. pp. 91–95.
8. Хомуленко Т. Б., Падафет Ю. Г., Скориніна О. В. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: монографія. Харків, 2005. 272 с.

У Юсюань

Психолого-педагогічна характеристика та функції іміджу майбутніх молодших бакалаврів-журналістів

Анотація

Автором узагальнено погляди науковців на сутність наукової дефініції «імідж» в контексті педагогічної іміджеології. З'ясовано, що імідж посідає вагомий роль у професійній діяльності майбутніх молодших бакалаврів-журналістів, адже має психотерапевтичний ефект, наділяє комунікабельністю, відповідальністю, впевненістю, дипломатичністю. Імідж трактуємо як складний соціально-психолого-педагогічний образ, який особистість формує цілеспрямовано з метою емоційно-психологічного впливу та створення думки оточуючих про носія даного іміджу. Проаналізовано основні змістові характеристики іміджу, а саме: формується цілеспрямовано та має конкретного адресанта і кінцеву мету; розглядається як образ-стереотип, що використовується як «діловий» образ особистості; носить поведінковий характер й формується в процесі діяльності; охоплює зовнішню складову та елементи самопрезентації та презентації; передбачає тісний взаємозв'язок та взаємовплив між індивідуальним та груповим іміджем; охоплює акцентування уваги на конкретних рисах, які є характерними для представника певної спеціальності; залежать від особливостей конкретного суспільства. Охарактеризовано основні функції іміджу, до яких віднесено такі: по-перше, імідж повинен носити певне вираження, яке підпорядковане конкретній меті та відповідає реальній стратегії; по-друге, має позиціонувати певну організацію чи лідера перед цільовою аудиторією; по-третє, імідж має спонукати особистість до активних дій. Практична діяльність викладачів коледжів з формування у майбутніх журналістів професійного іміджу має бути зосереджена на розвитку гнучкості мислення, креативності, оригінальності та інтуїції.

Ключові слова: імідж, майбутні молодші бакалаври-журналісти, змістові характеристики іміджу, функції іміджу.

У Юеюань

Психолого-педагогическая характеристика и функции имиджа будущих младших бакалавров-журналистов

Аннотация

Автором обобщены взгляды ученых на сущность научной дефиниции «имидж» в контексте педагогической имиджеологии. Выяснено, что имидж занимает весомую роль в профессиональной деятельности будущих младших бакалавров-журналистов, ведь имеет психотерапевтический эффект, наделяет коммуникабельностью, ответственностью, уверенностью, дипломатичностью. Имидж рассматриваем как сложный социально-психолого-педагогический образ, который личность формирует целенаправленно с целью эмоционально-психологического воздействия и создания мнения окружающих о носителе данного имиджа. Проанализированы основные содержательные характеристики имиджа, а именно он: формируется целенаправленно и имеет конкретного адресата и конечную цель; рассматривается как образ-стереотип, что используется как «деловой» образ личности; носит поведенческий характер и формируется в процессе деятельности; охватывает внешнюю составляющую и элементы самопрезентации и презентации; предусматривает тесную взаимосвязь и взаимовлияние между индивидуальным и групповым имиджем; акцентирует внимания на конкретных чертах, которые характерны для представителя определенной специальности; зависит от особенностей конкретного общества. Охарактеризованы основные функции имиджа, к которым отнесены: во-первых, имидж должен носить определенное выражение, которое подчинено конкретной цели и соответствует реальной стратегии; во-вторых, должен позиционировать определенную организацию или лидера перед целевой аудиторией; в-третьих, имидж должен побуждать личность к активным действиям. Практическая деятельность преподавателей колледжей по формированию у будущих журналистов профессионального имиджа должна сосредотачиваться на развитии гибкости мышления, креативности, оригинальности и интуиции.

Ключевые слова: имидж, будущие молодые бакалавры-журналисты, содержательные характеристики ими

Наукове, науково-виробниче,
навчальне видання

PROFESSIONAL EDUCATION: Methodology, Theory and Technologies.
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: методологія, теорія та технології

Збірник наукових праць

Випуск 13

Редакційна колегія залишає за собою право редагувати та скорочувати текст.
У разі передруку посилання на видання «Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. Професійна освіта: методологія, теорія та технології» обов'язкове.

Адреса редакції: Україна, 08401 Київської обл., м. Переяслав,
вул. Сухомлинського, 30, кафедра професійної освіти (ауд. 322).
E-mail: phdpu.nfv@gmail.com

П 84 Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. Професійна освіта: методологія, теорія та технології : зб. наук. праць / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний вищий навчальний заклад імені Григорія Сковороди. – Переяслав: ФОП Домбровська Я.М., 2021. – Вип. 13. – 304 с.

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних досліджень актуальних проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться національною практикою та світовими тенденціями і новачками в освітній галузі.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність назв, цифр, прізвищ та цитат.

УДК 378:001.8(082)
П 84

Scientific, scientific and production,
educational edition

PROFESSIONAL EDUCATION: Methodology, Theory and Technologies.
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: методологія, теорія та технології

The collection of scientific papers

Volume 13

The Editorial Board reserves the right to edit and streamline the text.

In the case of a reprint, a reference to the publication «Professional education: methodology, theory and technologies» is mandatory.

Address of the editorial office: 08401, Ukraine, Kyiv reg., Pereiaslav,
30, Sukhomlynskyi Str., The Department of Professional Education (off. 322).
E-mail: phdpu.nfv@gmail.com

**P 84 Professional Education: Methodology, Theory and Technologies.
Професійна освіта: методологія, теорія та технології (2021).
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical
University. Volume 13. 304 p.**

The collection includes the scientific works with the results of theoretical and experimental research on the current problems of professional education in Ukraine and the world.

It is addressed to scholars, young researchers, teachers, and everyone who is interested in national practice and world tendencies and innovations in the field of education.

The authors are responsible for a verity of the information given in the articles, an accuracy of titles, numbers, names and citations.

UDK 378:001.8(082)

P 84

Підписано до друку 30.06.2021 р. Формат 60X90 1/16.

Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Наклад 100.

Зам. № 327. Ум. друк. арк. 8,2.

Виробник ФОП Домбровська Я.М Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до

державного реєстру видавців ДК № 6366 від 22.08.2018 р.

08055, Київська обл., Макарівський р-он., с. Вільне,

e-mail: devis519@ukr.net
