

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
4.2021

Черкаси – 2021

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

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

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

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

Випуск **№ 4.2021** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 3 від 13.12.2021).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

Редакційна колегія серії:

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

Адреса редакційної колегії:

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

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

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

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
4.2021

Cherkasy – 2021

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

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

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

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

Issue # **4.2021** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 3, December 13, 2021).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations **Open Ukrainian Citation Index**.*

Editorial Board of the Series:

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

Address of the Editorial Board:

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

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

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-5-11
ORCID 0000-0002-3264-0315

ІГНАТЕНКО Наталія Віталіївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: ignatenko1707@ukr.net

УДК 37.014(477)(045)

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТА ГЕНЕЗИ ПОНЯТТЯ

Досліджено концептуальні підходи до визначення поняття «державна політика в галузі освіти».

Запропоновано теоретичну конструкцію концепту «державна політика в галузі освіти» з огляду на генезу наукових уявлень, досвід наукового осмислення цього поняття в контексті різних соціально-гуманітарних наук.

Охарактеризовано співвідношення понять «державна політика в галузі освіти» та «державна політика».

Виявлено, що опосередкованою ланкою у цьому взаємозв'язку виступає концепт «політика», через який державна політика в процесі державно-управлінської діяльності втілюється в державну освітню політику.

Ключові слова: політика; державна політика; державна політика в галузі освіти; зміст державної політики в галузі освіти; принципи державної політики в галузі освіти.

Постановка проблеми. Переосмислення значення освіти у забезпеченні сталого розвитку суспільства супроводжується посиленням ролі державних органів у формуванні стратегії змін вітчизняних освітніх систем. Розуміння сутності цих змін потребує чітко сформованого понятійно-категоріального апарату, теоретико-методологічна основа якого ґрунтується на концептуалізації понять «державна політика» та «державна політика у сфері освіти».

Загалом, дані терміни широко представлені як у міждисциплінарних наукових працях й енциклопедичних виданнях, так і в нормативно-правових актах. Водночас, у вітчизняних наукових дослідженнях спостерігаються розбіжності, а інколи і плутанина у їх тлумаченні та вживанні. Можемо припустити, що це пов'язано із лінгвосенергетичними особливостями концепту «державна політика», який є родовим для поняття «державна політика в галузі освіти». Як наслідок, поміж фахівців точаться дискусії на предмет його термінологічної виразності. З огляду на це, ми поставили собі за мету здійснити поліаспектний аналіз концептуальних підходів до визначення поняття «державна політика в галузі освіти»

як явища, що безпосередньо окреслює механізми регулювання освітніх процесів у державі, залежно від її сутності, соціального призначення та особливостей системи управління; охарактеризувати наукові підходи до генези державної освітньої політики в Україні періоду незалежності.

Порушена проблематика є предметом дослідження правових, політичних, історичних, педагогічних наук, тож її історіографічна база представлена кількома змістовими напрямками, з поміж яких виділимо:

– дослідження, присвячені семантичному аналізу концептів «державна політика» і «державна освітня політика» (В. Журавський, І. Іванюк, Є. Красняков, В. Куклін, Я. Мельник, Н. Ногас, В. Савельєв, В. Степанов, Я. Тицька, Н. Шульга та ін.);

– теоретико-правові дослідження особливостей застосування концептів «державна політика» і «державна освітня політика» (Р. Валеєв, О. Валєвський, В. Ващук, І. Гайвонович, М. Говлет, М. Головатий, О. Зайчук, А. Іванов, Є. Красняков, І. Колодій, Ю. Криворучко, В. Селіванов, В. Тернавська, В. Тертичка М. Рамеш, О. Юлдашев та ін.);

– теоретико-педагогічні дослідження особливостей застосування концептів «державна політика» і «державна освітня політика» (В. Андрущенко, К. Астахова, В. Вікторов, О. Гальперіна, Д. Дзвінчук, В. Кремень, М. Легенький, А. Махінько, Я. Мельник, Л. Наливайко, К. Романенко, Т. Третьякова та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Утворення поняття «державна політика в галузі освіти» – складний процес, у якому застосовують такі засоби пізнання, як абстрагування, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення тощо. Ознаки, які охоплені поняттям «державна політика в галузі освіти», становлять його зміст. Предмети, яким притаманні ознаки, відображені у змісті – утворюють його обсяг.

Державна політика в галузі освіти є видовим поняттям. З цієї причини, теоретичні механізми його формування і реалізації детермінуються та конкретизуються через призму основних ознак, мислимих у логічній категорії родового для нього поняття «державна політика».

Незважаючи на те, що поняття «державна політика» досить часто використовується у законодавстві, де називаються його типи (соціальна, економічна, соціально-економічна, зовнішня) та виділяються види (політика з питань дітей, освітня політика, політика щодо соціальних гарантій тощо), єдиного підходу до характеристики його змістоутворюючих складових не сформовано. У різних джерелах даний концепт дефініціюється по-різному: як сфера взаємодії між соціальними групами, партіями, націями, народами, державою, владою, населенням, громадянами та їх об'єднаннями [1, с. 672]; як діяльності, спрямованої на управління суспільством; як сфери суспільної життєдіяльності, пов'язана із здійсненням публічної влади й участю населення в управлінні державними справами [2, с. 108]; як мистецтво управління державою [3, с. 199–200]; як мистецтва управління суспільством [4, с. 220], як вид діяльності системи органів державної влади спрямований на розв'язування сукупності взаємопов'язаних проблем у певній сфері суспільної діяльності» [5] тощо.

Попри усю строкатість у формулюваннях, більшість з підходів до визначення «державної політики» концептуалізується в аспектах принципів та норм реалізації державної влади, що дає підставу в узагальненому вигляді розглядати дане поняття як комплексну модель взаємозалежних колективних варіантів вибору, обумовлених загальними, корінними, публічними потребами й інтересами суспільства та необхідністю їх розв'язання з метою досягнення конкретного суспільного блага. У цьому сенсі «державна політика» державна політика завжди характеризується низкою обов'язкових властивостей, здійснюється на підставі певних принципів, найважливіший з-поміж яких – принцип дотримання й гарантування прав і свобод людини та громадянина й імпліцитно охоплює кілька змістових складових (за О. Валевським):

– обумовлює активний, характер концепту «політика» і характеризує її як діяльність, спрямовану на розв'язання проблем суспільного розвитку;

– розмежовує функції управлінської діяльності органів державної влади та власне політики;

– характеризує політику як механізм реалізації суспільних інтересів в умовах певних цінностей і потреб [3, с. 9].

Акцентуючи увагу на суспільних відносинах які виникають між соціальними групами, верствами, націями в процесі їх економічної, політичної, соціальної чи культурної життєдіяльності, державна політика безпосередньо чи опосередковано зумовлює/впливає на вибір напрямків діяльності/бездіяльності держави в галузі забезпечення сталого розвитку суспільства [6, с. 11; 7, с. 82–83].

Із зазначеного випливає, що під державною політикою слід розуміти цілеспрямовану, порівняно стабільну, правову форму діяльності держави, яка за допомогою спеціальних засобів, методів і процедур скеровується у напрямку поліпшення життєдіяльності суспільства. Разом із тим у працях окремих дослідників сучасна державна політика (незалежно від складності керованих суспільних відносин) часто асоціюється із заздалегідь усвідомленими і визначеними цілями суспільної життєдіяльності, що знаходять своє втілення у формі підтвердженої владою та юридичними повноваженнями діяльності органів державної влади, а також функціонування політичних партій, громадських організацій, різноманітних об'єднань та інших інститутів громадянського суспільства, метою яких є ухвалення тих або інших рішень щодо розв'язання можливих суспільно-політичних конфліктів [8, с. 39]. З-поміж ознак державної політики, що містять теоретичні та методологічні імплікації з концептом «державна політика в галузі освіти» найчастіше виділяють (за О. Скрипнюк):

– здатність реалізуватися через владні структури, які мають повноваження щодо застосування монопольного права держави на законний примус. Унаслідок цього важливою умовою її успішності є не просто легальність, а й легітимність і авторитетність;

– здатність до розв'язання суспільних проблем і врегулювання суспільних відносин, що має комплексний характер і може бути структурована відповідно до класифікації основних об'єктів її регулювання. У цьому сенсі видовими складовими державної політики виступають соціальна політика, правова політика, державна політика в галузі освіти й культури, охорони здоров'я тощо;

– здатність до моделювання стратегії діяльності органів державної влади, а також їх відносин із суспільством у відповідності із статусом держави. Якщо предметом аналізу є демократична, соціальна і правова держава, то її інтереси збігаються з інте-

ресами суспільства (чи принаймні більшості його членів) [5, с. 8].

Теоретичному усвідомленню типових ознак і напрямків реалізації державної політики сприяє її видова класифікація. В сучасній науковій і навчальній літературі пропонують різні підходи до її здійснення. Так, відповідно до тривалості державну політику поділяють на короткострокову, середньострокову та довгострокову. За територіальною ознакою – на зовнішню та внутрішню. За характером відносин між учасниками реалізації державної політики – на розподільну, перерозподільну, регулятивну, адміністративну, антикризову. За галузями управління суспільними відносинами – на економічну, соціальну, фінансову, культурну, науково-технічну, інформаційну і т.і. [3, с. 72].

Найбільшу популярність серед перелічених здобула остання – класифікація за галузями управління суспільними відносинами. При цьому, що її критеріальний показник є не надто досконалим і часто ускладнюється горизонтальною спрямованістю певної галузі управління суспільними відносинами, в межах якої інститути влади чинять управлінський вплив одразу на кілька об'єктів одного з видів державної політики. Так, освітня політика перебуває в зоні управлінського впливу державної культурної політики, де крім неї функціонують також наукова, мовна, етнонаціональна, бібліотечна, музейна та ще ряд інших політик. Як наслідок, у сучасному науковому дискурсі вона розглядається радше як проблема вибору державними інституціями між діяльністю та бездіяльністю стосовно вирішення питань освіти, ніж як складний науковий феномен, а у більшості праць переважно висвітлюється або історія розвитку освіти, або стан сучасної освіти з обґрунтуванням її особливостей та перспектив за допомогою складових державної політики. Відсутність єдиного категорійно-понятійного апарату зумовлює також і використання різних формулювань для позначення даного концепту до одного синонімічного ряду, з яким найчастіше відносять означення «національна освітня політика», «державна політика у сфері освіти», «державна політика в галузі освіти».

Визначення освітньої політики як складової політики державної, поміж іншого, ускладнюється ще й прагненням інтерпретувати її на західний манер як «науку про політику» (Policy Science). На цю тенденцію вказують, зокрема В. Андрущенко і В. Савельєв, які пишуть: «Західні дослідники... намагаються враховувати, як правило, наявність двох напрямів у дослідженні освітньої політики – politics і policy». При

цьому «policy» визначається ними як план, «напрямок дій, прийнятий і дотримуваний владою, керівником, політичною партією тощо», а «politics» – як «політичні змагання між верствами, групами інтересів, партіями тощо» [9, с. 63]. Така дуальність у характеристиці створила підґрунтя для визначення концепту «освітня політика» як «науки про політику» (Policy Science), що є уособленням «курсу дій, який обирає і якого дотримується влада, керівник, політична партія, орієнтуючись на розв'язання соціально значущих проблем, зокрема й освітніх» [6, с. 262].

Дослідники, зорієнтовані у цьому напрямку (а їх, з погляду М. Вдовенка, в українській науці за останнє десятиліття побільшало) у своїх визначеннях «освітньої політики», зосереджуються головним чином на характеристиці її змістоутворювальних ознак (визначенні цілей і намірів впливу; алгоритмі прийняття рішень щодо програми дій і пов'язаних із цим видатків; впровадженні освітніх новацій у життя й аналізі їх ефективності) або ж аналізі способів її реалізації [7]. Останній підхід показово знаходить відображення у класифікації І. Іванюк, яка, керуючись принципом «природовідповідності», задекларованим у працях Тейлора, Різві та Генрі, окреслила зміст освітньої політики через призму шести парних моделей її реалізації: 1) розподільчої (спосіб розподілу людських, матеріальних або фінансових ресурсів на потреби освіти) та перерозподільчої (перерозподіл ресурсів між певними регіонами, школами або групами дітей); 2) символічної (декларування певних принципів і цінностей) і матеріальної (передбачає зобов'язання щодо імплементації через забезпечення ресурсами); 3) раціональної (визначення обов'язкових стадій розвитку політики, окреслення чітких меж початку і завершення) і прибуткової (накопичення наявних практик, спрямованих на подальше поглиблення чи розвиток започаткованої політики); 4) самостійної (визначає, що має бути зроблено) і процедурної (спосіб досягнення бажаного); 5) регулятивної (має тенденцію до заборони) і дерегулятивної (має тенденцію дозволу та сприяння чомусь); 6) моделі «зверху» (ухвалення рішення на центральному державному рівні) і моделі «знизу» (розбудова наявної практики або нової ініціативи, стимулювання змін та ініціювання реформ загального рівня) [8, с. 16–17].

Через призму даної класифікації І. Іванюк вказує на присутність «низки явних і прихованих, латентних смислів» у полісемантичних (зокрема англомовних) термінах «політика» і «освітня політика», наголошую-

чи при цьому на небезпеці «розгубитися у такому семантичному лабіринті спокус дифузного постмодернізму» й спровокувати «нерозбірливість і навіть термінологічний безлад» у дефініціюванні даних понять [8, с. 13]. У своїй інтерпретації І. Іванюк визначає «освітню політику як «низку дій, спрямованих на досягнення цілей освітніх організацій та/або системи освіти» [8, с. 14].

Рухаючись напрямку попередньої дослідниці, Н. Шульга розглядає термін «державна освітня політика» через призму інтеграції внутрішніх характеристик таких понять, як «політика» (організаційна, регулятивна і контролююча сфера суспільства, орієнтована на досягнення певних цілей, утримання досягнутого та адекватну його реалізацію), «державна політика» (офіційні дії держави), «освіта» (процес і результат оволодіння індивідом певної системи наук, знань, практичних умінь. Відтак, тлумачить зміст даної логічної категорії як «офіційно визначену, організовану й цілеспрямовану діяльність держави та підпорядкованих їй установ, спрямовану на функціонування і подальший розвиток системи освіти як провідного інституту демократичного суспільства» [10].

Загалом погоджуючись із думками І. Іванюк та Н. Шульги, В. Філіппов наголошує, що найперше завдання освітньої політики на сучасному етапі – це досягнення сучасної якості освіти, її відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави [11].

Є. Красняков, характеризуючи концепт «державної політики в галузі освіти», розглядає її як «... діяльність держави та її інститутів, органів місцевого самоврядування із законодавчого, фінансового, організаційного забезпечення функціонування й розвитку галузі освіти» [12]. Відхід держави із зони відповідальності за соціальні цілі та наслідки ведення освітньої політики, призводить, за словами Є. Пінчука, до появи «зачарованого кола», де освіта «визнається як рушійна сила та основний фактор становлення громадянського суспільства в Україні, проте за відсутності... такого суспільства справа визначення духовних цілей розвитку освіти потрапляє в повну залежність від існуючої держави, згідно з теорією, виступає основним конкурентом громадянського суспільства» [13, с. 16]. Тож, ефективність державної освітньої політики пов'язана передусім із формулюванням позитивної парадигми бачення нового суспільства, яка фіксує аксіологічні положення щодо напрямів розвитку освіти; дбайливим і шанобливим ставленням до фундаментальних досягнень вітчизняної педа-

гогіки та загалом до української культурної традиції; проліферацією суб'єктів освітньої політики в наслідок якої державна політика в галузі освіти почне спиратися не лише на державні, а й на суспільні механізми управління освітою [13, с. 16].

Аналізуючи сучасну державну освітню політику, В. Солдаткін визначає її як сукупність імперативів суспільного розвитку, що відповідає викликам ХХІ ст. До таких імперативів автор відносить: гуманізацію державної політики в галузі освіти, подолання розмежування природничо-наукової та гуманітарної освіти; неперервність освіти; випереджальний характер освіти; забезпечення доступності освіти [14, с. 79]. Подібної ж думки дотримуються дослідники А. Тамм і О. Радченко, стверджуючи, що державна політика в галузі освіти є інструментом забезпечення фундаментальних прав і свобод особистості, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури та добробуту держави [15, с. 23].

Загалом погоджуючись із визначеннями попередніх авторів, А. Прокопенко формування стратегії освітньої політики держави пов'язує із закономірностями її історичного розвитку, найголовнішими з-поміж яких є:

- наявність стійкої тенденції до ускладнення, що обумовлюється поступовим розвитком соціальної структури суспільства, зростанням його економічних, соціальних, духовних потреб і, як наслідок, урізноманітненням взаємодії багатьох процесів і явищ;

- множинність суб'єктів її здійснення, провідним з яких є держава яка властивими їй методами (правовими, адміністративними, економічними) активно включає в процес освіти нові людські генерації;

- взаємозумовленість соціально-економічних умов та суспільно-політичних відносин, які впливають на визначення змісту, пріоритетних цілей освітньої політики, вибір методів і засобів її впровадження [16, с. 2–3].

З огляду на ці загальні закономірності, дослідник виділяє п'ять етапів генези освітньої політики в Україні: перший (інституційний) – охоплює період від виникнення людського суспільства на території України (за останніми даними, близько одного мільйона років тому) до утворення Давньоруської держави (IX ст.); другий – розпочинається з утворенням Давньоруської держави і триває до другої половини ХVIII ст.; третій – охоплює період з другої половини ХVIII ст. і до початку ХХ ст.; четвертий – період 1917–1991 рр.; п'ятий – розпочинається у серпня 1991 р., після здобуття

Україною незалежності і триває до наших днів [16, с. 5].

З огляду на оновлені положення вітчизняного законодавства, на підставі якого відбувається регулювання суспільних відносин у тому числі й у сфері освіти, природно актуалізується саме останній – новітній етап еволюції освітньої політики України, коли в умовах незалежності окреслювалися її національні засади, розроблялися механізми впровадження, та реалізації на вітчизняному ґрунті.

Як уже зазначалося, державна політика у сфері освіти – це прерогатива органів державної влади, які визначають і реалізують її від імені держави в межах загальнонаціональної політики. Виходячи із цього державну освітню політику часто асоціюють з політикою Президента і (або) Уряду, яка формується залежно від характеру держави та її соціального призначення, і реалізуються нею за допомогою відповідних інструментів [17, с. 156].

Головним джерелом формування національного законодавства в галузі середньої освіти є Конституція України (КУ) яка визначає пріоритетність освіти як сфери життєдіяльності суспільства (ст. 24 КУ), що обумовлює доступність для кожного громадянина усіх наданих нею форм і типів освітніх послуг, а також, рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку [18]. При цьому Ст. 92, п. 6. КУ акцентує увагу на тому, що «засади... освіти» регулюються виключно законами України [18], не виключаючи, що низка питань освітньої діяльності, які не є засадничими, можуть регулюватися також постановами Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України, інших органів виконавчої влади (Ст. 116, п. 3).

Разом із тим, вважаємо, що своєрідною «Конституцією освіти» можна вважати і Закон України «Про освіту», еволюцію базових положень якого (поряд із зумовленими ним нормативно-правовими актами з питань освіти) можна розглядати як наскрізну лінію генезису освітнього законодавства та державної освітньої політики. Створюючи юридичне підґрунтя для системної трансформації освіти України на різних етапах її розвитку, «Закон про освіту» виступає регулятором широкого кола питань, пов'язаних із реалізацією права на освіту. У його законодавчому полі знаходяться також важелі оновлення спеціальних законів у сфері освіти, зокрема Закону України «Про середню освіту», а також розроблення та внесення змін до інших законів та підзаконних нормативних актів.

Даний факт знайшов своє відображення у сформованій нами умовній періодизації освітньої політики України періоду незалежності (1991–2021 рр.). В її основу було покладено циклічні етапи розвитку вітчизняної законодавчої бази в системі освіти хронологічно окреслені ухваленням Конституції України та затвердженням стратегічних документів розвитку освіти – Закону Української РСР «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 рр., Закону України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа».

I етап даної періодизації хронологічно збігається із 1991–1997 рр. – періодом формування засадничих принципів державної освітньої політики вітчизняної законодавчої та нормативно-правової бази; II етап (1998–2002 рр.) – відображає становлення державної політики у сфері освіти та прийняття законів прямої дії щодо функціонування усіх ланок системи національної освіти; III етап (2003–2013 рр.) – охоплює період активного розвитку державної політики у сфері освіти та модернізації галузі відповідно до вимог XXI ст.; IV етап – 2014–2016 рр. – обрамлює період стагнації державної політики України в галузі освіти; V етап (2017–2021 рр.) – пов'язаний із активізацією державної освітньої політики та початком трансформації освітніх систем держави. Серед основних його проявів чітко виділяються зміна напрямку соціокультурної парадигми (пов'язана з кризою класичної моделі освіти) та прагнення до динамічного втілення нових фундаментальних педагогічних ідей в усталений освітній та гуманітарний простір [19]. Оскільки державна освітня політика явище динамічне, то верхня межа останнього її етапу доволі умовна і може коригуватися в залежності від налагодження стану «рівноваги» між усіма сферами, охопленими її процесами та міри задоволення потреби особистості в постійному оновленні знань в умовах дедалі відчутнішої динаміки суспільних перетворень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як бачимо, єдиного підходу до визначення поняття «державна освітня політика» немає. Це поняття розглядається і трактується по-різному. Історіографічний аналіз праць, що відображають державну політику в галузі освіти та стосуються дослідження сутності таких понять, як «політика», «державна політика», «державна освітня політика», дає підстави визначити головний феномен нашого дослідження – «державну політику в галузі освіти» – як

специфічний інструмент соціально-економічного розвитку країни – комплекс заходів, які програмується державою та здійснюються за участю громадянського суспільства з метою створення умов для розвитку всієї соціально-економічної системи країни шляхом кількісних та якісних змін у галузі освіти.

Співвідношення поняття «державна політика в галузі освіти» з іншими поняттями доводить його взаємозумовлений зв'язок з «державною політикою». Як засоби означення державно-управлінської діяльності, вони часто опиняються в ситуації часткового збігу/перетину, набуваючи при елементів спільного обсягу (зокрема в аспекті регулювання стратегічного курсу розвитку), але зберігаючи різний зміст. При цьому державна політика у сфері освіти залишається рухомих стадійним процесом, модифікації, зміни та перетворення у якому ґрунтуються на встановлених загальнодержавних принципах та пріоритетах.

Список бібліографічних посилань

1. Великий енциклопедичний юридичний словник / за ред. Ю.С. Шемшученка. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Юрид. думка, 2012. 1020 с.
2. Словник юридичних термінів / [уклад.: А.П. Мозоль, Н.І. Мозоль, А.Г. Юрковська]. Київ: МП Леся, 2014. 192 с.
3. Мала енциклопедія теорії держави та права / [С. Б. Бобровник, О. Г. Варич, Т. О. Дідич та ін.; за ред. проф. Ю. Л. Бошицького]. Київ: Кондор, 2012. 368 с.
4. Иванов А.А. Справочник по теории государства и права: основные категории и понятия. 2-е изд., стер. Москва: Экзамен, 2007. 510 с.
5. Скрипнюк О. Сучасна державна політика України: основні концептуальні підходи до визначення змісту поняття. *Вісник Академії правових наук України*, 2004. № 4 (39). С. 3–12.
6. Кілієвич О. Англо-український глосарій термінів і понять з аналізу державної політики та економіки. Київ: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2003. 510 с.
7. Вдовенко М. Освітня політика: проблема визначення. URL: <http://h.ua/story/323474>
8. Іванюк І.В. Освітня політика: навч. посіб. Київ: Таксон, 2006. 226 с.
9. Рябов С. Г. Політична наука в Україні XXI століття: стан та перспективи розвитку. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. С. 63.
10. Шульга Н.Д. Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика». URL: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf>
11. Филиппов В.М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-osnovnye-tendentsii-problemy-i-perspektivy/viewer>
12. Красняков С.В. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти. *Віче*. 2011. № 20. URL: <http://veche.kiev.ua/journal/2757/>
13. Пінчук Є. Світоглядно-філософські передумови розробки стратегії освітньої політики. *Схід*, 2010. № 2(102). С. 15–19.
14. Солдаткин В.И. Современная государственная образовательная политика: социальные императивы и приоритеты. Москва: Изд-во МЭСИ, 1999. 366 с.
15. Тамм А.С., Радченко О.В. Державна політика в галузі освіти: курс лекцій. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2006. 116 с.
16. Прокопенко Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02\(2\)/Prokopenko.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02(2)/Prokopenko.pdf)
17. Філіпова В.Д. Законодавство як чинник державної політики в галузі освіти України: нормативно-правовий аспект. *Державне управління: інвестицій: практика та досвід*, 2013. № 10. С. 155–158. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/10_2013/37.pdf
18. Конституція України: редакція від 22.02.2014 р. № 254к/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*, 1996. №30. ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/paran2033#n2033>
19. Савенко В., Ігнатенко Н. Генеза державної політики в галузі освіти в Україні періоду незалежності. *Актуальні проблеми правознавства*, 2021. Вип. 3. С. 12–17.

References

1. Large encyclopedic legal dictionary (2012). In Yu.S. Shemshuchenko (Ed.). 2nd ed., reworked. and add. Kyiv: Jurid. Opinion. 1020 p. [in Ukr.].
2. Dictionary of legal terms (2014). In A.P. Mozol, N.I. Mozol, L.G. Yurkovskaya (comp.). Kyiv: MP Lesya. 192 p. [in Ukr.].
3. Small encyclopedia of the theory of state and law (2012). In S.B. Bobrovnyk, O.G. Varich, T.O. Didych etc.; Yu.L. Boshytsky (Ed.). Kyiv: Condor. 368 p.
4. Ivanov, A.A. (2007). Handbook on the theory of state and law: basic categories and concepts. 2nd ed. Moscow: Exam. 510 p. [in Rus.].
5. Skrypniuk, O. (2004). Modern state policy of Ukraine: basic conceptual approaches to defining the content of the concept. *Bulletin of the Academy of Legal Sciences of Ukraine*, 4(39): 3–12 [in Ukr.].
6. Kilievich, O. (2003). English-Ukrainian glossary of terms and concepts for the analysis of public policy and economics. Kyiv: Solomiya Pavlychko Publishing House, Osnovy. 510 p. [in Ukr.].
7. Vdovenko, M. (2011). Educational policy: the problem of definition. Retrieved from <http://h.ua/story/323474> [in Ukr.].
8. Ivanyuk, I. V. (2006). Educational policy: textbook. way. Kyiv: Taxon. 226 p. [in Ukr.].
9. Ryabov, S.G. (2005). Political science in Ukraine in the XXI century: status and prospects. Kyiv: Educational and Methodical Center «Consortium for Improving Management Education in Ukraine». 63 p. [in Ukr.].
10. Shulga, N.D. (2020). Essential characteristics of the concept of «state educational policy». Retrieved from <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf> [in Ukr.].
11. Filippov, V.M. (2015). Internationalization of higher education: main trends, problems and prospects. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-osnovnye-tendentsii-problemy-i-perspektivy/viewer> [in Ukr.].
12. Krasnyakov, E.V. (2011). State educational policy: the essence of the concept, system, historical and political aspects. *Chamber*, 20. Retrieved from <http://veche.kiev.ua/journal/2757/> [in Ukr.].
13. Pinchuk, E. (2010). Worldview and philosophical prerequisites for developing a strategy for educational policy. *East*, 2(102): 15–19. [in Ukr.].
14. Soldatkin, V.I. (1999). Modern state educational policy: social imperatives and priorities. Moscow: Izdvo MESI. 366 p. [in Rus.].

15. Tamm A.E., Radchenko, O.V. (2006). State policy in the field of education: a course of lectures. Kharkiv: HarRI NAPA Publishing House «Master». 116 p. [in Ukr.].
16. Prokopenko L. (2009). State educational policy: historical and theoretical aspect. Retrieved from [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02\(2\)/Prokopenko.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02(2)/Prokopenko.pdf) [in Ukr.].
17. Filipova, V.D. (2013). Legislation as a factor of state policy in the field of education of Ukraine: regulatory aspect. *Public administration: investments: practice and experience*, 10: 155–158. Retrieved from http://www.investplan.com.ua/pdf/10_2013/37.pdf
18. The Constitution of Ukraine: version of 22.02.2014 № 254k / 96-VR. (1996). *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*. № 30. Art. 141. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/paran2033#n2033>
19. Savenko, V. Ihnatenko, N. (2021). Genesis of state policy in the field of education in Ukraine during the period of independence. *Actual problems of jurisprudence*, 3: 12–17.

ІHNATENKO Nataliia

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of World History and Religious Studies, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk

STATE POLICY OF UKRAINE IN THE FIELD OF EDUCATION: CONCEPTUAL APPROACHES TO DEFINING THE CONTENT AND GENESIS OF THE CONCEPT

Summary. Introduction. Rethinking the role of education in ensuring the sustainable development of society is accompanied by strengthening the role of government agencies in shaping the strategy of change in domestic educational systems.

Understanding the essence of these changes requires a clearly formed conceptual – categorical apparatus, the theoretical and methodological basis of which is based on the conceptualization of the concepts of «state policy» and «state policy in the field of education».

Purpose. The purpose of the proposed development is to carry out a multifaceted analysis of conceptual approaches to the definition of «state policy in the field of education» as a phenomenon that directly outlines the mechanisms of regulation of educational processes in the state.

Methods. A set of philosophical, general scientific and special – scientific methods of cognition, in particular dialectical, comparative, structural – logical, scientific abstraction, analysis and synthesis, classification and grouping is used.

Results. It is proved that there is no single approach to the definition of «state educational policy», which gives grounds to define it as a set of measures programmed by

the state and carried out with the participation of civil society to create conditions for the development of the entire socio – economic system of the country through quantitative and qualitative changes in education.

Originality. Categorically – semantic and methodological approaches to the study of the problem of formation and implementation of state policy in the field of education have been improved.

Conclusion. The correlation of the concept of «state policy in the field of education» with other concepts proves its interdependent connection with public policy. An indirect link in this relationship is the concept of «politics», through which state policy in the process of public administration is embodied in state educational policy. However, there is no single approach to the definition of «state education policy». This necessitates the unification of the categorical apparatus of the problem.

Keywords: policy; state policy; state policy in the field of education; principles of state policy in the field of education.

Одержано редакцією 25.10.2021
Прийнято до публікації 09.11.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-11-18
ORCID 0000-0002-0264-7196

СИТНИК Тетяна Іванівна

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

УДК 378.147.091.33(045)

МІСЦЕ Й РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено з'ясуванню проблеми використання інтерактивної технології в освітньому процесі вищої школи у контексті сучасних інноваційних технологій, яка зумовлена євроінтеграційними процесами, що відбуваються в системі вітчизняної вищої освіти, впровадженням нових стандартів вищої освіти України, використанням передового європейського та світового педагогічного досвіду щодо введення інновацій в освіту.

Проаналізовано місце і роль технології інтерактивного навчання у підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Розкрито сутність поняття «інтерактивне навчання студентської молоді», проаналізовано методи, що вчені зараховують до цієї техноло-

гії. Особливу увагу акцентовано на використанні кейс-методу.

Підкреслено, що у науковій літературі відсутній єдиний погляд на поняття «кейс-метод», його розглядають і як цілком самостійну технологію навчання, а також ототожнюють з поняттям «case study». Деякі з учених трактують «case study» як метод аналізу конкретних ситуацій. У статті запропоновано на матеріалі навчальної дисципліни «Педагогіка та мистецтво викладання у вищій школі» для студентів магістратури із спеціальності 223 Медсестринство Черкаської медичної академії методичні рекомендації щодо запровадження кейс-методу, наведено зразки кейсів до провідних тем цього освітнього компонента.

Наголошено, що кейс-метод є ефективним для проведення не лише аудиторних лекційно-практичних занять, а й для організації змішаного або дистанційного навчання здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: інтерактивна технологія навчання; кейс-метод; case study; заклад вищої освіти; інноваційні технології.

Постановка проблеми. Постійні зміни в суспільно-економічному житті України, реформування вищої школи у контексті вимог євроінтеграції вітчизняних закладів вищої освіти в єдиний європейський освітній простір вимагають активного впровадження в навчання інноваційних методів та технологій. Це дасть змогу майбутнім випускникам стати компетентними висококваліфікованими фахівцями, конкурентоспроможними на ринку праці.

Нині у світі відомі різні сучасні підходи до організації освітнього процесу у вищій школі, які здатні розширити традиційну взаємодію викладача зі здобувачами освіти, а також відкрити приховані нові можливості особистості для здобуття знань та використання їх у майбутній професійній практичній діяльності. Сучасне життя також вимагає формування нового типу людини – інноваційної особистості, яка здатна інноваційно мислити, аналізувати наукові здобутки, їх приймати та творчо використовувати у своєму подальшому навчанні та у професійному житті, генерувати інноваційні ідеї, приймати самостійні рішення, ефективно працювати в команді. Саме таку особистість мають змогу сформувати інноваційні методи і технології навчання.

Проблемі запровадження інноватики в освітній процес вищої школи, вибору і особливостям методики використання інноваційних технологій присвячено низку праць вітчизняних дослідників. Розвиток інноваційних технологій та особливості використання їх в освітньому процесі у ЗВО схарактеризовано у статтях Ю. Бистрової [4], Т. Дригач [2], А. Моци [4], Н. Мачинської та Ю. Комарової [6]; питання впровадження інтерактивних технологій у вищій школі розкрито в публікації Л. Гули [10]; використання інтерактивних методів у навчанні студентів представлено в роботах О. Башкір [12], О. Сіроштан [8], М. Томашевської [7]; на застосування кейс-технології у контексті інтерактивного навчання акцентовано увагу в праці Г. Степанової [13]; місце кейс-стаді у вивченні управлінських дисциплін в системі вищої медичної освіти розкрито у статті О. Ігнашук та Т. Степурко [14]. Проте особливостям використання інтерактивного навчання в сучасних умо-

вах підготовки майбутніх фахівців у вищій школі та її взаємодії з іншими інноваційними технологіями неповною мірою приділено увагу в науковій літературі. Це і зумовило написання статті «Місце й роль інтерактивного навчання у системі інноваційних технологій в закладах вищої освіти».

Метою статті є з'ясування особливостей використання інтерактивної технології у ЗВО, її зв'язок з інноваційними методами та виокремлення місця й ролі кейс-методу та кейс-стаді у підготовці майбутніх працівників сфери охорони здоров'я.

Основними методами дослідження стали теоретичний аналіз наукових джерел з теми, порівняння та систематизація зібраного матеріалу, моделювання та конструювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність освітнього процесу у закладах вищої освіти залежить від запровадження інновацій, що спонукатимуть здобувачів освіти до проектування теоретичних положень та використання їх під час виконання практичних завдань в аудиторній та самостійній роботі. Термін «інновація» походить від англійського слова «innovation», що означає нововведення. Щодо організації педагогічного процесу, то у зміст цього поняття вкладаємо зміни у навчанні здобувачів вищої освіти з метою його поліпшення та вдосконалення. У зв'язку з цим саме навчання, його технології і методи стали називати інноваційними, якщо до них долучають нововведення чи їх елементи.

Проблема організації інноваційної діяльності в закладах вищої освіти нині розглядається на найвищому державному рівні. МОН України затвердило Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, у якому визначено сутність інноваційної освітньої діяльності, яка трактується як «діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок» [1]. А також положення вказує на те, що освітніми інноваціями можуть бути вдосконалені або новостворені освітні, управлінські та психолого-педагогічні методи, технології, моделі, освітній продукт, які суттєво підвищують якість, ефективність та результативність навчання.

Найбільш прийняте визначення терміну робить Т. Дригач, який розглядає інноваційні технології як технології «моделювання викладачем змісту, форм і методів навчального процесу відповідно до поставленої мети з використанням новизни» [2, с. 88].

Нам імпонує також визначення інноваційних педагогічних технологій зроблене колективом авторів на чолі з О. Огієнком,

які пропонують їх розглядати як технології, які спрямовані на «поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають зміни в традиційному освітньому процесі, подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення закладів освіти на вищий конкурентноспроможний рівень, результативність впровадження у практику сучасних досягнень науки» [3, с. 14].

До групування інноваційних технологій в науковій літературі відсутня однотайність до їх класифікації. А. Моцак розглядаючи педагогічні технології, що використовуються у вищій школі, пропонує їх поділяти на традиційні та інноваційні, до останніх він зараховує активні та інтерактивні [4]. Ю. Бистрова серед інноваційних технологій розглядає особистісно-орієнтовані, інтеграційні, інформаційні, дистанційні, колективної дії, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо [5, с.28].

Н. Мачинська, Ю. Камарова до інноваційних технологій зараховують проблемні технології, ігрові, колективної та групової діяльності [6, с. 141]. Авторський колектив під керівництвом О. Огієнка пропонує до інноваційних технологій зараховувати технологію модульного навчання, проєктні, інтерактивні, ігрові, дослідницькі, тренінгові, мультимедійні технології, технологію контекстного навчання, технологію критичного мислення, технологію кейс-стаді [3, с. 18].

Технологія інтерактивного навчання належить до сучасних інноваційних педагогічних технологій. Як видно з наукової літератури, у дослідників відсутній єдиний погляд щодо визначення поняття «інтерактивна технологія». Саме слово «інтерактив» походить від англійського «inter», що означає взаємний та «act» – діяти, тобто інтерактивний – такий, що здатний до ведення діалогу, взаємодії.

За визначенням М. Томашевської, інтерактивна технологія становить собою «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, коли кожен суб'єкт включений у процес навчання, організовується у формі взаємодії, діалогу – як між викладачем і студентами, так і між самими студентами» [7, с. 180].

Інтерактивна технологія ґрунтується на застосуванні інтерактивних методів навчання. О. Сірошан визначає «інтерактивні методи» як «систему способів цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії педагога (викладача) і студентів, спрямованих на розв'язання освітніх завдань фахової підготовки майбутніх фахівців у процесі навчально-пізнавальної діяльності закладу вищої освіти» [8, с. 88].

Під час застосування інтерактивної технології в освітньому процесі закладів вищої освіти проводиться переважно з використанням групових форм роботи. Тому багатьма авторами відбувається ототожнення інтерактивної технології з груповою діяльністю студентів, однак це хибне твердження, оскільки групова робота передбачає навчання викладачем з групою над виконанням єдиного завдання. А інтерактивна технологія спрямована на кооперативне навчання, за умови, якщо індивідуальні завдання переходять у групові. Це дає змогу кожному членові групи здійснювати свій вклад у колективне рішення, від зусиль кожного члена групи залежить загальний результат роботи.

Дослідники О. Гай та Є. Захарова, аналізуючи праці американських педагогів, доходять висновку, що інтерактивне навчання є ефективнішим у порівнянні з традиційним, оскільки «під час лекції студент засвоює лише 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео чи аудіоматеріалами – 20%, демонстрації – 30%, у ході дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли студент навчає інших чи відразу застосовує знання – 90%» [9, с. 37]. До основних методів інтерактивного навчання автор зараховує бесіди, дискусії, «мозковий шторм» (під час проведення лекцій), «case studies» (у ході практичних, семінарських занять) [там само].

А. Гула до інтерактивних методів зараховує кейс-метод, відеоконференцію, «мозковий шторм», «круглий стіл», фокус-групи, дебати, ділові і рольові ігри, тренінги case studies, групові дискусії [10].

Варто зазначити, що кейс-метод та case studies авторами розглядаються у складі різних технологій: як складник інтерактивної технології (О. Пометун, О. Огієнко, Н. Волкова, В. Ягоднікова), ситуаційного навчання (М. Томашевська), як цілком самостійну інноваційну технологію (Х. Бахтіярова, А. Арістотова, С. Волобуєва та ін.). Так, наприклад, М. Томашевська розглядає метод конкретних ситуацій як абсолютний синонім до слова «case studies» і трактує його як «метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних задач-ситуацій (розв'язок кейсів)» [7, с. 184]. Також В. Ягоднікова case studies як метод у складі інтерактивної технології [11, с. 344].

З позицією М. Томашевської погоджується і О. Башкір, яка case studies теж розглядає як метод конкретних ситуацій, яка підкреслює, що в основі цього методу лежить конкретне ситуативне завдання для студентів з урахуванням їхньої майбутньої

професійної діяльності і оформлене у вигляді ситуації-case [12, с.42].

Г. Стапанова case studies розуміє у широкому і вузькому значенні: у широкому, вважає автор, – це інтерактивна технологія навчання, а у вузькому – це метод конкретних ситуацій, які є основним у названій вище технології [13, с. 69]. Подібно розглядають поняття «case studies» і автори О. Ігнашук, Т. Степурко, яке трактується як метод аналізу конкретних ситуацій, побудований на виконанні ситуаційних завдань [14, с. 76]. На думку Г. Степанової, case studies як технологію і як метод варто застосовувати насамперед під час вивчення таких клінічних дисциплін у закладах вищої медичної освіти, які потребують прийняття діагностичних рішень, як наприклад, під час вивчення курсу фізіології. Конкретно теми «Дослідження насосної функції серця» [13, с. 70].

Уперше поняття «кейс-стаді» з'явилося на початку ХХ ст. у Гарвардській бізнес-школі і використовувалося під час вивчення управлінських дисциплін, а також його застосовували, щодо медицини та правознавства, а згодом – в освіті, однак тут він набув нового змісту. Спочатку «кейс-стаді» використовували для обговорення спірних питань викладача зі студентами з метою доповнення лекційного матеріалу. Це відбувалося у такий спосіб: викладач знайомив студентів з певною фаховою проблемою і пропонував студентській молоді завдання здійснити пошук декількох варіантів її розв'язання. Причому важливим під час виконання цього завдання було колективно обговорення знайдених шляхів пошуку. У 1921 році у США вийшов у світ перший підручник, у якому були представлені різноманітні ситуаційні справи та завдання. Згодом технологія кейс-стаді посіла вагомe місце в освітньому процесі не лише у закладах вищої освіти Америки, а й в інших країнах світу, зокрема в європейських разом з використанням рольових та ділових ігор, тренінгами, мозковим штурмом, груповими дискусіями. Передумовою для запровадження кейс-стаді стала потреба у прийнятті самостійного рішення в непередбачуваних та невизначених ситуаціях, а також необхідність використовувати теоретичні положення щодо розв'язання практичних завдань.

На початку 90-х років в Україні у зв'язку з отриманням статусу незалежності активно почали використовувати кейс-стаді у викладанні економічних дисциплін у ЗВО. Це було зумовлено змінами вимог до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема у зв'язку із запровадженням компетентісного підходу до навчання, що

вимагає від здобувачів освіти розвитку їхньої конкурентоспроможності, дає змогу їм ефективно реалізовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності, особливо в умовах ризику, які виникають при економічній нестабільності та вимагають швидкого пошуку оптимальних рішень.

Кейс-технологія уможливила готувати майбутніх фахівців для всіх сфер суспільно-економічного життя, які змогли б працювати злагоджено в команді і були б спроможними генерувати нові ідеї та застосовувати інноваційні технології їх впровадження, а також опрацьовувати великі масиви різноманітної наукової інформації.

Запровадження кейс-стаді не втратило своєї актуальності й нині, це стосується і сучасної педагогічної науки. Учені пояснюють такий стан справ такими двома тенденціями:

– перша з них пов'язана із загальною спрямованістю розвитку освітніх процесів та її орієнтацією не лише на засвоєння конкретних знань, а й на формування професійної компетентності здобувачів освіти;

– друга тенденція стосується підвищення вимог до удосконалення особистісних якісних характеристик фахівця, який зміг би ефективно діяти нестабільних ситуаціях професійної діяльності.

Вартісною ознакою кейс-технології є те, що вона водночас дає змогу розв'язати проблему на практиці, а також сприяє актуалізації певної сукупності знань, яку необхідно усвідомити та засвоїти під час знаходження оптимальних рішень. Крім цього кейс-стаді уможливає формування аналітичних, комунікативних та дослідницьких умінь та навички.

Проаналізувавши наукову літературу щодо запровадження в освітній процес технології кейс-стаді (М. Томашевської, О. Башкір, О. Огієнко, Н. Волкова, В. Ягоднікова, Х. Бахтіярова) ми дійшли висновку, що під час її застосування студенти повинні виконати певний алгоритм дій (план):

– ознайомитися з конкретною ситуацією, випадком, явищем, подією, що виражається через конкретне завдання кейсу;

– здійснити самостійний пошук необхідної інформації для виконання завдання кейсу та опрацювати теоретичний матеріал, що є основою для розв'язання виокремленої проблеми;

– обговорити в групі альтернативні способи розв'язання визначеного завдання та прийняття оптимальних рішень;

– обґрунтувати вибір правильного рішення;

– організувати диспут чи дискусію за участю кількох творчих груп, надати можливість кожній з них здійснити захист результатів власних напрацювань;

– зіставити отримані результати та зроблені висновки щодо завдання кейсу.

Такий алгоритм роботи із застосуванням технологій кейс-стаді характерний для колективної роботи під час практичного заняття в аудиторії, проте ця технологія, дає позитивні результати, коли вона застосовується також під час організації самостійної індивідуальної роботи зі студентами.

Кейс-стаді є ефективним передусім для формування таких важливих професійних якостей майбутніх фахівців, як лідерство, комунікабельність, уміння проводити аналіз в короткій проміжок часу великого обсягу інформаційного матеріалу.

Вважаємо, що застосування інтерактивної технології case studies доцільно запроваджувати у ході вивчення дисциплін педагогічного спрямування, зокрема дисципліни «Педагогіка та мистецтво викладання у вищій школі» для студентів магістратури спеціальності 223 Медсестринство. Оскільки більшість вчених-педагогів розглядають основне призначення кейс-технологій полягає у дослідженні здобувачів освіти конкретних навчальних ситуацій, що вимагають активізації студентами теоретичних знань з теми, чи кількох тем, пошуку та ухвалення раціонального рішення, то для її застосування, на нашу думку, зі вказаного вище курсу найбільш підходять теми: «Система та структура освіти України», «Інновації в освіті», «Форми організації навчання у ЗВО, сучасні види та концепції», «Методи, прийоми, засоби вивчення навчальних дисциплін», «Контроль й оцінювання знань студентів».

Ситуаційні завдання, які викладач розробляє, мають бути пов'язані з конкретними ситуаціями майбутньої педагогічної діяльності здобувачів освіти, тому необхідно визначити клінічні дисципліни, які викладаються в бакалавраті та скласти до них конкретні завдання з медсестринської діяльності у закладах охорони здоров'я. Завдання розмістити в окремі кейси (паке-ти) для роботи студентів у невеликих творчих групах. Наприклад, викладач обирає для розгляду одну з тем з фізіології людини і на практичному занятті з «Педагогіки та мистецтва викладання у вищій школі» у контексті теми «Форми організації навчання у ЗВО, сучасні види та концепції» пропонує для різних творчих груп: для однієї групи скласти план проведення лекційного заняття, для другої групи – план практичного заняття, для третьої групи – виокремити питання та розробити завдання для

позааудиторної самостійної роботи тощо. Або будуючи практичне заняття для студентів магістратури з теми «Методи, прийоми, засоби вивчення навчальних дисциплін» викладач складає кейси для будь-якої теми з фізіології, пропонуючи одній із творчих груп скласти фрагмент до неї лекційного заняття, використовуючи метод дискусії, для другої групи – фрагмент практичного заняття із застосуванням методу рольової гри, для третьої – фрагмент практичного заняття з використанням проблемної бесіди тощо.

Використання кейс-методу сприяє удосконаленню у здобувачів освіти навичок розумової діяльності, розвитку їхнього критичного мислення, творчої активності, й реактивних здібностей. Після роботи в групах студенти обов'язково представляють результати своєї діяльності та разом з викладачем колективно їх обговорюють, аналізуючи позитивні сторони та прорахунки у виконанні завдань. Під час оцінювання виконаних ситуативних завдань кейсу викладач акцентує увагу на тому, якою мірою дібрані переконливі аргументи, яскраві приклади, ефективні прийоми у складі запропонованих викладачем методів, вміння відстоювати власну позицію, бачити допущені помилки у роботах, виконаних іншими командами.

Застосування кейс-методу передбачає обов'язкову роботу в команді, де студенти навчаються колективно добирати різні шляхи ситуативної проблеми та серед них зупинитися лише на найоптимальніших.

Нині в умовах карантинних обмежень, пов'язаних з пандемією «Covid-19», масового поширення набуває дистанційна форма навчання у закладах вищої освіти. З другого семестру з 2020–2021 н.р. було запроваджено змішане навчання студентів, яке передбачає поєднання контактних годин (в аудиторії) та безконтактних годин (онлайн). Застосування інтерактивної технології за допомогою кейсів під час такого навчання підвищить ефективність роботи викладача зі студентами. За допомогою підготовлених завдань студенти через онлайн платформи отримують індивідуальні пакети (кейси), самостійно їх виконують та надсилають для перевірки викладачеві, користуючись можливостями гугл-класів. Проте про інтерактивність у спілкуванні викладача зі студентами у межах застосування кейс-технології можна говорити лише тоді, коли задовольняються такі вимоги: міжособистісна взаємодія викладача і студента, студентів між собою, дотримання встановлених термінів відправлення виконаних завдань, обов'язковий зворотній зв'язок, відкритий

доступ до навчально-методичного забезпечення з дисципліни.

Готуючи ситуативні завдання до застосування кейс-методу, що є провідним в інтерактивній кейс-технології викладач об'єднує студентів академічної групи у декілька творчих команд, пропонує кожній з них окремий кейс із завданням. У кожному кейсі є пропозиція підготувати реферат, тези до наукової конференції, виступ на засіданні круглого столу, студентську наукову міні-статтю. Це завдання носить теоретичний характер й формує у студентів уміння викладати підготовлену інформацію в науковому стилі. Друге завдання в кейсі – підготувати презентацію з питань курсу «Педагогіка та мистецтво викладання у вищій школі», яка пов'язана з пошуком шляхів проблемної ситуації. Третє завдання – спростувати або підтвердити твердження викладача.

Так, наприклад, для студентів однієї із творчих груп пропонується кейс з такими завданнями: 1) скласти виступ на засіданні круглого столу з теми «Соціально-історичні характеристики розвитку вищої педагогічної школи в Україні»; 2) презентувати три практичних завдання проблемного характеру з теми «Сучасні технічні засоби навчання у вищій школі»; 3) спростувати або підтвердити твердження викладача: «У вищій школі лекція розглядається як організаційна форма навчання (як вид навчального заняття) та водночас як метод навчання».

Для іншої творчої групи завдання кейсу вимагають виконати такі завдання: 1) підготувати тези до науково-практичної конференції на тему: «Розвиток медсестринства в Україні на сучасному етапі»; 2) презентувати три положення методичних рекомендацій для вдосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи; 3) спростувати або підтвердити твердження викладача: «Проведення змішаного навчання у закладах вищої освіти означає ефективне поєднання аудиторних занять з організацією самостійної роботи студентів в позааудиторний час».

Студенти виконуючи завдання з кейсів працюють індивідуально самостійно вдома, проте вони мають право в онлайн режимі з учасниками своєї творчої групи (команди), обмінюватися думками, пропозиціями, консультуватися для того, щоб дійти до прийняття спільного рішення. Після виконання завдань кейсу кожна творча група на практичному занятті в аудиторії або в онлайн режимі презентувати свій підготовлений проект та його захистити.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, використання технології інтерактивного навчання у поєднанні з елементами інших інноваційних технологій максимально сприяє розвитку творчих здібностей, критичного мислення здобувачів вищої освіти, їхньої самостійності у навчанні, відстоюванні власної думки та спростуванню хибних позицій інших учасників освітнього процесу та взаємонавчання, тобто зміцненню суб'єкт-суб'єктних зв'язків викладача зі студентами та студентів між собою. Подальшого дослідження потребує питання використання технології веб-квесту у вищій школі.

Список бібліографічних посилань

1. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text>.
2. Дригач Т.Г. Використання інноваційних педагогічних технологій у ВНЗ як фактор формування професійних умінь майбутнього викладача. *Сьома міжнародна практично-пізнавальна інтернет-конференція*. Одеса, 2019. С. 87–91.
3. Інноваційні педагогічні технології: монографія / За ред. О.І. Огієнко. Київ, 2015. 314 с.
4. Моца А.А. Інноваційні технології навчання у вищій військовій освіті України. *Інтернаука: міжнародний науковий журнал*, 2017. № 5. С. 26–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_5_8.
5. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*, 2015. № 1 (4). С. 27–33.
6. Мачинська Н., Комарова Ю. Упровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 2015. № 1(14). С. 240–246.
7. Томашевська М. Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 8 (72). С. 178–188.
8. Сіроштан О.В. Інтерактивні методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 2012. №1. С. 85–90.
9. Гай О., Захарова Е. Інтерактивні методи викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах в контексті забезпечення якості підготовки вітчизняних фахівців. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Серія: Економічні науки*, 2015. Вип. 27. С. 36–42.
10. Гула Л. Впровадження інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах. *ЛОГОС: Збірник наукових праць*. 2019. Т.5. С. 41–45. URL.: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5968/1/впровадження.pdf>
11. Ягоднікова В. Чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016. №1. С. 342–348
12. Башкір О. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць*. [Харків], 2018. Вип. 60. С. 33–44.
13. Степанова Г.М. Застосування кейс-технологій у викладанні фундаментальних дисциплін в медичному ЗВО. *Вісник Черкаського національного уні-*

верситету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 2020. № 2. С. 67–72.

14. Ігнашук О., Степурко Т. Кейс-стаді як метод викладання управлінських дисциплін в охороні здоров'я. *Вісник АПСВТ*, 2017. №1. С. 71–77.

References

1. Regulations on the procedure for carrying out innovative educational activities. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text> [in Ukr.].
2. Drygach, T.G. (2019). The use of innovative pedagogical technologies in higher education as a factor in the formation of professional skills of future teachers. *Seventh International Practical Cognitive Internet Conference*. Odessa, 2019. P. 87–91 [in Ukr.].
3. Innovative pedagogical technologies: monograph (2015). In O.I. Ogienko (Ed.). Kyiv. 314 c. [in Ukr.].
4. Motsa, A.A. (2017). Innovative learning technologies in higher military education in Ukraine. *Interscience: International Scientific Journal*, 5: 26–34. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_5_8 [in Ukr.].
5. Bystrova, Y.V. (2015). Innovative teaching methods in higher education in Ukraine. *Law and innovation society*, 1(4): 27–33 [in Ukr.].
6. Machynska, N., Komarova, Y. (2015). Introduction of innovative learning technologies in higher education. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University*, 1(14): 240–246 [in Ukr.].
7. Tomashevskaya, M. (2017). The use of interactive teaching methods in the training of future teachers in higher education // *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8(72): 178–188 [in Ukr.].
8. Siroshtan, O.V. (2012). Interactive learning occurs in the process of professional training of future social workers. *Social educators: theories and work*, 1: 85–90 [in Ukr.].
9. Gai, O., Zakharova, E. (2015). Interactive methods of teaching economic disciplines in higher educational institutions in the context of ensuring the quality of training of domestic specialists. *Scientific works of Kirovograd National Technical University. Series: Economic Sciences*, 27: 36–42 [in Ukr.].
10. Gula, L. (2019). Introduction of interactive technologies in higher educational institutions. *Collection of scientific works "ΛΟΓΟΣ"*, 5: 41–45. Retrieved from <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5968/1/впровадження.pdf> [in Ukr.].
11. Yagodnikova, V. (2016). Factors of formation of innovative orientation of the educational process of secondary school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1: 342–348 [in Ukr.].
12. Bashkir, O. (2018). Active and interactive teaching methods in higher education. *Collection of scientific works "Pedagogy and Psychology"* [Kharkiv], 60: 33–44 [in Ukr.].
13. Stepanova, G.M. (2020) Application of case technologies in teaching fundamental disciplines in medical freelance education. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. Series "Pedagogical Sciences"*, 2: 67–72 [in Ukr.].
14. Ignashchuk, O., Stepurko T. (2017). Case studies as a method of teaching management disciplines in health care. *Bulletin of the APSVT*, 1: 71–77 [in Ukr.].

SYTNIK Tetiana

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

PLACE AND ROLE OF INTERACTIVE LEARNING IN THE SYSTEM OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. Introduction. Constant changes in the socio-economic life of Ukraine, reform of higher education in the context of the requirements of European integration of domestic higher education institutions into a single European educational space require active implementation of innovative methods and technologies in learning. This will allow future graduates to become highly qualified specialists competitive in the labor market. Nowadays, there are various modern approaches to the organization of the educational process in higher education, which can expand the traditional interaction of teachers with students, as well as open new opportunities for a personality to acquire knowledge and use it in future professional practice. Modern life also requires the formation of a new type of person – an innovative personality who is able to think innovatively, analyze scientific achievements, accept them and creatively use them in his further education and professional life, generate innovative ideas, make independent decisions, work effectively in a team. Innovative methods and technologies can form such a personality.

Purpose. The aim of the article is to find out the features of the use of interactive technology in higher education institutions, its connection with innovative methods and highlighting the place and role of the case method and case study in the training of future health professionals.

Methods. The main methods of research were theoretical analysis of scientific sources on the topic, comparison and systematization of the collected material, modeling and design.

Results. The problem of using interactive technology in the educational process of higher education in the context of modern innovative technologies, which is caused by European integration processes taking place in the system

of national higher education, the introduction of new standards of higher education in Ukraine, the use of advanced European and world pedagogical experience on the introduction of innovations in education, has been clarified. The place and role of interactive learning technology in the training of future specialists in higher education institutions are analyzed. The essence of the concept of "interactive teaching of students" is revealed, the methods that scientists include in this technology are analyzed. Particular attention is paid to the use of the case method. It is emphasized that in the scientific literature there is no single view of the concept of "case method". It is considered as a completely independent learning technology, and is also identified with the concept of "case study". Some scientists interpret "case study" as a method of analyzing specific situations. The article offers methodical recommendations for the introduction of the case method on the material of the academic discipline "Pedagogy and the art of teaching in high school" for students of master's degree in specialty 223 Nursing of Cherkasy Medical Academy. Samples of cases to the leading topics of this educational component are given. It was emphasized that the case method is effective for conducting not only classroom lectures and practical classes, but also for the organization of mixed or distance learning for higher education applicants.

Originality. For the first time, the concepts of "case technology", "case method", "case study", which are closely related to interactive learning technology, have been distinguished.

Conclusion. Thus, the use of interactive learning technology in combination with elements of other innovative technologies maximizes the development of creative abilities, critical thinking of higher education applicants, their

independence in education, defending their own opinion and refuting the wrong positions of other participants in the educational process and mutual education, that is, strengthening the subject-subject relationship of the teacher with students and students with each other. The use of web quest technology in high school requires further research.

Keywords: *interactive learning technology; case method; case study; higher education institution; innovative technologies.*

*Одержано редакцією 23.11.2021
Прийнято до публікації 03.12.2021*

DOI 10.31651 / 2524-2660-2021-4-18-24
ORCID 0000-0003-0800-9328

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович

кандидат філологічних наук, доцент,

в. о. завідувача кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ORCID 0000-0002-6241-5856

ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

УДК 37.091.113:005.73(045)

SOFT SKILLS ТА ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ЙОГО УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

На підґрунті раніше опублікованих матеріалів і за результатами проведених теоретичного й емпіричного досліджень уточнено якісні характеристики освітніх менеджерів, які безпосередньо впливають на ефективність управління закладом освіти і слугують основою для формування та розвитку управлінської культури керівника в процесі його професійної підготовки та практичної діяльності.

Ключові слова: *управління; менеджмент; керівник; менеджер; управлінська культура; освітня організація; soft skills; особистісні якості; професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Увесь історичний шлях науки менеджменту промовисто свідчить про те, що майже кожна спроба теоретичного чи практичного осмислення феномену керівництва більшою чи меншою мірою зачіпає проблему якостей керівника (управителя). Подібне можна сказати й про філософські та буденні рецепції і рефлексії діяльності управлінців від правителів держав, політиків до менеджерів організацій. Це пов'язано з тим, що успішність діяльності конкретного (реального) керівника безпосередньо залежить від ступеня його управлінського впливу як результату синергетичної «роботи» ансамблю особистісних і професійних якостей. Ось чому з'ясування цих якостей, їх теоретичний аналіз мають виняткове практичне значення для відбору, а особливо для підготовки менеджерів за бакалаврськими і магістерськими освітніми програмами, розроблення та реалізації останніх в освітньому процесі закладів вищої освіти. Якісно підготувати висококваліфікованого менеджера можна лише глибоко знаючи і правильно розуміючи *що* треба формувати й

розвивати в ньому під час формальної та неформальної освіти. Зрештою, від вичерпної відповіді на фундаментальне питання змісту управлінської освіти – *що* потрібно формувати в майбутніх менеджерів – залежить пошук адекватних цьому змістові філософії і методології, технологій і методик навчання.

Як відомо, такий взаємозв'язок особистісних і професійних якостей в діяльності керівника, їх гармонійне поєднання утворюють особливу цілісність – управлінську культуру. Саме особистісні, професійні якості і гнучкі (соціальні) уміння керівника відіграють головну роль у його впливові на діяльність, поведінку, комунікації працівників задля досягнення спільної мети організації. З цього випливає значущість якостей керівника для формування й розвитку його управлінської культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як було зазначено на початку статті, проблема теоретичного й емпіричного вивчення якостей, якими повинні володіти керівники (лідери), має плідну і тривалу (майже в століття) інтелектуальну традицію в науці менеджменту і міждисциплінарних студіях. Доречно тут згадати, крім класичних енциклопедичних імен Ф. Тейлора, А. Слоуна, А. Файоля, також дослідників, для яких ця проблема стала спеціальним об'єктом наукового пошуку. Зокрема це: Дж. Адаїр, У. Бенніс, К. Бірд, Р. Дафт, Дж. П. Канджемі, С. Кіркпатрік і Е. Лок, С. Коссен, А. Лоутон і Е. Роуз, Р. Міллер, Р. Стогділ, О. Тід, Дж. Хант, Т. Холлоптер. Напрацьований і опублікований цими та іншими вченими дослідницький матеріал

потребує певного узагальнення, препарування, уточнення для коректної екстраполяції в локуси формування загальних (соціальних, гнучких, м'яких) навичок (soft skills) і професійних компетентностей в процесах формальної та неформальної фахової підготовки освітніх менеджерів, з одного боку, і розвитку та вдосконалення управлінської культури керівників закладів освіти, з іншого. Часткова реалізація вказаного завдання й становить **мету** цієї оприлюднюваної статті.

Виклад основного матеріалу. Не потрібно мати особливої проникливості, аби переконатися в тому, що сучасні дискурси розв'язання проблеми якостей, котрі перетворюють звичайного менеджера в лідера-керівника, так чи інакше обертаються довкола заданого класиками управлінської думки стандарту якісних характеристик ефективного управителя.

Так, у вже знаменитій програмній доповіді американського інженера й бізнесмена Генрі Робінсона Тауна «Інженер як економіст» (1886), з якої, власне, й бере свій початок менеджмент, наголошувалося на необхідності поєднання професійних (у контексті таунівської доповіді – інженерних) і ділових (підприємницьких) якостей в управлінців як умови ефективного керівництва.

З вимогою вивчати в собі найліпші якості для їх розвитку звертався до управлінців батько наукового менеджменту Фредерік Вінслоу Тейлор. Якраз від особистісних якостей керівника залежить, на його думку, загальний клімат в організації. В ідеальному образі керівника Тейлор убачав поєднання таких якостей, як: розум, осві-

ченість, чесність, спеціальні або технічні знання, фізична спритність, сила, тактовність, енергійність, рішучість, розважливість, здоровий глузд, міцне здоров'я [1, с. 274].

Утім, чи не першим автором катехізиса якостей менеджера став Альфред Слоун. Маючи блискучий організаторський талант, цей видатний менеджер-практик, керівник великої корпорації виокремив найпосутніші для менеджера першої половини ХХ століття якості, на які є постійний «попит», а саме: уміння поєднувати в управлінні досвід, знання й уяву, концентруватися на сутності справи; відкритість і об'єктивність мислення, що опирається на факти і безпристрасний аналіз; уміння створювати робочі групи (за сучасною термінологією – команди) і радитися із фахівцями-експертами для прийняття обґрунтованих рішень; принциповість, що полягає у відстоюванні власних поглядів, і справедливість як повага до інших людей організації; сміливість, котра потрібна для того, щоб зважено ризикувати, і невтомний рух вперед, щоб робити кращий вибір; лояльність, що виявляється в готовності жертвувати особистими інтересами перед спільною справою [2, с. 66].

Вдала спроба систематики якостей керівника належить Анрі Файолою [3, с. 12–13]. Пов'язавши всю сукупність якостей керівника із спеціальними наставленнями (англ. set) менеджера щодо функцій управління, родоначальник адміністративної школи менеджменту розподілив управлінські якості за шістьма групами, наведеними в таблиці 1.

Таблиця 1

Управлінські якості керівника

Узагальнена група якостей	Якості менеджера
Фізичні якості	Здоров'я, сила, спритність
Інтелектуальні якості	Тямущість, легке засвоєння, розважливість, сила і гнучкість розуму
Моральні якості	Енергія, стійкість, усвідомлення відповідальності, ініціатива, почуття обов'язку, такт, почуття гідності
Загальний розвиток	Широке коло різноманітних понять, не пов'язаних зі сферою виконуваної функції
Спеціальні знання	Знання, необхідні для реалізації суто однієї з функцій – технічної, комерційної, фінансової, адміністративної та ін.
Досвід	Знання, що випливають з практики; спогади про уроки, особисто здобуті із фактів

Більшість із характеристик, зазначених у працях основоположників менеджменту, підтверджують (щоправда, дещо в модифікованій формі) і значно пізніші дослідження. Для прикладу зробимо покликання на результати проведеного на основі анкетування серед вищих менеджерів дослідження британського професора Джона Адаїра [4].

Прикметно, що в сучасних дослідженнях (див. на цю тему ґрунтовні роботи американського вченого Джозефа Канджемі [5; 6]) більш акцентовано якості особистості, що забезпечують її лідерство в організаціях, як-от: незалежність, націленість на досягнення й успіх, домінування, самодостатність, відкритість до новацій, гнучкість,

уміння співпрацювати, самоаналіз тощо. Такий підхід відбиває властиву новітній управлінській парадигмі трансформацію традиційного керівництва, базованого на владі, у лідерство, ґрунтоване на впливові авторитету, або, кажучи словами Мері Паркер Фоллет, перехід *влади над до влади із* (тобто, спільної влади із співробітниками організації).

В основу виокремлення особистісних якостей керівника ми поклали результати узагальнення даних величезного масиву досліджень, здійсненого Р. Стогділом. На нашу думку, якості, виділені цим ученим і описані в науковій літературі [7], мають універсальний (загальний) характер і завдяки цьому слугують базою для розвитку професійних якостей і формування фахових компетентностей у менеджерів освіти. Це такі якості, як:

1. Домінантність (панування, переважання, вплив) – здатність і потреба особистості впливати на інших та підпорядковувати їх своїй волі. Ця якість найповніше проявляється в авторитарному стилі керівництва, однак вона допускає можливість комбінації з елементами інших стилів.

2. Упевненість у собі – стрижень особистості керівника, зорієнтованого на успіх. Відсутність цієї якості породжує тип керівника-флюгера, що надмірно гнучко реагує на внутрішні й зовнішні впливи.

3. Емоційна стабільність, урівноваженість – якість, важливість якої особливо відчутна тоді, коли у взаємодії з підлеглими керівник проявляє негативні емоції, які позначаються на психологічному стані і паралізують роботу колективу.

4. Наставлення (установка) на досягнення результату – якість, яка вселяє надію, надихає, мобілізує внутрішній потенціал, стимулює активність.

5. Підприємливість, винахідливість – якість, яка особливо цінується в ризик-менеджменті, в управлінні змінами.

6. Відповідальність і надійність у виконанні завдань – якість, яку керівник цінує у свої підлеглих і навпаки.

7. Незалежність – якість, котра сповна розкриває свій внутрішній сенс у ситуаціях, коли керівник зазнає тиску зверху (вищих інстанцій), знизу (підлеглих) і від свого найближчого оточення (наприклад, заступників).

8. Соціабельність – якість, що уможливорює міжособистісні та професійні стосунки, установавання широких соціальних контактів.

Глибинні персональні інтерв'ю, які ми провели з керівниками закладів освіти, загалом підтвердили визначальну вагу цих особистісних якостей для забезпечення

високого рівня управлінської культури. Серед інших якостей особистості керівника, важливих для управління освітньою організацією, інтерв'юювані називали такі:

1. Творчий підхід до розв'язання завдань, гнучкість мислення, кмітливості, тобто якості, які прийнято позначати поняттям «практичного інтелекту».

2. Стресостійкість, витривалість, опірність психологічному вигоранню.

3. Активність (життєва і професійна). Більшість інтерв'ююваних звернули увагу на активну громадянську позицію, пов'язавши її зі становленням в Україні громадянського суспільства.

4. Готовність до ризику, постійних змін – якість, що актуалізується реформуванням освітньої галузі.

5. Налаштованість на труднощі, невдачі, прорахунки, поразки, падіння й водночас спроможність їх використовувати як джерела зростання і вдосконалення.

6. Бажання навчатися впродовж усього життя.

7. Бачення мети (вершини).

8. Збалансованість, гармонія розуму й емоцій.

9. Терпіння в досягненні мети.

10. Критичність (критичність оцінок, уміння бачити недоліки, аргументованість критики і самокритичність). Адекватне сприйняття критики, цінування співробітників, які висловлюють критичні судження, зауваження, але роблять це з повагою до особистості, яку критикують.

11. Уміння працювати в команді, поділяти командні (корпоративні) цінності.

12. Тактовність, толерантність, почуття міри і меж.

13. Спостережливість, схильність до аналізу, рефлексії.

14. Уважність, співчуття, співпереживання, доброзичливість.

15. Енергійність (здатність заряджати енергією, переконувати, виявляти силу волі, наполегливість, рішучість).

16. Вимогливість до себе і до інших (постійність і чіткість вимог) і водночас гнучкість у конкретних ситуаціях.

17. Справедливість, готовність її відстоювати.

18. Надання переваги діалогу над монологом.

19. Природність, невимушеність поведінки, близькість до людей, ідентифікація себе з ними.

20. Організованість, дисциплінованість.

Зазначені якості особистості керівника освітньої організації можна умовно розподілити за чотирма групами:

1. Мотиваційно-вольові якості (орієнтація на результат, прагнення до успіху і т. д.).

Їх роль у формуванні управлінської культури полягає в тому, що керівник, отримуючи владу, водночас набуває повноважень спрямовувати дії і поведінку працівників організацій на досягнення мети. Але для цього він сам повинен мати власну спрямованість і проявляти волю в її реалізації.

2. Когнітивно-інтелектуальні якості (гнучкість мислення, спостережливість, концентрація уваги, креативність тощо), які справедливо вважають «основою розвитку менеджера як спеціаліста і компетентного управлінця» [8, с. 325].

3. Комунікативні якості. Це не тільки якості, які забезпечують продукування, передавання інформації, її сприйняття, інтерпретацію, розуміння, а й якості, що уможливають ефективну взаємодію: здатність до кооперації, групової роботи, діалогу, обміну інформацією і т. д.

4. Організаційно-лідерські якості (організованість, дисциплінованість, ініціативність, відповідальність, вимогливість, енергійність, вміння формувати команди, працювати в групі і т. п.), що виступають основою реалізації управлінської функції організування, формують авторитет як головний інструмент впливу на поведінку працівників в сучасній освітній організації.

У ході проведення емпіричного дослідження ми запропонували респондентам (директорам закладів освіти та їх заступникам) проранжувати ці групи особистісних якостей. У підсумку отримали такі результати. На перше місце респонденти поставили організаційно-лідерські якості (37%), оскільки вони, на їх думку, найбільше пов'язані з управлінською культурою, на друге місце – комунікативні (32%), на третє місце – когнітивно-інтелектуальні (20%) і на четверте місце – мотиваційно-вольові (11%).

Таким чином, пріоритетні позиції посіли організаційно-лідерські і комунікативні якості особистості керівника закладів освіти. Цікавим виявилися результати ранжування, проведеного керівниками-чоловіками і жінками-керівницями. Якщо перші здебільшого надали перевагу організаційно-лідерським якостям у структурі управлінської культури керівника, то другі – комунікативним.

Принагідно зазначимо, що 96% респондентів (керівників і заступників керівників закладів освіти), відповідаючи на відкрите питання опитувальника «Що ви розумієте під поняттям «управлінська культура керівника освітньої організації»?» вказували саме на особистісні або професійні якості. Здебільшого у відповідях фігурували такі якості, як справедливість (найчастіше згадувана особистісна якість), комунікатив-

ність (комунікабельність), грамотність, відповідальність, упевненість, наполегливість, досвідченість, толерантність, працелюбність, організованість, сила волі, творчість, креативність, діловитість, небайдужість, виваженість. (Ці якості подано тут у послідовності, що відповідає частоті їх згадування у відповідях респондентів.)

Результати анкетування керівників освітніх організацій показали, що жінки-керівниці частіше за чоловіків-керівників асоціюють управлінську культуру зі спілкуванням, взаємодією, особистісними стосунками.

До того ж проведене дослідження типології управлінських культур виявило тяжіння жінок-керівниць до таких типів культури (за Чарльзом Хенді, американським соціологом, професором Лондонської школи бізнесу), як культура завдання, символічним утіленням якої є давньогрецька богиня Афіна, і культура особистості, пов'язувана з Діонісом (богом задоволення). При чому перший тип управлінської культури фіксується в більшості опитаних жінок-керівниць (74%). Сутність культури завдання якраз і пов'язана з комунікативними якостями керівника, а саме його здатністю взаємодіяти, співпрацювати в командах. Влада в такому типі культури належить експертам, керівникам проектів, команд. Графічним зображенням цього типу культури слугує решітка, клітинки якої нагадують підрозділи організації.

Культура особистості, як видно з її назви, ґрунтується на філософії творчих особистостей, самореалізації яких має сприяти організація, де вони працюють. Графічним відображення зазначеного типу культури є зіркове небо.

Натомість управлінським установкам керівників-чоловіків більш відповідними виявилися культура влади, ототожнювана із Зевсом (верховним божеством, лідером) і культура ролі, порівнювана із Аполлоном.

Центром управлінської культури менеджерів, які тяжіють до культури влади, виступає легітимна влада та її реальний, офіційний носій – керівник-лідер. Організації, в яких домінує цей тип управлінської культури, нагадує павутину, в центрі якої знаходиться сам павук (метафора керівника).

І нарешті, управлінський тип культури ролі базується на ієрархічно вибудованій системі управлінських зв'язків і спрямовується на забезпечення виконання працівниками закріплених за ними функцій (ролей) та делегованих керівником повноважень. Структурним графічним зображенням вказаного типу управлінської культури

служує грецький храм, де верхня частина будівлі, оперта на колони, уособлює владу.

На практиці описані типи управлінської культури керівника освітньої організації можуть поєднуватися, що відтворено на рис. 1.

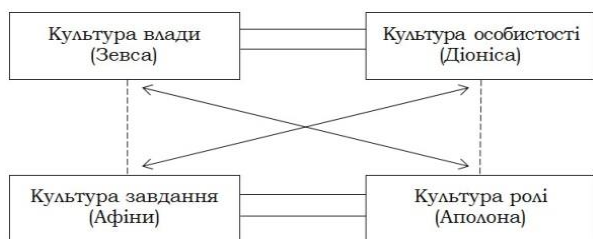


Рис. 1. Типи управлінської культури керівників освітніх організацій залежно від домінуючих особистісних і професійних якостей

Як бачимо, тип управлінської культури влади (Зевса), за нашими спостереженнями найчастіше може поєднуватися (на рис. це показано суцільною лінією) з культурою ролі (Аполлона), бо ці типи культури мають спільне джерело управління – владу. Рідше управлінська культура влади може комбінуватися з культурою завдання (Афіни), яка має спільні риси з культурою особистості (Діоніса). Тому ці два останні типи управлінської культури здебільшого й інтегруються. Також можлива комбінація культури особистості з типологічно спорідненою з нею (але не настільки близькою, як культура завдання) культурою ролі, що схематично передано на рис. за допомогою пунктиру.

Таким чином, установлення того чи того типу управлінської культури відбувається за панівним джерелом управління – владою або авторитетом.

Наше дослідження засвідчило, що в управлінських культурах керівників чоловіків переважно системотвірну роль відіграє влада, тоді як в управлінських культурах жінок-керівниць домінує авторитет як інструмент впливу на поведінку підлеглих.

Імовірно, що одна з причин тяжіння (жінок-керівниць) до типів управлінської культури із сильним особистісно-творчим началом криється у більш високому рівні креативності, який ми встановили в ході проведення діагностики невербальної креативності за допомогою тесту Торренса (Torrance Test of Creative Thinking), зокрема субтесту «Завершення картинок» (Complete Figures), адаптованого в 1993–1994 роках ученими Інституту психології РАН на виборці менеджерів віком від 23 до 35 років [9].

У підсумку проведення діагностики невербальної креативності серед молодих керівників (віком до 35 років) освітніх ор-

ганізацій виявилось, що кількість унікальних малюнків більша серед жінок, що свідчить про нестандартність мислення – якість, особливо важливу для прийняття рішень в складних, нетипових ситуаціях.

Насамкінець не можемо не підкреслити важливості створення на системній основі більш-менш цілісної картини якостей керівників освітніх організацій для розроблення їх професійних стандартів як механізму підвищення управлінської культури, її оцінювання і самооцінювання, а також припасування освітніх програм підготовки менеджерів освіти вимогам роботодавців і сучасного ринку праці. Скажімо, назагал уже сьогодні необхідно перенести в практику розроблення освітніх програм (другого) магістерського рівня «Управління закладом освіти» підхід до групування в професійних стандартах [10; 11] soft skills у взаємопов'язані блоки: громадянська, соціальна, культурна, когнітивна, підприємницька компетентності та забезпечити їх цілеспрямовану реалізацію в освітньому процесі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі результатів, отриманих за допомогою теоретичних і емпіричних методів дослідження, підтверджено фундаментальне значення саме особистісних якостей і soft skills для формування і розвитку управлінської культури майбутнього керівника закладу освіти.

Встановлено, що ключову роль у формуванні й розвитку управлінської культури керівників освітніх організацій відіграють чотири групи якостей: мотиваційно-вольові, когнітивно-інтелектуальні, комунікативні та організаційно-лідерські. За результатами здійсненого респондентами ранжування перші позиції посідають організаційно-лідерські та комунікативні якості особистості керівника. Зокрема продемонстровано, що керівники-чоловіки надають перевагу організаційно-лідерським якостям у структурі управлінської культури, а керівниці-жінки – комунікативним. Утім це питання є предметом окремого дослідження і як таке потребує подальшого академічного студіювання.

Показано, що тип управлінської культури керівника закладу освіти зумовлюється домінуванням певної групи якостей особистості і пов'язаний з владою або авторитетом як джерелами впливу керівника. Такий взаємозв'язок між якісними характеристиками керівників і типами їх управлінської культури, ясна річ, може також бути предметом монографічного вивчення.

У загальному підсумку маємо підстави констатувати, що саме сукупність особистісно-професійних якостей слугує основою формування й розвитку управлінської культури керівників закладів освіти, безпосередньо впливає як на ефективність управлінської діяльності, так і на процес та результат підготовки до неї, а також сприяє якісному оволодінню професією освітнього менеджера, удосконаленню мистецтва управління на практиці.

Список бібліографічних посилань

1. Тейлор Ф. Научная организация труда. *Файоль А., Эмерсон Т., Тейлор Ф., Форд Г. Управление – это наука и искусство* / сост. Г.А. Подвойский. М.: Республика, 1992. С. 224–305.
2. Кузнецова Н.В. История менеджмента. Владивосток: Изд.-во Дальневосточного ун-та, 2004. 199 с.
3. Файоль А. Общее и промышленное управление. *Файоль А., Эмерсон Т., Тейлор Ф., Форд Г. Управление – это наука и искусство* / сост. Г.А. Подвойский. М.: Республика, 1992. 9–84 с.
4. Адаир Дж. Джон Адаир о менеджменте и лидерстве / под ред. Н. Томаса. М.: Эксмо, 2007. 208 с.
5. Канджеми Дж.П. Что представляет собой успешно действующий руководитель? *Психология современного лидерства: американские исследования*. М.: Когито- Центр, 2007. С. 197–211.
6. Канджеми Дж.П., Миллер Р., Холлоптер Т. Когда лидерство терпит неудачу: уроки, извлеченные из опыта 1990-х годов, и направления развития в третьем тысячелетии. *Психология современного лидерства: американские исследования*. М.: Когито-Центр, 2007. С. 197–211.
7. Карпов А.В. Способности к управленческой деятельности. *Психология управления: хрестоматия* / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Изд. дом «Бахрах – М», 2006. С. 240–261.
8. Маничев С.А. Психологический отбор менеджеров. *Психология управления: хрестоматия* / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Изд. дом «Бахрах – М», 2006. С. 282–341.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 386 с.
10. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijnij-standart-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
11. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>

References

1. Taylor, F. (1992). Scientific Organization of Labor. *Fayol, A. Emerson, T., Taylor, F., Ford, G. Management is Science and Art*. In G.L. Podvoysky (comp.). Moscow: Respublika (PP. 224–305) [in Rus.].
2. Kuznetsova, N.V. (2004). History of management. Vladivostok: Publisher Eastern University. 199 p. [in Rus.].
3. Fayol, A. (1992). General and industrial management. *Fayol, A. Emerson, T., Taylor, F., Ford, G. Management is Science and Art*. In G.L. Podvoysky (comp.). Moscow: Respublika (PP. 9–84) [in Rus.].
4. Adair, J. (2007). John Adair on Management and Leadership. In N. Thomas (Ed.). Moscow: Exmo. 208 p. [in Rus.].
5. Kanjemi, J.P. What is a Successful Leader? *Psychology of Modern Leadership: American Research*. - Moscow: Kogito-Center, 2007. P. 197 - 211.
6. Kanjemi, J.P., Miller, R., Hollopetter, T. (2007). When Leadership Fails: Lessons Learned from the Experience of the 1990s, and Directions for Development in the Third Millennium. *Psychology of Modern Leadership: American Research*. Moscow: Kogito-Center. (PP. 197–211) [in Rus.].
7. Karpov, A.V. (2006). Ability to manage. *Psychology of management: a textbook*. D. Ya. Raigorodsky (Ed.). Samara: Publisher House "Bahrah – M". (PP. 240–261) [in Rus.].
8. Manichev, S.A. (2006). Psychological Selection of Managers. *Psychology of management: a textbook*. D. Ya. Raigorodsky (Ed.). Samara: Publisher House "Bahrah – M". (PP. 282–341) [in Rus.].
9. Druzhynin, V.N. (2007). Psychology of General Abilities. 3rd ed. Saint Petersburg: Piter. 386 p. [in Rus.].
10. Professional standard "Head (Director) of an Establishment of Pre-School Education". Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijnij-standart-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukr.].
11. Professional standard "Head (Director) of an Establishment of General Secondary Education". Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> [in Ukr.].

TYMOSHENKO Yuriy

PhD in Philology, Associate Professor,
Acting Chair of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ZAVHORODNYA Larysa

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

SOFT SKILLS AND PERSONAL QUALITIES OF THE HEAD OF AN ESTABLISHMENT OF EDUCATION AS THE BASIS OF THE DEVELOPMENT OF HIS MANAGEMENT CULTURE

Summary. Introduction. The need for theoretical and empirical research on the quality of leaders of educational organizations is primarily due to its exceptional, practical importance for quality selection and training of managers for bachelor's and master's degree programs, for the development and implementation of the latter in the educational process. The aim of the article is to summarize, prepare and extrapolate to the loci of formation of general (soft skills) and professional competencies in the processes of formal and informal professional training of educational managers, on the one hand, and the development

and improvement of management culture of heads of educational institutions, on the other hand.

Methods. Achieving this goal was facilitated by the integrated application of an arsenal of theoretical (analysis, synthesis, generalization, comparison) and empirical (in-depth interviews, questionnaires, testing) methods.

Results. The paper shows that high-quality training of highly qualified managers of educational organizations is possible only with deep knowledge and proper understanding of what should be formed and developed in future leaders during their formal and non-formal education.

On the basis of the conducted empirical research the qualitative characteristics of heads of establishment of education which transform them from usual managers to authoritative leaders in the organizations are specified and supplemented. The conditional division of personality qualities of the head of the educational organization into motivational-volitional, cognitive-intellectual, communicative, organizational-leadership is offered. The interrelation of types of managerial cultures with the dominance of one or another group of managerial qualities is substantiated. According to the results of the study, the general conclusion is that the set of soft skills and personal and profes-

sional qualities inherent in the education manager is the basis for the formation, development of management culture of the head of the educational institution, directly affects the effectiveness of management, and the process and outcome her.

Keywords: management; head; manager; management culture; educational organization; soft skills; personal qualities; professional training.

Одержано редакцією 20.11.2021
Прийнято до публікації 10.12.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-24-29
ORCID 0000-0002-3735-6014

ЖУШМА Тетяна Віталіївна

аспірантка, асистент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
ім. академіка І.А. Зязюна,
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
e-mail: zhushmatan@gmail.com

УДК 378.126:316.46(045)

СТРУКТУРА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Проаналізовано структуру лідерської компетентності та визначено структуру лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи, яка включає такі компоненти, як мотиваційно-особистісні, емоційно-інтелектуальні, організаційно-управлінські, соціально-комунікативні якості.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці педагогічних умов формування лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи.

Ключові слова: лідерство; лідерські якості; структура лідерських якостей; майбутні педагога вищої школи.

Постановка проблеми. Формування професійно-важливих якостей у майбутніх педагогів – важлива проблема сучасної педагогіки вищої школи. Система професійно-важливих якостей педагога – комплекс властивостей, що є одним із факторів його успішної професійної діяльності у майбутньому, саме тому педагогічним умовам розвитку цих якостей потрібно приділяти особливу увагу у освітньому процесі ЗВО.

З однієї сторони, такі якості є, особистісним потенціалом, який поступово розкривається й вдосконалюється, допомагає і при навчанні, і у процесі діяльності. З іншої, усвідомлення структури професійно-важливих якостей майбутнього педагога дозволяє конкретизувати вимоги до нього та має відображатись у цілеспрямованні процесу професійної освіти та професійного вдосконалення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми удосконалення вищої педагогічної освіти розглядають у своїх працях О.О. Абдуліна, І.А. Зязюн, В.М. Гриньова, Л.Б. Лук'янова, С.О. Сисоєва та ін. Формування професійно-важливих якостей

у майбутніх педагогів розглядають В.М. Гриньова, М.Д. Левітов, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін та ін. Формуванню лідерських якостей у майбутніх учителів присвячені дослідження Н.В. Мараховської та Н.О. Семченко. У той же час, проблема формування лідерських якостей у майбутніх педагогів вищої школи є недостатньо дослідженою.

Отже, **метою роботи** є визначення структури лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. О.Г. Романовський, С.М. Резнік, Ю.Г. Чебакова провели дослідження протягом 2015–2017 рр., метою якого було визначення особистісних якостей, характерних для викладачів-лідерів за оцінкою студентів ЗВО. Відповідно до отриманих результатів опитування студентів 6 курсу НТУ «ХПІ» за методикою особистісного диференціалу у викладачів, яких вони вважали лідерами, найбільш розвиненими згідно їх оцінок виявились такі якості (за зменшенням розвиненості): сумлінний, справедливий, впевнений, самостійний, чесний, діяльний, рішучий, чуйний, доброзичливий, енергійний, товариський, добрий, балакучий, сильний, незалежний, відкритий, незворушний та ін. [1].

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити, що існує три підходи до конкретизації змісту лідерських якостей. Один із них, характерний більше для досліджень у сфері менеджменту та психології, полягає у переліку якостей, які є лідерськими без будь-якого структурування.

Зокрема, Є. Рогов наводить такий перелік лідерських якостей: інтелігентність,

активність, соціальна участь, уміння орієнтуватися в умовах, які змінюються, проникливість, врівноваженість, розсудливість, зрілість, сила «Я», високий поріг тривожності, сприйнятливості, інтуїція, емпатія, багата уява, здатність уникати рефлексії, бажання допомогти людям, терпимість до фрустрації і невизначеності [2, с. 112].

У педагогічних дослідженнях характерними є інші підходи, які передбачають структурування лідерських якостей. І хоча ми погоджуємось із думкою Н.О. Семененко, яка зазначає, що розподіл лідерських якостей на групи є «значною мірою умовною процедурою. Багато з визначених якостей не є суцільно специфічними для конкретної групи, їх можна за певних умов віднести й до іншої групи» [3, с. 8]. Але визначення структури лідерських якостей вважаємо доцільним та важливим, оскільки такі узагальнення дозволяють краще зрозуміти специфіку лідерських якостей особистості.

Два інших підходу до визначення змісту лідерських якостей полягають у виділенні певних груп або певних компонентів таких якостей.

Визначення у структурі утворення, яке формується у здобувачів освіти у освітньому процесі, певних компонентів – досить поширений підхід для педагогічних досліджень, незалежно від предмету дослідження. Можуть виділятися, наприклад, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та оцінний компоненти (Т.О. Бутенко), мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний (Т.Є. Гончаренко) та ін.

Такий підхід для дослідження проблеми формування лідерських якостей обрала Н.В. Мараховська. Вона зазначає, що «мотиваційний компонент дозволяє майбутньому вчителю побудувати ідеальну модель власної педагогічної діяльності, яка буде орієнтиром його саморозвитку і самовдосконалення, й передбачає мету і мотиви діяльності» [4, с. 43]. Вона вважає, що «когнітивний компонент лідерських якостей майбутнього вчителя передбачає здобуття ним сукупності інтегрованих знань про лідерство в педагогічній діяльності» [там само].

Операційний компонент вона визначає через «лідерські вміння як сукупність поведінкових актів, що проявляються в діяльності» [4, с. 43]. При цьому «лідерські вміння відображають опанування вчителем прийомів та способів, що ґрунтуються на знаннях про лідерство, його здатність ефективно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до цілей та умов, у яких вона відбувається» [4, с. 43–44]. До лідерських умінь Н.В. Мараховська відносить ор-

ганізаторські, комунікативні, перцептивні, прогностичні, креативні вміння, а також уміння саморегуляції.

Н.В. Мараховська характеризує контрольно-корективний компонент лідерських якостей майбутнього вчителя як такий, що «визначає стійкість його лідерської позиції – здатність усвідомлювати себе як лідера, залишатися ним протягом життя і сформулювати свій «Я-образ» лідера» [4, с. 44].

Але найбільш обґрунтованим вважаємо структурування лідерських якостей засноване на їх узагальненні та класифікації по певним групам. При цьому частина дослідників визначає групи лідерських якостей, на основі їх загальної характеристика, інша частина – наводить перелік якостей, які відносяться до тієї чи іншої групи.

Зокрема, до другої групи можна віднести роботи В.П. Мороза, Н.О. Семченко, Р.В. Сопівника, В.В. Ягоднікової.

Так, Н.О. Семченко виділяє чотири групи лідерських якостей вчителя:

– *інтелектуально-креативні* (швидкість, гнучкість, аналітичність, критичність, продуктивність, точність, послідовність, ерудованість, компетентність, самостійність);

– *морально-вольові* (гуманність, людяність, соціальна відповідальність, почуття обов'язку, порядність, чесність, правдивість, оптимізм, альтруїзм, принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність, дисциплінованість, честолюбність, гідність, впевненість у собі та своїх силах, витримка, терплячість, самовладання, працелюбство, мужність, рішучість, сміливість, стійкість, наполегливість, сила волі, вимогливість, стресоусталеність, адекватна самооцінка);

– *організаторсько-ділові* (цілеспрямованість, переконливість, організованість, діловитість, активність, енергійність, запевняєність, дієвість, об'єктивність, справедливість, доброзичливість, тактовність, толерантність, щирість);

– *емоційно-комунікативні* (товариськість, контактність (комунікабельність), перцептивність (спостережливість), чуйність, емпатичність, експресивність, ініціативність, мовленнєва компетентність, репрезентативність) [5, с. 43–52].

В.П. Мороз вважає, що компонентами лідерських якостей є:

– *індивідуально-особистісний*: індивідуально-типологічні особливості особистості (емоційна стійкість, впевненість у собі, відповідальність, наявність сили волі, інтелектуальна лабільність, адекватна самооцінка та самовладання, вимогливість до себе та інших) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);

– *мотиваційний*: активність, ініціативність, зацікавленість суспільним життям та прагнення брати участь у ньому, цілеспрямованість, наполегливість, потреба успіху, креативність, потреба в пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самотвердженні, самовдосконаленні, самовираженні;

– *соціально-психологічний*: емпатія, сприйняття себе та інших, вміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю;

– *індивідуально-комунікативний*: тактовність, емоційна, доброзичливість, товарищескість, чесність і порядність у стосунках, вміння слухати співрозмовника, вміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; вміння говорити, вміння розуміти емоційний стан людини, вміння розв'язувати конфлікти, комунікативні знання, вміння й навички;

– *організаторський*: здібність до організаторської роботи, організаторська проникливість, здатність активно впливати на інших, вміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, рішучість, готовність самотійно виконувати завдання, готовність до ризику, вміння управляти собою [6, с. 46].

Р.В. Сопівник визначив 22 лідерські якості, які структурував у три групи:

– *загально-управлінські* (професійна компетентність, інтелектуальність, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм);

– *власне лідерські* (харизматичність, творчість, ініціативність, практичне мислення, емпатія, моральність);

– *специфічні* – характерні для агропромислової галузі (екологічна культура; ціннісне ставлення до землі, здатність передбачати й оцінювати мінливі природні фактори, готовність до праці у складних погодних і виробничих умовах, гуманне ставлення до тварин, господарність, інтерес до АПК) [7, с. 10].

В.В. Ягоднікова відповідно до предмету свого дослідження вказує, що ефективно лідерство у старшому юнацькому віці забезпечується такими рисами, як «самопізнання, самотвердження, самотійність, самовизначення, юнацький максималізм, прагнення до колективності, ентузіазм, романтизм і громадська активність» [8, с. 7]. Вона визначила чотири групи лідерських якостей:

– мотиваційні (ознаки: упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самотвердження і самореалізації);

– емоційно-вольові (ознаки: урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей);

– особистісні (ознаки: вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності);

– ділові (ознаки: вміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, вміння та навички організаторської роботи) [8, с. 7].

На відміну від вищеназваних робіт, інші вчені (Н.П. Бабкова-Пилипенко, Б.Р. Головешко, В.В. Карманенко) узагальнили лідерські якості, визначили основні їх компоненти та дали їм загальну характеристику.

Так, Б.Р. Головешко обґрунтував таку структуру лідерських якостей:

– мотиваційно-ціннісний (характеризує комплекс важливих мотивів і цінностей, що зумовляють успіх й ефективність діяльності менеджера як лідера персоналу організації);

– інтегративно-діяльнісний (характеризується комплексом організаційних і комунікативних здібностей, що забезпечують здатність менеджера з адміністративної діяльності інтегрувати діяльність групи як єдиної команди);

– спрямовально-діяльнісний (характеризується комплексом здібностей з прийняття рішень і встановлення цілей, що забезпечують цілеспрямованість колективу в цілому),

– емоційно-рефлексивний (характеризується комплексом здібностей з розпізнання та управління власними емоціями й емоціями інших, що забезпечують здатність менеджера з адміністративної діяльності до прояву себе як еталону) [9, с. 8].

Н.П. Бабкова-Пилипенко визначає такі компоненти лідерських якостей:

– індивідуально-психологічний – складається з вольових, аналітичних, мотиваційних якостей і когнітивних умінь;

– комунікативно-креативний – складається з комунікативних і творчих якостей, рефлексійних умінь;

– професійно-діловий – складається з організаторських якостей і професійних умінь;

– соціально-груповий – включає адаптивні, контекстуальні, інтегративні якості та кооперативні вміння [10, с. 7].

В.В. Карманенко виділяє три компоненти лідерських якостей:

– особистісний – комплекс організаційних і комунікативних здібностей, що забезпечують здатність інтегрувати діяльність групи як єдиної команди;

– професійно-управлінський – комплекс мотивів і цінностей, що зумовляють успіх та ефективність діяльності лідера у студентській групі та в організації в майбутньому, забезпечують здатність студента економічного університету проявляти себе як ефективного керівника;

– командно-лідерський – містить комплекс здібностей з ухвалення рішень і визначення завдань, що забезпечують цілес-

прямування колективу в цілому [11, с. 8].

Таким чином, у наукових дослідженнях немає єдиної точки зору щодо структури лідерських якостей.

У той же час при визначенні структури лідерських якостей особливо часто вказуються такі, які можна віднести до мотиваційних якостей. Так, В.В. Карманенко пише про комплекс мотивів і цінностей, Н.П. Бабкова-Пилипенко – про мотиваційні якості, Б.Р. Головешко – про комплекс важливих мотивів і цінностей. В.В. Ягоднікова вказує на потребу в досягненні, прагнення до самоствердження і самореалізації; В.П. Мороз – на потребу успіху, зацікавленість суспільним життям та прагнення брати участь у ньому, потребу в пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні.

Мотиваційно-особистісні якості – це якості, які відображають зацікавленість *особистості* певним видом діяльності. Така зацікавленість призводить до спрямованості та активності людини у професії, різних ситуаціях, подіях тощо. У структурі лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи мотивація є важливою, оскільки визначає прагнення особистості до успіху, до досягнення цілей, до заняття лідерської позиції у групі. Таким чином, у структурі лідерських якостей виділяємо таку групу, як мотиваційно-особистісні – це якості, які обумовлюють спрямованість та схильності особистості.

Практично у кожній із розглянутих робіт, у яких аналізуються лідерські якості також відзначаються такі, що стосуються організаційної діяльності особистості. Так, В.В. Карманенко вказує на здібності з ухвалення рішень і визначення завдань, цілеспрямовання колективу, організаційні здібності; Н.П. Бабкова-Пилипенко – на організаторські якості; Б.Р. Головешко – на здібності з прийняття рішень і встановлення цілей, організаційні здібності.

В.В. Ягоднікова зазначає такі якості, як знання, уміння та навички організаторської роботи, уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, вплив на інших; Р.В. Сопівник – організаційні здібності; В.П. Мороз – здібність до організаторської роботи, організаторська проникливість, здатність активно впливати на інших, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, рішучість, готовність самостійно виконувати завдання, готовність до ризику, уміння управляти собою, цілеспрямованість, наполегливість; Н.О. Семченко – цілеспрямованість, організованість, діловитість, активність, енергійність, заповзятливість, дієвість, рішучість, сміливість, стійкість, наполегливість.

Ми також вважаємо, що у структурі лідерських якостей майбутнього педагога

вищої школи важливими є організаційно-управлінські якості, які передбачають здатність діяти упорядковано та узгоджено з поставленими цілями та планами.

Особливою частотою у педагогічних дослідженнях структури лідерських якостей також відзначаються емоційні якості: Б.Р. Головешко виділяє розпізнання та управління власними емоціями й емоціями інших, В.В. Ягоднікова – урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, Р.В. Сопівник – емпатію, стресостійкість; в.п. мороз – емпатію, емоційну стійкість, уміння розуміти емоційний стан людини; Н.О. Семченко – стресоусталеність, чуйність, емпатичність. Досить часто вказуються інтелектуальні якості: Н.П. Бабкова-Пилипенко відзначає аналітичні якості, когнітивні уміння; В.В. Ягоднікова – оригінальне, творче мислення; Р.В. Сопівник – практичне мислення, інтелектуальність; В.П. Мороз – інтелектуальну лабільність; Н.О. Семченко – інтелектуальні якості гнучкості, аналітичності, критичності, продуктивності, ерудованості та ін.

Ми також вважаємо необхідним виділити у структурі лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи таку групу якостей, як емоційно-інтелектуальні. Така група якостей відображає, з однієї сторони, ставлення майбутнього педагога до тих чи інших ситуацій, з іншої – здатність глибоко, всебічно її проаналізувати. Педагогу-лідеру важливо бути доброзичливим, чуйним до потреб своїх студентів, розуміти та управляти своїми та чужими емоціями. У той же час, професійна діяльність педагога вищої школи – інтелектуальна за своєю суттю, потребує аналітичності, критичності, ерудованості тощо. Отже, визначаємо таку групу якостей як емоційно-інтелектуальні – якості, які характеризують ставлення особистості до ситуацій, що виникають, та використання розумових здібностей для пізнання та управління навколишнім середовищем.

Специфіка педагогічної діяльності, що відноситься до професій типу «людина-людина» призводить до особливої значущості соціально-комунікативних якостей. У структурі лідерських якостей дослідники приділяють цьому також значну увагу, адже лідерство можливе лише за умови ефективного спілкування та взаємодії. Так, В.В. Карманенко, Б.Р. Головешко, В.В. Ягоднікова пишуть про комунікативні здібності; Н.П. Бабкова-Пилипенко – про кооперативні вміння, комунікативні якості; Р.В. Сопівник – про колективізм, комунікативність; В.П. Мороз – про комунікативні знання, уміння й навички, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженості з цією роллю; Н.О. Семченко – про товариськість, контактність (комунікабельність), перцептивність (спостережливість), мовленнєву компетентність.

Отже, у структурі лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи виділяємо соціально-комунікативні якості, які відображають ефективну передачу та одержання інформації та здатність до співпраці.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі проведеного аналізу, було визначено такі структурні компоненти лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи: мотиваційно-особистісні (обумовлюють спрямованість та схильності особистості); емоційно-інтелектуальні (характеризують ставлення особистості до ситуацій, що виникають, та використання розумових здібностей для пізнання та управління навколишнім середовищем); організаційно-управлінські (передбачають здатність діяти упорядковано та узгоджено з поставленими цілями та планами); соціально-комунікативні (відображають ефективну передачу та одержання інформації та здатність до співпраці) якості. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці педагогічних умов формування лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи.

Список бібліографічних посилань

- Romanovskiy O., Reznik S., Chebakova Yu. Teacher Leadership at Technical University. *Advanced Education*, 2019. № 13. P. 63–69.
- Рогов Е.И. Психология группы. М.: ВЛАДОС, 2007. 430 с.
- Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 20 с.
- Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U002200>
- Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2005. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0405U004505>
- Мороз В.П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Старобільськ, 2015. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0415U006888>
- Сопівник Р.В. Теоретичні і методичні засади формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2013. 40 с.
- Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 20 с.
- Голоवेशко Б.Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 20 с.
- Бабкова-Пилипенко Н.П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.
- Карманенко В.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2019. 20 с.

References

- Romanovskiy, O., Reznik, S. & Chebakova, Yu. (2019). Teacher Leadership at Technical University. *Advanced Education*, 13: 63–69.
- Rogov, E.I. (2007). Psychology of the group. Moscow: VLADOS. 430 p. [in Rus.].
- Semchenko, N.O. (2005). Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers in extracurricular activities. Abstract of PhD dissertation. Kharkiv. 20 p. [in Ukr.].
- Marakhov'ska, N.V. (2009). Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers in the process of teaching humanities. Thesis PhD dissertation. Kharkiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0409U002200> [in Ukr.].
- Semchenko, N.O. (2005). Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers in extracurricular activities. Thesis PhD dissertation. Kharkiv. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0405U004505> [in Ukr.].
- Moroz, V.P. (2015). Organizational and pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of students of higher educational institutions in the process of activity of student self-government. Thesis PhD dissertation. Starobil'sk. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0415U006888> [in Ukr.].
- Sopivnyk, R.V. (2013). Theoretical and methodical bases of formation of leadership qualities of agro-industrial branch's future specialists. Abstract of Doctor Sciences dissertation. Luhans'k. 40 p. [in Ukr.].
- Yahodnikova, V.V. (2006). Formation of leadership qualities of high school students in the personality-oriented educational process of comprehensive school. Abstract of PhD dissertation. Luhans'k. 20 p. [in Ukr.].
- Holoveshko, B.R. (2017). Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in future specialists in administrative management in higher education. Abstract of PhD dissertation. Vinnytsia. 20 p. [in Ukr.].
- Babkova-Pylypenko, N.P. (2011). Formation of leadership qualities of future economists in the process of professional training. Abstract of PhD dissertation. Yalta. 20 p. [in Ukr.].
- Karmanenko, V.V. (2019). Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in students of economic universities. Abstract of PhD dissertation. Uman'. 20 p. [in Ukr.].

ZHUSHMA Tetiana

Graduate student of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management Department
named after academician Ivan Zyazyun,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

STRUCTURE OF LEADERSHIP QUALITIES OF HIGHER SCHOOL'S FUTURE TEACHER

Summary. The formation of professionally important qualities in future pedagogues is an important problem of modern higher school pedagogy. The system of professionally important qualities of a pedagogue is a set of properties that is one of the factors of his successful professional activity in the future, which is why the pedagogical conditions for the development of these qualities need

special attention in the educational process in higher educational institutions.

Problems of improving higher pedagogical education are considered in the works of O.O. Abdullina, I.A. Ziaziun, V.M. Hrynova, L.B. Lukianova, S.O. Sysoieva and others. Formation of professionally important qualities in future pedagogues is considered by V.M. Hrynova, M.D.

Levitov, A.K. Markova, V.O. Slastonin and others. The formation of leadership qualities in future pedagogues is devoted to the research of N.V. Marakhovska and N.O. Semchenko. At the same time, the problem of forming leadership qualities in future pedagogues of higher educational institutions is insufficiently studied.

Thus, the objective of the work is to determine the structure of leadership qualities of the future pedagogues in higher education institutions.

Based on the analysis, the following structural components of leadership qualities of the future pedagogues in higher education institutions were identified: motivational and personal (determine the orientation and inclinations of the individual); emotional and intellectual (characterize the attitude of the individual to emerging situations

and the use of mental abilities to learn and manage the environment); organizational and managerial (provide the ability to act in an orderly and consistent manner with the goals and plans); socio-communicative (reflect the effective transmission and receipt of information and the ability to cooperate) qualities. Prospects for further research are to develop pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of the future pedagogues in higher educational institutions.

Keywords: leadership; leadership qualities; structure of leadership qualities; future higher school pedagogues.

Одержано редакцію 28.11.2021
Прийнято до публікації 10.12.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-29-37

ORCID 0000-0002-4506-8020

МЕДВІДЬ Михайло Михайлович

доктор економічних наук, професор зі спеціальності 254 Забезпечення військ (сил),
заступник начальника навчально-методичного центру –
начальник відділу методичного забезпечення навчального процесу,
Національна академія Національної гвардії України,
e-mail: medvidmm@ukr.net

ORCID 0000-0001-6755-9376

ЧЕРНІЧЕНКО Інна Юріївна

аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
методистка відділу методичного забезпечення навчального процесу,
Національна академія Національної гвардії України,
e-mail: in.chernichenko@gmail.com

ORCID 0000-0001-9520-787X

МЕДВІДЬ Юлія Іванівна

кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця науково-організаційного відділу,
Національна академія Національної гвардії України,
e-mail: medvidj84@ukr.net

ORCID 0000-0001-9827-9035

КОЛІСНИК Ірина Олександрівна

методистка відділу методичного забезпечення навчального процесу,
Національна академія Національної гвардії України,
e-mail: irina_kolesnik170265@ukr.net

ORCID 0000-0002-3343-6404

МЯСНИКОВ В'ячеслав Олегович

кандидат економічних наук,
помічник начальника відділу методичного забезпечення навчального процесу,
Національна академія Національної гвардії України,
e-mail: slava.myasnikov1990@gmail.com

УДК 378:005.6]:378.6:355(477)(045)

ВПЛИВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК У ДІЯЛЬНІСТЬ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА РОЗВИТОК ЙОГО ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті за результатами проведеного дослідження вивчено вплив впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Установлено, що відповідно до Положення про акредитацію ОП, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого наказом МОН України від 11.07.2019 № 977, найвищою оцінкою при оцінюванні ОП та освітньої діяльності за ОП за критерієм е оцінка «А», яка визначається за умови, що ОП та освітня діяльність за цією ОП повністю відповідають визначеному критерію, у тому числі мають інноваційний/взірцевий характер. В такому випадку є необхідність у вивченні

впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Вмотивовано, що вивчення впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти необхідно оцінювати з позицій сформованості (можливого формування) позитивних змін у досягненні програмних результатів навчання здобувачами вищої освіти за певною ОП або в освітній діяльності ЗВО за запропонованою структурою: причини та умови виникнення; опис тренду або передової практики; аналіз ефективності; нормативно-правове регулювання; вивчення джерел та обсягів фінансування; інноваційне

професійне оснащення, технічні рішення, технології.

Важливе значення у створенні умов впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ має забезпечення можливістю НПП їх вивчати. Такі можливості у ВВНЗ, враховуючи їх специфіку, необхідно розширювати.

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ, які впливають на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти слід вважати:

– створення умов для вивчення світових трендів та передових практик у сфері підготовки кадрів для військових формувань;

– впровадження систем електронного документообороту у ВВНЗ;

– використання лазерного симулятора двостороннього возневого контакту SKIF в підготовці кадрів для військових формувань.

Ключові слова: інноваційні практики; внутрішня система забезпечення якості вищої освіти; акредитація освітніх програм; вищий військовий навчальний заклад; Національна академія Національної гвардії України.

Постановка проблеми. Відповідно до п. 2 ст. 16 Закону України «Про вищу освіту» «Система забезпечення закладом вищої освіти (ЗВО) якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються НАЗЯВО» [1]. Чітких вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, критеріїв оцінювання, процедур та заходів оцінювання на сьогодні не існує. Проте існує необхідність ЗВО у постійному розвивати їх внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти. У попередньому дослідженні [2] нами запропоновано методику розвитку системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО, а також особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ). Важливою складовою зазначеної методики є розвиток культури якості в академічній спільноті ЗВО, який «залежить від наявності в цьому ЗВО науково-педагогічних (НПП) та наукових працівників (НП), які стали експертами НАЗЯВО. Отриманий досвід інших ЗВО, під час проведення акредитацій їх освітніх програм (ОП), впроваджується в освітній процес свого ЗВО за результатами засідань колегіальних органів» [2, с. 230]. Слід звернути увагу, що відповідно до Положення про акредитацію ОП, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого наказом МОН Укра-

їни від 11.07.2019 № 977 [3], найвищою оцінкою при оцінюванні ОП та освітньої діяльності за ОП за критерієм є оцінка «А», яка визначається за умови, що ОП та освітня діяльність за цією ОП повністю відповідають визначеному критерію, у тому числі мають інноваційний/взірцевий характер. Відповідно до п. 1 ст. 1 Закону України «Про інноваційну діяльність» «Інновації – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери [4]. В такому випадку є необхідність у визначенні впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційний розвиток вищої освіти досліджували Г. Клімова [5], Н. Онищенко [6], А. Пакуліна [7] та інші. Впровадження інноваційних практик у діяльність закладів, зокрема ЗВО вивчали А. Васирик [8], Г. Ентентєєва [9], О. Курок [10], О. Оксєнюк [11], М. Медвідь [10], О. Хацаюк [10], О. Шевчук [11] та інші. Дослідження з проблем забезпечення якості, зокрема з проблем розвитку внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти ЗВО як цілісної системи так і окремих його елементів з урахуванням особливостей військової освіти здійснювали такі вчені як Т. Бабина [12], Ю. Бабков [17], О. Єршова [12], В. Гончар [14], В. Дем'яниншин [14], О. Д'яченко [1], І. Лисичкіна [15], О. Лисичкіна [16], Д. Лісовенко [15], Є. Лодатко [13], В. Лютий [14; 15], М. Медвідь [1; 14–17], Ю. Медвідь [16], О. Ніконенко [15], В. Тробюк [1], Н. Тробюк [16], В. Хомякова [1], І. Черніченко [1; 14], О. Шаповал [17], М. Storoska [16] та інші. Проте не виявлено досліджень визначення впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку авторів статті вплив впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти необхідно оцінювати з позицій сформованості (можливого формування) позитивних змін в досягненні програмних результатів навчання здобувачами вищої

освіти за певною ОП або в освітній діяльності ЗВО за структурою: причини та умови виникнення; опис тренду або передової практики; аналіз ефективності; нормативно-правове регулювання; вивчення джерел та обсягів фінансування; інноваційне професійне оснащення, технічні рішення, технології.

Важливе значення у створенні умов впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ має забезпечення можливістю НПП їх вивчати. Не зважаючи на те, що для НПП, НП та ПП ВВНЗ є обмеження щодо навчання та проходження стажування за кордоном, протягом останніх років представники Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) підвищували свою кваліфікацію в Азербайджані, Італії, Канаді, Німеччині, Румунії, Франції, Швеції та Ямаїці. Проте такі можливості у ВВНЗ необхідно розширювати.

З вище описаного пропонуємо розглянути три напрямками з на конкретних прикладах впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти:

– створення умов для вивчення світових трендів та передових практик у сфері підготовки кадрів для військових формувань;

– впровадження систем електронного документообороту у ВВНЗ;

– використання лазерного симулятора двостороннього вогневого контакту SKIF в підготовці кадрів для військових формувань.

Створення умов для вивчення світових трендів та передових практик у сфері підготовки кадрів для військових формувань

Причини та умови виникнення

Важливе значення у створенні умов впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ є забезпечення можливістю НПП їх вивчати. З метою розширення доступу до нових знань викладачів з питань підвищення особистого методичного рівня команда НПП НАНГУ у складі М. Медвідя, А. Сінної, В. Лютого та Д. Трубюка підготували інституційний проект та прийняли участь у конкурсному відборі на другий рік Програми Британської ради в Україні «Вдосконалення викладання у вищій освіті України» [18]. НАНГУ є першим ВВНЗ, який взяв участь у цій програмі. За результатами навчання згаданою командою планується розробити проект Положення про систему зворотного зв'язку у НАНГУ, ввести зміни в ОП підвищення кваліфікації НПП та педагогічних працівників (ПП) НАНГУ.

Опис тренду або передової практики

Організація міжнародної діяльності повинна здійснюватися відповідно до потреб ВВНЗ. Дані потреби формуються виходячи з необхідності якісної підготовки фахівців за ОП шляхом періодичного оновлення змісту ОП та змісту їх освітніх компонентів (ОК) (навчальних дисциплін, програм практик, виконання кваліфікаційних робіт). Пропонувати зміни до ОП та ОК можуть 4 групи стейкхолдерів: представники роботодавців (замовників) (відповідні підрозділи органу управління військового формування); випускники за ОП; здобувачі вищої освіти за ОП; представники академічної спільноти (гаранти ОП, НПП). Для цього представники зазначених груп повинні постійно професійно розвиватися, вивчаючи зміст підготовки за відповідними ОП та/або за відповідними ОК у інших ВВНЗ як України так і за кордоном, у тому числі вивчати світові тренди та передові практики у сфері підготовки кадрів для військових формувань.

Аналіз ефективності

На прикладі Школи підготовки офіцерів Національної жандармерії Франції зазначимо, що викладачі цієї школи, на підставі двосторонніх договорів з іншими закладами зі специфічними умовами навчання інших держав, постійно проходять стажування з метою вивчення інноваційного професійного оснащення, технічних рішень, технологій, передових практик викладання. За результатами такого вивчення в Національній жандармерії проходять комунікативні заходи щодо можливості апробації таких інновацій в підрозділах, їх придбання та впровадження як в практичну діяльність так і в процес підготовки. Як наслідок процес підготовки майбутніх офіцерів Національної жандармерії Франції стає більш ефективним, офіцери з легкістю проходять процес адаптації професійного становлення.

Нормативно-правове регулювання

Професійний розвиток та підвищення кваліфікації НПП та ПП за кордоном здійснюється відповідно до Порядку підвищення кваліфікації ПП і НПП, затвердженого постановою КМУ від 21.08.2019 № 800 [19]; Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам, затвердженого наказом МОН України від 14.01.2016 № 13 [20].

Вивчення джерел та обсягів фінансування

Фінансування професійного розвитку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників за кордоном здійснюється відповідно до таких нормативно правових актів: «Про суми та склад витрат на відрядження державних службовців, а також інших осіб,

що направляються у відрядження підприємствами, установами та організаціями, які повністю або частково утримуються (фінансуються) за рахунок бюджетних коштів», затвердженого постановою КМУ від 02.02.2011 № 98 [21]; «Інструкція про службові відрядження в межах України та за кордон», затвердженого наказом Міністерства фінансів України від 13.03.1998 № 59 [22].

Впровадження систем електронного документообороту у ВНЗ

Причини та умови виникнення

Ефективність функціонування кожної організації будь-якого профілю знаходиться у прямій залежності від рівня оперативної обробки документації та інформації, швидкість взаємодії між структурними підрозділами організації та контрагентами. Тому автоматизація документообігу є однією з першочергових задач систем. В сучасних умовах скорочення часу роботи з інформацією можливо у зв'язку з стрімким розвитком технологій. Продуктами такого розвитку є різні за призначенням системи автоматизації документообігу й діловодства, зокрема, система електронного документообігу ДІЛО [23], Автоматизована система управління «ВНЗ» [24].

Опис тренду або передової практики

Система ДІЛО – комплексний промисловий розв'язок, що забезпечує автоматизацію процесу діловодства, а також ведення повністю електронного документообігу організації. Система ефективно використовується як у невеликих комерційних компаніях, так і в розподілених холдингових або відомчих структурах. Продукти компанії використовують більше тисячі організацій, у числі яких – державні й комерційні структури України, зокрема, Міністерство економіки України, управління Служби безпеки України в Одеській області, Харківський національний автомобільно-дорожній університет та інші. Всі програмні продукти компанії відповідають всім вимогам міжнародних стандартів MOREQ-1, MOREQ-2, MOREQ 2010 [25].

Автоматизована система управління ВНЗ (АСУ «ВНЗ») – програмне забезпечення, призначення якого підвищити ефективність управління ЗВО та пришвидшити і спростити роботу співробітників ЗВО. Виконує велику кількість завдань освітнього закладу, та складається з трьох основних компонентів (АС «Приймальна комісія», АС «Деканат», АС «Студмістечко»), також є додаткові складові (АС «Тест», АС «Конструктор звітів», Менеджер резервних копій, Веб-розклад, Система контролю доступу, Веб-кабінет студента). АС «Приймальна комісія» пришвидшує роботу приймальної комісії та забезпечує зберігання особистих

справ абітурієнтів та інформації про результати надходження для використання в підрозділах установи. АС «Деканат» – програмно-технологічний комплекс управління освітнім процесом ЗВО, призначений для організації роботи методистів та зменшення кількості документації на паперових носіях. АС «Студмістечко» автоматизує діяльність дирекції студентського містечка ЗВО, спрощується та вдосконалюється документообіг. АСУ «ВНЗ» більше 10 років на ринку програмного забезпечення, широко використовується багатьма ЗВО [26].

Аналіз ефективності

Переваги системи ДІЛО для керівників різних рангів [23]:

- швидкий пошук документів;
- відстеження руху документа на всіх етапах його життєвого циклу;
- ефективний контроль і звітність по виконанню резолюцій;
- скорочення строків підготовки й узгодження документів;
- зручна робота над проектами документів;
- одержання зведених звітів і журналів;
- можливість делегування повноважень.

Переваги системи ДІЛО для співробітників канцелярій, секретарів та діловодів [23]:

- швидка й зручна реєстрація документів за допомогою розгорнутої системи різних довідників;
- відстеження ходу виконання резолюцій;
- зручний і швидкий пошук по будь-яких реквізитах реєстраційної картки як документів, так і проектів;
- журнал передачі документів, внутрішні й зовнішні реєстри відправлення;
- формування звітів.

Переваги АСУ «ВНЗ» [24]:

- повна взаємодія з державними базами даних, що зменшує кількість ручної роботи та обсяг часу на адміністративну роботу;
- повна взаємодія з програмами ЄДЕБО, УЦОЯО, ІВС «ОСВІТА»;
- зменшення кількості документації на паперових носіях;
- адаптація програмного забезпечення під конкретний ЗВО, гнучке налаштування системи завдяки налаштуванням параметрів та довідникам;
- інформація, накопичена в базі даних є власністю безпосередньо ЗВО;
- можливість надалі використання інформації з однієї бази для багатоманітних задач;
- відповідність до вимог ISO;
- оперативна технічна підтримка системи;

– підвищує швидкість і покращує якість роботи з контингентом здобувачів вищої освіти і співробітників, забезпечує надійність і цілісність управління в цілому;

– унікальна запатентована система захисту інформації від несанкціонованого доступу;

– автоматизації адміністративних та навчально-методичних процесів.

Нормативно-правове регулювання

Електронні системи функціонують відповідно до вимог Закону України «Про електронні документи та електронний документообіг» [25].

Вивчення джерел та обсягів фінансування

На офіційному сайті ТОВ «Компанія НетКом Текнолоджи» [23] в розділі Прайс лист є автоматичний розрахунок вартості проекту по впровадженню. Вартість системи та її супроводу буде залежати від кількості робочих місць обслуговування та інших параметрів.

Повна вартість АСУ «ВНЗ» складає 32 520 грн. Перший рік технічної підтримки є безкоштовним. Процесорна ліцензія АСУ «ВНЗ» розраховується індивідуально, так як напряму залежить від кількості одночасних користувачів [24].

Інноваційне професійне оснащення, технічні рішення, технології

Система ДІЛО масштабна й гнучка в настроюванні, легко адаптується до специфіки документообігу в організаціях будь-якого розміру від одного робочого місця й до тисячі. Забезпечує необхідний рівень конфіденційності інформації й відповідність усім нормативним вимогам національного діловодства, так і міжнародних стандартів. Має можливість масового переводу паперових документів в електронний вид і переміщення їх у базу даних системи за допомогою опції «Потокове сканування». Підтримує повний цикл роботи із проектами документів, у тому числі їх маршрутизацію і версії. Дозволяє працювати з документами як у локальній мережі, так і віддалено – через Інтернет («ДІЛО-WEB»). Має відкриту архітектуру й надає можливість інтеграції з іншими програмними засобами. Система без яких-небудь замовлених доробок вирішує завдання автоматизації діловодства й електронного документообігу більшості організацій. За допомогою гнучкої системи довідників легко може бути встановлена і налаштована фахівцями замовника. На основі стандартної коробкової версії може бути також реалізована замовлена система автоматизації електронного документообігу, що повністю враховує конкретні особливості діяльності організації незалежно від масштабу, виду діяльності й форми власності.

АСУ «ВНЗ» має повну взаємодію з державними базами даних, підвищує ефективність управління ЗВО та пришвидшує і спрощує роботу співробітників ЗВО.

Використання лазерного симулятора двостороннього вогневого контакту SKIF в підготовці кадрів для військових формувань

Причини та умови виникнення

Впровадження нових форм бойової підготовки дозволяє одночасно економити ресурси і підвищувати ефективність досягнення програмних результатів навчання здобувачами військової освіти. Для досягнення максимальної реальності загально-військового бою з ефектом ураження та зворотного вогню на тактичному полі застосовуються сучасні інноваційні технології, зокрема лазерний симулятор двостороннього вогневого контакту SKIF. Умови виникнення спричинені необхідністю максимального наближення оточення до умов реального бою, мінімального часу на підготовку місцевості до навчання, відсутності додаткових витрат, можливості визначення рівня підготовки та ефективності дій бійця.

Опис тренду або передової практики

Система SKIF – це персональні комплекти та симулятори, які призначені для тренування бійців. Усі тренувальні системи SKIF базуються на технології цифрової передачі сигналу. Блоки електроніки встановлюються на стрілецьку зброю або військову техніку для реалістичної імітації ведення вогню. Для фіксації умовного ураження бійців та бронетехніки використовуються спеціальні датчики.

Усе обладнання для тактичної підготовки бійців взаємодіє між собою та може об'єднуватися в єдиний комплекс для проведення одночасного навчання для представників різних видів та родів військ. У рамках одного сценарію навчання можуть взаємодіяти: стрілки, снайпери, танкісти, артилеристи і мінометні розрахунки, військові інженери, стрільці-зенітники та інші (за замовленням) [26].

При проведенні навчання усі бійці використовують персональні комплекти, які включають в себе: чохол з датчиками ураження на тактичний шолом, жилет з датчиками ураження, зброю з встановленим лазерним випромінювачем, стрес-белт «Джміль» SKIF. На планшеті встановлено єдине програмне забезпечення, яке дозволяє контролювати та налаштовувати всі елементи тренувального комплексу. Для керування масштабними навчаннями використовується центральний пункт управління. Перед навчанням можна задати різні параметри обладнання, від складу підрозділу до точної кількості пострілів для ураження цілі.

Аналіз ефективності

Система СКІФ дозволяє отримувати об'єктивну оцінку рівня підготовки кожного бійця та ефективності підрозділу в цілому. Персональна статистика кожного бійця, який бере участь у навчанні, фіксується та відображається в програмному забезпеченні. За показниками можна слідкувати в режимі реального часу або проаналізувати по закінченню навчання. В програмному забезпеченні відображаються: кількість пострілів, кількість влучень по умовному супротивнику, переміщення бійців по місцевості, ступінь умовних уражень та інші параметри, які можуть бути додані за індивідуальним замовленням.

Переваги використання системи СКІФ:

- постріли з використанням випромінювача не шкодять навколишньому середовищу та інфраструктурі, тому навчання можна проводити будь де;

- для навчання достатньо покрити територію автономною системою ретрансляторів, на що витрачається мінімум часу (додакові заходи підготовки – не потрібні);

- при тренуванні можна не використовувати холості патрони, та інші витратні засоби, завдяки чому досягається максимальна економічна ефективність;

- психофізичні показники та загальна ефективність фіксується за допомогою програмного забезпечення, що надає можливість проводити детальний розбір тренування з подальшим створенням умов усунення недоліків.

Вивчення джерел та обсягів фінансування

Вартість спорядження залежить від декілька параметрів, зокрема, чисельності осіб, яких будуть навчати одночасно. Як правило, ВВНЗ, військові частини закуповують мінімум 30 комплектів.

Інноваційне професійне оснащення, технічні рішення, технології

За допомогою системи SKIF можна:

- відпрацьовувати ведення вогню з пістолетів, кулеметів, гвинтівок, гранатометів та іншої стрілецької зброї;

- тренувати знешкодження живої сили супротивника та низько літаючих цілей;

- проводити підготовку бійців до спеціальних операцій різного рівня складності в приміщенні або на вулиці;

- відпрацьовувати оборону важливих об'єктів або наступальні дії на позиції супротивника;

- проводити тренування для різної кількості бійців з урахуванням їх специфіки.

Висновки. Відповідно до Положення про акредитацію ОП, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого наказом МОН України від 11.07.2019 № 977 [3], найвищою оцінкою при оцінюванні ОП та освітньої діяльності за ОП за критерієм є оцінка «А», яка визна-

чається за умови, що ОП та освітня діяльність за цією ОП повністю відповідають визначеному критерію, у тому числі мають інноваційний/взірцевий характер. В такому випадку є необхідність у вивченні впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Вивчення впливу впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти необхідно оцінювати з позицій сформованості (можливого формування) позитивних змін у досягненні програмних результатів навчання здобувачами вищої освіти за певною ОП або в освітній діяльності ЗВО за структурою: причини та умови виникнення; опис тренду або передової практики; аналіз ефективності; нормативно-правове регулювання; вивчення джерел та обсягів фінансування; інноваційне професійне оснащення, технічні рішення, технології.

Важливе значення у створенні умов впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ має забезпечення можливості НПП їх вивчати. Такі можливості у ВВНЗ, враховуючи їх специфіку, необхідно розширювати.

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних практик у діяльність ВВНЗ, які впливають на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти слід вважати:

- створення умов для вивчення світових трендів та передових практик у сфері підготовки кадрів для військових формувань;

- впровадження систем електронного документообороту у ВВНЗ;

- використання лазерного симулятора двостороннього вогневого контакту SKIF в підготовці кадрів для військових формувань.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Медвідь М.М., Тробюк В.І., Черніченко І.Ю., Дяченко О.А., Хомякова В.І. Методика розвитку системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. №3. С. 226–235.
3. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: наказ МОН України від 11.07.2019 № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
4. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
5. Климова Г.П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та*

- інноваційне суспільство, 2013. №1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10 (дата звернення: 09.11.2021).
6. Онищенко Н. Інноваційний розвиток університетських регіональних комплексів в умовах модернізації системи вищої освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Педагогіка. Психологія. Філософія*, 2013. Вип. 28(1). С. 213–218.
 7. Пакуліна А.А. Інноваційний розвиток системи вищої освіти, який сприяє комерціалізації й трансферту технології. *Економічний простір*, 2013. № 70. С. 266–274.
 8. Василик А.В. Сучасні виклики та інноваційні практики управління персоналом. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*, 2014. № 1. С. 306–314.
 9. Ентентсева Г.Ю. Сучасна практика формування мотивації майбутніх викладачів до впровадження інноваційних технологій. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2013. Вип. 3. С. 70–79.
 10. Khatsaiuk O., Medvid M., Maksymchuk B., Kurok O., Dziuba P., Tyurina V., Chervonyi P., Yevdokimova O., Levko M., Demchenko I., Maliar N., Maliar E., & Maksymchuk I. Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2021. 13(2). P. 457–475. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431>
 11. Оксенюк О.В., Шевчук О.А. Інноваційні практики вдосконалення розвитку управлінської компетентності керівника закладу освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*, 2020. Вип. 14. С. 106–122.
 12. Єршова О.П., Бабина Т.Г. Культура забезпечення якості і прозорості вищої освіти: європейські стандарти для України. *Вища освіта України*, 2015. № 3. С. 9–15.
 13. Лодатко Є. О. Якість початкової освіти у соціокультурному вимірі. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 2018. № 8. С. 97–106.
 14. Medvid M., Dem'yanushyn V., Chernichenko I., Honchar V., & Liutyi V. (2021). The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2021. №516. P. 416–422. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.077>
 15. Медвідь М., Лисичкіна І., Лісовенко Д., Лютий В., Ніконенко О. Методика організації системи зворотного зв'язку у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2021. № 2. С. 85–91.
 16. Medvid M., Trobyuk N., Storoska M., Lysyckhina O., & Medvid Y. Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences, Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*, 2021. №104. DOI: [10.1051/shsconf/202110403014](https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403014)
 17. Медвідь М.М., Бабков Ю.П., Шаповал О.М. Методика створення умов присвоєння професійної кваліфікації «офіцер тактичного рівня» здобувачеві за скороченими строками підготовки. *Честь і закон*, 2021. № 3 (78). С. 101–108.
 18. Програма Британської ради в Україні «Вдосконалення викладання у вищій освіті України». URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/teaching-excellence-programme> (дата звернення: 09.11.2021).
 19. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
 20. Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам: наказ МОН України від 14.01.2016 р. № 13. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
 21. Про суми та склад витрат на відрядження державних службовців, а також інших осіб, що направляються у відрядження підприємствами, установами та організаціями, які повністю або частково утримуються (фінансуються) за рахунок бюджетних коштів: постанова КМУ від 02.02.2011 р. № 98. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/98-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
 22. Про затвердження Інструкції про службові відрядження в межах України та за кордон: наказ Міністерства фінансів України від 13.03.1998 р. № 59. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0218-98#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
 23. Система ДІЛО – опис. URL: <https://www.eos.com.ua/eos/ua/products/delo/> (дата звернення: 09.11.2021).
 24. Автоматизована система управління ВНЗ. URL: <https://vuz.osvita.net/> (дата звернення: 09.11.2021).
 25. Про електронні документи та електронний документообіг. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-15#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
 26. Каталог SKIF. URL: https://ua.skif.cc/wp-content/uploads/2020/02/skif_catalog_ua.pdf (дата звернення: 09.11.2021).

References

1. Higher education: Law of Ukraine 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr].
2. Medvid, M., Trobyuk, V., Chernichenko, I., Dyachenko, O., Khomyakova, V. (2020). Development methods of internal quality assurance system of a higher education institution and peculiarities of its procedures and activities in a higher military educational institution. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. Series "Pedagogy Science"*, 3, 226–235 [in Ukr].
3. Regulations on accreditation of educational programs, which provide training for higher education: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 11.07.2019 № 977. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text> [in Ukr].
4. On innovation: Law of Ukraine 04.07.2002 p. № 40-IV. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> [in Ukr].
5. Klymova, H. (2013). Innovation development of higher education in Ukraine: methodological aspect of analysis. *Law and innovation society*, 1. Retrieved 09.11.2021, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10 [in Ukr].
6. Onyshchenko, N. (2013). Innovative development of university regional complexes in the conditions of modernization of the higher education system. *Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution "Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda". Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 28(1): 213–218 [in Ukr].
7. Pakulina, A. (2013). Innovative development of the higher education system, which promotes the commercialization and transfer of technology. *Economic space*, 70: 266–274 [in Ukr].
8. Vasylyk, A. (2014). Modern challenges and innovative practices of personnel management. *Social and labor relations: theory and practice*, 1: 306–314 [in Ukr].
9. Yenteeva, H. (2013). Modern practice of forming motivation of future teachers to introduce innovative technologies. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 3: 70–79 [in Ukr].

10. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2): 457–475. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431> (in Eng).
11. Okseniuk, O., Shevchuk, O. (2020). Innovative practices of improving the development of managerial competence of the head of an educational institution. *Bulletin of postgraduate education. Series: Pedagogical sciences*, 14: 106–122 [in Ukr].
12. Yershova, O., Babyna, T. (2015). A culture of quality assurance and transparency in higher education: European standards for Ukraine. *Higher education in Ukraine*, 3: 9–15 [in Ukr].
13. Lodatko, E. (2018). The quality of primary education in the socio-cultural dimension. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. Series "Pedagogy Science"*, 8: 97–106 [in Ukr].
14. Medvid M., Dem'yanyshyn V., Chernichenko I., Honchar V., & Liutyi V. (2021). The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 516: 416–422. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.077> (in Eng).
15. Medvid, M., Lysyckina, I., Lisovenko, D., Liutyi, V., Nikonenko, O. (2021). Methods of organizing a feedback system in a higher military educational institution. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. Series "Pedagogy Science"*, 2: 85–91 [in Ukr].
16. Medvid, M., Trobyuk, N., Storoska, M., Lysyckina, O., & Medvid, Yu. (2021). Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences, Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*, 104. DOI: 10.1051/shsconf/202110403014 (in Eng).
17. Medvid, M., Babkov, Y., Shapovalov, O. (2021). Methods of creating conditions for assigning a professional qualification "officer of the tactical level" to the applicant for a reduced period of training. *Honor and law*, 3(78): 101–108 [in Ukr].
18. The program of the British Council in Ukraine "Improving teaching in higher education in Ukraine". Retrieved 09.11.2021, from <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/teaching-excellence-programme>.
19. Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers: the resolution of the Cabinet of Ministers 21.08.2019. № 800. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukr].
20. On approval of the Order of assignment of scientific ranks to scientific and scientific and pedagogical workers: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 14.01.2016. No 13. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16#Text> [in Ukr].
21. On the amounts and composition of travel expenses of civil servants, as well as other persons sent on business trips by enterprises, institutions and organizations that are fully or partially maintained (financed) from the budget: the resolution of the Cabinet of Ministers, 02.02.2011 No 98. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/98-2011-%D0%BF#Text> [in Ukr].
22. On approval of the Instruction on business trips within Ukraine and abroad: order of the Ministry of Finance of Ukraine 13.03.1998 No 59. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0218-98#Text> [in Ukr].
23. DILO system-description. Retrieved 09.11.2021, from <https://www.eos.com.ua/eos/ua/products/delo/> [in Ukr].
24. Automated university management system. Retrieved 09.11.2021, from <https://vuz.osvita.net/> [in Ukr].
25. About electronic documents and electronic document management. Retrieved 09.11.2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-15#Text> [in Ukr].
26. Catalog SKIF. Retrieved 09.11.2021, from https://ua.skif.cc/wp-content/uploads/2020/02/skif_catalog_ua.pdf [in Ukr].

MEDVID Mykhailo

Doctor of Sciences in Economic, Professor in Forces (Troops) Support (specialty 254),
Deputy Chief of the Educational and Methodological Center – Chief of the Educational and Methodological Support
Department,
National Academy of the National Guard of Ukraine,

CHERNICHENKO Inna

Postgraduate of Department of methodical support of the educational process,
Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko,
Methodist of the Department of methodological support of the educational process,
National academy of the National Guard of Ukraine,

MEDVID Yuliia

PhD in Pedagogy, senior researcher of Department of the scientific and organizational,
National academy of the National Guard of Ukraine,

KOLISNYK Iryna

Methodist of the Department of methodological support of the educational process,
National academy of the National Guard of Ukraine,

MIASNYKOV Viacheslav

PhD in Economics,
Assistant head of the Department of methodological support of the educational process,
National academy of the National Guard of Ukraine,

THE IMPACT OF THE INNOVATIVE PRACTICES INTRODUCTION IN THE HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTION ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF ITS INTERNAL QUALITY OF HIGHER EDUCATION SYSTEM

Summary. It is established that in accordance with the Regulations on accreditation of educational programs, which provide training for higher education, approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, date 11.07.2019 # 977, the highest grade in the evaluation of the educational program and educational activities for the educational program by criterion is grade "A",

which is determined provided that the educational program and educational activities for this educational program fully meet certain criteria, including innovative / exemplary. In this case, there is a need to study the impact of the introduction of innovative practices in the activities of higher military education on the development of its internal quality assurance system of higher education.

Methods: analysis and synthesis.

Results. According to the results of the study, the impact of the introduction of innovative practices in the activities of higher military education on the development of its internal system of quality assurance in higher education is studied.

Originality. The study of the impact of the introduction of innovative practices in the activities of higher military education institution on the development of its internal system of quality assurance in higher education should be assessed from the standpoint of formation (possible formation) of positive changes in the achievement of program learning outcomes by higher education. according to the proposed structure: causes and conditions of occurrence; a description of the trend or best practice; efficiency analysis; regulatory and legal regulation; study of sources and amounts of funding; innovative professional equipment, technical solutions, technologies.

It is important in creating conditions for the introduction of innovative practices in the activities of higher military education to ensure the ability of research and teach-

ing staff to study them. Such opportunities in higher military education, given their specifics, need to be expanded.

Summary. Priority areas for the implementation of innovative practices in the activities of higher military education, which affect the development of its internal system of quality assurance in higher education should be considered:

- creating conditions for studying world trends and best practices in the field of training for military formations;*
- introduction of electronic document management systems in a higher military educational institution;*
- use of the SKIF bilateral fire contact laser simulator in training personnel for military formations.*

Keywords: *innovative practices; internal quality assurance system of higher education; accreditation of educational programs; higher military educational institution; National Academy of the National Guard of Ukraine.*

*Одержано редакцією 11.11.2021
Прийнято до публікації 28.11.2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-37-43
ORCID 0000-0002-3704-8126

НІЧУГОВСЬКА Лілія Іванівна

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: lilia-nichugovska@ukr.net

ORCID 0000-0001-8708-3117

НІКОЛЕНКО Людмила Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: L.nikolenko1@gmail.com

ORCID 0000-0002-8885-710X

ЛИПА Володимир Олександрович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: v.lipa@ukr.net

УДК 378.018.8.011.3-051.376]:001.895(045)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розглянуто теоретичні засади підготовки та виховання майбутніх педагогів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів в сфері спеціальної освіти. На основі визначення концептуальних засад актуальною стає проблема формування здатності майбутнього вчителя перебудовувати систему власної педагогічної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень, аналізувати, створювати та впроваджувати інновації, що позитивно впливають на розвиток інклюзивної освіти.

Досліджено теоретичні засади впливу інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти на основі використання можливостей тренінгових технологій, що зумовлюють використання й апробацію спеціальних підходів до навчання з метою включення в освітній процес усіх, у тому числі і осіб з особливими освітніми потребами.

Виділено найбільш дієві парадигми інтерпретації тренінгових технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти, що дозволяє реалізувати необхідні умови розвитку їхнього самоусвідомлення як гарантії професійного успіху.

Ключові слова: *інноваційна діяльність; спеціальна освіта; професійна готовність; тренінгові технології.*

Постановка проблеми. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зроблено акцент на проблемах, що заважають розбудові національної системи освіти, серед яких «повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій» та «неготовність певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності», а серед очікуваних результатів «підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу...» [1]. За цих умов актуалізується проблема щодо готовності студентів магістратури, майбутніх педагогів

до інноваційної діяльності взагалі і в сфері спеціальної та інклюзивної освіти зокрема.

Усвідомлення значущості цього процесу актуалізує потребу у педагогах нового типу, здатних до соціально-педагогічної діяльності з високим рівнем інтегральної компетентності та професійної мобільності в процесі магістерської підготовки. Останнє обумовлено проблемою інклюзивного навчання, в основі якої – пошуки раціональних шляхів реалізації можливостей для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) навчатися у закладах загальної освіти за власною освітньою траєкторією. При цьому особлива увага акцентується на соціально-педагогічних аспектах інклюзії в Новій українській школі, зокрема на організації освітнього та корекційно-розвивального процесу для учнів з ООП з урахуванням питань адаптаційного характеру їх освітнього середовища на основі домінування принципу педагогічної взаємодії «викладач-студенти магістратури» в контексті розвитку інтегральної компетентності фахівців спеціальної освіти [2].

Доцільно зазначити, що інтегральна компетентність розглядається нами як риса особистості майбутнього педагога, тоді як розвиток інтегральної компетентності – це стан, що раціонально поєднує у своєму змісті творчі здібності, можливості до створення нового або перетворення раніше пізнаного, здатність до прийняття певної соціальної позиції з відповідною системою цінностей, спрямованість на само зміни при необхідності усвідомлення сенсу нової сфери діяльності, виявленні вибірковості, рефлексії та вольової саморегуляції. Одночасно це складне особистісне утворення студента магістратури виступає важливою характеристикою його здатності до інноваційної діяльності.

У цьому контексті доцільним є звернення до Європейського досвіду професійної підтримки вчителів в інклюзії [3]. Перш за все наголошується на необхідності змін у сьогоднішніх школах, і не лише щодо інклюзії, а й щодо змін у способах викладання, основ викладання та поглядів на те, що таке освіта і куди вона веде і як пов'язана із оцінюванням унікальності кожного учня у гетерогенному колективі класу та школи.

Не менш важливим у цьому контексті є практика дорадчого кола, яке формує унікальну можливість для інклюзії, у колі усі рівні, а життєвий досвід кожного має важливе значення, особливо для виховання цінностей та їх повторного відкриття у сьогоденні.

Саме тому, вимога щодо ціннісного виховання починає впроваджуватись і до навчальних програм та предметів. Напри-

клад, йдеться про предмети ціннісної освіти при навчанні студентів магістратури, майбутніх педагогів.

Тема цінностей активно з'являється у дисциплінах: громадське виховання, соціальна педагогіка, етика, естетичне виховання, психологія та ін. Особлива увага в Європейському досвіді присвячена змінам у підготовці фахівців спеціальної освіти в напрямку інклюзивного підходу та подоланні бар'єрів, які перешкоджають ефективній інклюзії [4]. Останнє є актуальним і для Української системи освіти і потребує особливої уваги щодо розвитку фахових компетентностей студентів магістратури, здатних до вирішення актуальних завдань у сфері спеціальної підготовки, забезпечення високої якості навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та корекційно-розвивальної роботи з ними.

Не менш важливим у цьому аспекті є здійснення викладацької та інноваційно-пошукової діяльності з дотриманням норм наукової етики й академічної доброчесності. Таке соціальне замовлення до результатів підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в галузі соціальної освіти обумовлює перегляд підходів до організації навчального процесу у вищій школі на основі інтенсивного використання інтерактивних методів навчання, які надають особливу можливість одночасно обговорювати незрозумілі моменти, дискутувати, аналізувати, закріплювати отримані знання, приймати ефективні рішення, вдосконалювати свої навички, вміння та компетентності.

Реалізація схожого підходу виступає потужним стимулом для постійного педагогічного пошуку нових методів і технологій навчання, що можуть бути ефективно адаптовані до формування інклюзивної компетентності в сфері спеціальної освіти. Однією з таких перспективних технологій є тренінг в професійній підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті. Розкриття сутності тренінгових технологій як ефективного засобу формування професійної готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагому методичну базу для сучасних досліджень у вивчення питання підготовки майбутніх педагогів в сфері спеціальної освіти до інноваційної діяльності та виявлення можливостей тренінгових технологій у цьому процесі створили багато науковців і провідних фахівців в різних галузях (О. Леонт'єв, Д. Мілнер, Дж. Тер-

нер, П. Шихирьов, О. Арканова, Л. Фомічова). Зокрема, освітні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами як одного із напрямків інклюзивного навчання, а також пошуку ефективних шляхів організації проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в загальноосвітньому просторі досліджували науковці А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, Н. Шматко та ін.

Особлива увага науковців спрямована на висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці та впровадження програми корекції порушень емоційного розвитку учнів індивідуальної форми навчання з розумовою відсталістю (В. Синьов, Ю. Бистрова, В. Коваленко, А. Бистров).

Останнє співзвучно результатам аналізу зарубіжної наукової літератури щодо інтересу до формування інклюзивної компетентності педагогів у різних країнах: N.S. Baldiris (Іспанія); D.G. Sampson (Австралія); J. Mazgon, K. Jeznic (Словенія); P. Zervas (Греція) та ін. [5].

У багатьох дослідженнях наголошується на необхідності цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців до інновацій в інклюзивному середовищі, що пов'язане перш за все з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів для вирішення дидактичних завдань та обумовлене рівнем готовності студентів магістратури до гармонійного поєднання традиційних та нестандартних прогресивних технологій і форм забезпечення освітнього процесу.

Водночас, не зважаючи на суттєві зрушення в контексті теми дослідження, багато питань потребують наукових розвідок. Зокрема, нерозв'язаними залишаються питання, що обумовлені певними суперечностями:

- між потребою Нової української школи у вчителів, здатних забезпечити якісне навчання, виховання та розвиток школярів різних нозологічних груп (порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелектуальної нерозвиненості та ін.) та недооцінкою актуальності підготовки студентів до реалізації системи психолого-педагогічного супроводу, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах освітньої інклюзії;

- між потребою освітньої практики в кваліфікованих фахівцях з високим рівнем інклюзивної компетентності та недостатньо науковою розробленістю забезпечення їх-

ньої професійної підготовки в процесі навчання в магістратурі;

- між потенційними можливостями процесу професійної підготовки студентів в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО для здійснення професійної діяльності у сфері спеціальної освіти та недооцінювання у цьому процесі тренінгів як форм інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної та професійної поведінки у спілкуванні [6].

Необхідність розв'язання виявлених протиріч, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми актуалізували вибір теми дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений контекст-аналіз з проведення дослідження засвідчує, що в процесі модернізації вищої освіти, переходу на багаторівневу систему підготовки фахівців, майбутніх педагогів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» передбачено набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних діагностичних, реабілітаційних, консультативно-просвітницьких і корекційних проблем у галузі спеціальної освіти, оволодіння методологією корекційно-педагогічної діяльності.

При цьому в обіг вводиться поняття «інтегральна компетентність магістра» як здатність розв'язувати складні завдання і проблеми у сфері спеціальної (корекційної) освіти або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та /або здійснення інновацій за невизначених умов і вимог й обумовлює певний рівень програмних результатів навчання. До останніх належать глибокі знання про організацію, нормативно-правове забезпечення спеціальних установ, закладів для дітей та дорослих осіб із порушенням психофізичного розвитку, інклюзивних закладів освіти, навчально-реабілітаційних, інклюзивно-ресурсних центрів тощо [7].

Не менш важливим у цьому контексті є розуміння сучасних тенденцій спеціальної (корекційної педагогіки і психології, спеціальної дидактики, методики корекційного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку та застосування професійних знань у практичній педагогічній діяльності корекційного педагога при вирішенні навчальних, виховних, корекційних та науково-методичних завдань із урахуванням нозології порушення, вікових індивідуальних особливостей конкретних психолого-педагогічних ситуацій. Водно-

час, особлива увага повинна бути звернена на опанування магістрантами уміння аналізувати професійно значущі проблеми й приймати рішення на основі сформованих ціннісних орієнтирів [8].

Останнє обумовлює розвиток особистісно орієнтованих технологій як провідної тенденції сучасних інноваційних змін в сфері підготовки студентів магістратури в галузі спеціальної освіти, що спрямовані на розширення практики використання таких методів навчання, які дозволяють за достатньо короткий термін забезпечити глибокий рівень опанування магістрантами професійних компетентностей і в той же час створити для них психологічно комфортне середовище, що здатне оперативно реагувати на виклики часу та зміни в сфері освіти.

Для успішного введення в інклюзивну практику різноманітних інновацій та для реалізації поставлених перед ним завдань педагог повинен мати необхідний рівень професійної компетентності та професіоналізму. Сьогодні все більшу популярність набуває такий метод навчання майбутніх педагогів, як тренінг. Аналіз наукових джерел засвідчує що, науковці, педагоги та дослідники освітніх інновацій визнають тренінгові технології одним із найбільш дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У педагогічному словнику наукова дефініція «тренінг» розглядається як форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та професійної поведінки. Тренінг має свої атрибути. До них відноситься тренінгові групи; тренінгове коло; спеціально обладнане приміщення та приналежності (фліпчарт, маркери); тренер; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінка ефективності тренінгу.

Виділяють декілька парадигм інтерпретації вищезначеного поняття:

– тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування вмінь та навичок ефективної поведінки;

– тренінг як своєрідна форма дресури; тренінг як форма активного навчання, метою якого, перш за все є передача психологічних знань, а також розвиток деяких вмінь та навичок;

– тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів вирішення власних педагогічних проблем [9].

Тренінг – це одночасно не лише нестандартний процес пізнання себе, а й інших; спілкування; ефективна форма опанування знаннями; інструмент для формування

умінь і навичок; форма розширення досвіду. Як правило, студенти в захваті від тренінгових методів, тому що ці методи перетворюють процес навчання в захоплююче дійство. Під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється формування адекватного образу успішного професійного майбутнього із виявленням та актуалізацією особистісних ресурсів.

Тренінгові технології є ключовим елементом системи інтерактивних методів навчання. Наукові дослідження засвідчують, що метою використання тренінгових технологій в ЗВО є формування спеціальних вмінь та навичок студентів на основі вже одержаних знань, що характеризують специфіку професійної діяльності майбутнього фахівця та рівня його професіоналізму.

Особливої уваги в контексті нашого дослідження набуває усвідомлення специфіки використання тренінгів в професійній підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти, тому що тренінг дозволяє реалізовувати необхідні умови розвитку професійного та особистісного самоусвідомлення, що виступає певним гарантом їхнього професійного успіху в майбутньому.

Під час тренінгу створюється неформальна, невимушена атмосфера спілкування, що відкриває перед групою декілька варіантів розвитку та вирішення проблеми. При цьому тренінг забезпечує комфортний простір для активізації пізнавальної та розумової діяльності майбутніх фахівців, формування їх професійної готовності до інноваційної діяльності в інклюзивному просторі.

Доцільно зазначити, що в основі тренінгів лежить взаємодія суб'єктів освітнього процесу на основі мотивованості та зацікавленості учасників цим процесом, щирості та довіри, толерантності, партнерства та співробітництва.

Останнє сприяє розвитку ефективності навчального процесу студентів магістратури, що виявляється у:

– розвитку таких аспектів їхньої навчальної діяльності як планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль;

– суттєвому збільшенні обсягу виконаної роботи за один і той же проміжок часу;

– формуванні вмінь щодо співпраці;

– усвідомленні мотивів навчання та розвитку гуманних стосунків між учасниками;

– високій результативності у формуванні необхідних професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Ураховуючи особливості тренінгів та базуючись на дослідженнях науковців, вважаємо, що саме проведення навчальних тренінгів в процесі магістерської підготовки дозволяє не лише залучити учасників до взаємодії, а й сформуванню відповідних умінь та навичок, вибудувати позитивні взаємовідносини, створити доброзичливу атмосферу. Зміст тренінгів повинен бути спрямованим на вироблення навичок у майбутніх педагогів вступати у взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі з суб'єктами педагогічної діяльності, тактовно й цілеспрямовано вести з ними бесіду, враховуючи їхні інтереси та потреби намагатись зрозуміти мотиви вчинків та поведінки, знаходити індивідуальний підхід і прогнозувати їх розвиток [6].

До основних форм роботи, які можуть бути використані в ході проведення тренінгу, найбільш поширені є такі як: інформаційне повідомлення, міні-лекція, мозковий штурм, рольова гра, робота у малих групах, групові дискусії (круглий стіл, засідання експертної групи, форум) тощо.

Доцільно зазначити, що в науковій літературі існує й дещо інша точка зору щодо усвідомлення суті цієї інновації, яка відносить тренінг до методу ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій з метою розвитку фахової компетентності, формування та вдосконалення професійних та особистісних якостей, вмінь та навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення студентів магістратури в тренінгові ситуації в ролі або учасників або глядачів.

Водночас найбільш актуальними тренінгами підготовки майбутніх педагогів сфери спеціальної освіти є тренінг тайм-менеджмента, тренінг цілепокладання, тренінг управління конфліктом, тренінг впевненості в собі, тренінг для створення команди.

Усе вищевказане дозволяє розглядати тренінгові технології як засіб професійної підготовки майбутніх педагогів сфери спеціальної або інклюзивної освіти не лише у розв'язанні чітко визначених завдань, а й як формування вмінь вербалізації власних почуттів, думок, ідей, конкретизації бажань та прагнень в контексті більш чіткого усвідомлення своєї власної «Я-концепції» та «Я-концепції інших».

У цьому контексті особливої ваги набуває визначення особистісних бар'єрів спілкування в навчально-тренінговій та професійно-орієнтованій ситуації, опанування особистісного професійного досвіду шля-

хом використання оберненого зв'язку як класичної компоненти навчання в групі тренінгу. Одержана інформація на основі міжособистісної взаємодії дозволяє магістрантам проаналізувати та оцінити діяльність однокласників, адекватно сприймати та диференціювати власні уявлення щодо себе як про майбутнього вчителя, визначити оптимальні способи розв'язання складних або традиційних педагогічних ситуацій в сфері інклюзії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене на основі аналізу, систематизації та узагальнення джерелознавчої літератури нами було висвітлено теоретичні засади підготовки та виховання майбутніх педагогів, студентів магістратури, здатних працювати на засадах інноваційних підходів в сфері спеціальної освіти.

Усвідомлення значущості цього процесу актуалізує потребу у педагогах нового типу, здатних до соціально-педагогічної діяльності з високим рівнем інтегральної компетентності та соціально-педагогічної мобільності. Останнє передбачає визначення концептуальних засад формування фахових компетентностей як складових інтегральної на основі результатів навчання здобувачів вищої освіти, а саме знань, умінь, комунікації та автономії і відповідальності. Зокрема, фахова компетентність як здатність розуміти новітні тенденції у спеціальній освіті, прогнозувати їх потенційні наслідки та моделювати сучасний освітній процес із урахуванням досягнень учнів передбачає оволодіння ґрунтовними знаннями предметної галузі з належним використанням фахової термінології під час застосування на практиці. Не менш важливими у цьому аспекті є уміння здійснювати експертизу освітнього середовища, спеціальної літератури, нормативних положень, а також приймати обґрунтовані рішення на основі опанованих фахових знань у нових умовах або у незнайомому середовищі.

Доцільно звернути увагу на формування здатності у студентів магістратури на творче переосмислення системи власної навчальної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень, з активною участю у створенні та впровадженні інноваційних проектів, що позитивно впливають на розвиток інклюзивної освіти.

Останнє передбачає орієнтування у новітніх змінах законодавства щодо освіти осіб з ООП та знання закономірностей і сучасних досягнень у практичній роботі з дітьми, розумінні ролі особистості педагога у цьому процесі.

Досліджено теоретичні засади впливу інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти на основі застосування тренінгових

технологій, охарактеризовано сутність тренінгу як засобу розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Науково обґрунтовано вибір саме компетентнісного підходу в тренінговій роботі. Визначено основні методи організації тренінгу – метод проблематизації та дедукції; виділено три блоки: вступний, основний та заключний. Основний блок – проблеми технології організації навчання дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі розділено на тематичні інформаційні міні-лекції та практичні завдання для самостійного виконання. При цьому особлива увага спрямована на рефлексійний етап шляхом опанування техніками рефлексії щодо професійної діяльності, проявляти емпатію, толерантне ставлення до осіб з ООП та спілкування з учасниками освітнього процесу.

Перспективою подальших розвідок має стати проблема більш предметного дослідження процесу підготовки міждисциплінарної команди вихователів, вчителів, асистентів вчителя, логопедів та спеціальних психологів для спільної роботи в інклюзивному середовищі. Одна із ефективних форм такої підготовки, що дозволить підвищити професійну компетентність членів команди в сфері інклюзивної освіти, – організація тренінгів.

Список бібліографічних посилань

1. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.htm>/.
2. Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М. Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. *Актуальні питання корекційної освіти*: збірник наукових праць / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: видавець Ковальчук О.В., 2020. Вип. 16. Том 2. С. 188–201.
3. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
4. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні. *Навчити світ навчатися по-новому*. URL: <http://www.athens.Kiev.ua/revolution/>.
5. Sampson D. Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 2016. 19(1). P. 17–27.
6. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право на інноваційне суспільство*. 2015. №1.(4). С. 27–33.
7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навч. посібник. Київ: ТОВ «Агентство Україна», 2019. 300 с.
8. Стандарт Вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 р. № 799.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
10. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу: методичні рекомендації / укладач О.М. Шевчук. Умань, 2010. 37 с.

References

1. On the National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021. Approved by the Decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 № 344/2013. Retrieved from www.president.gov.ua/documents/15828.htm/
2. Nichugovskaya, L.I., Nikolenko, L.M. (2020). Pedagogical management in the development of integrated competence of future specialists in the field of special education in the conditions of master's degree. *Current issues of collection education: a collection of scientific papers*. In M.K. Sheremet (Ed.). Kamianets-Podilskyi: Publisher Kovalchuk O.V., 16(2): 188–201.
3. Kolupaeva, A.A. (2007). Experience in implementing inclusive education in European countries. *Pedagogical bases of integration of schoolboys with features of psychophysical development in general educational institutions*: monograph. Kyiv: Pedagogical Thought. 458 p.
4. Dryden, G., Bos, D. (2016). The revolution in learning. *Teach the world to learn in a new way*, 19(1): 17–27. Retrieved from www.athens.Kiev.ua/revolution/.
5. Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1): 17–27.
6. Bistrova, Yu.V. (2015). Innovative teaching methods in higher education in Ukraine. *The right to an innovative society*, 1(4): 27–33.
7. Poroshenko, M.A. (2019). Inclusive education: textbook. manual. Kyiv: Agency Ukraine. 300 p.
8. Standard of Higher Education of Ukraine of the first (bachelor's) level of higher education – bachelor's degree – in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy specialty 016 Special education. Approved and put into effect by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.06.2020. №799.
9. Goncharenko, S.U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv. 375 p.
10. Organization and methods of socio-pedagogical training: methodological recommendations (2010). In O.M. Shevchuk (Compiled). Uman. 37 p.

NICHUGOVSKA Lilia

Doctor Sciences in Pedagogy, professor, Professor of the Department of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

NIKOLENKO Lyudmila

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

LIPA Vladimir

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION: OPPORTUNITIES FOR TRAINING TECHNOLOGIES

Summary. Theoretical principles of training and education of future teachers who are able to work on the basis of innovative approaches in the field of special education are considered. Based on the definition of conceptual foundations, the problem of forming the ability of future teachers to restructure their own pedagogical activi-

ties taking into account socially significant goals and regulatory constraints, analyze, create and implement innovations that positively affect the development of inclusive education. Theoretical bases of influence of innovative activity in the field of special education on the basis of use of possibilities of the training technologies leading

to use and approbation of special approaches to training for the purpose of inclusion in educational process of all, including persons with special educational needs are investigated.

The purpose. Disclosure of the essence of training technologies as an effective means of forming the professional readiness of future teachers for innovative activities in the field of special education. The most effective paradigms of interpretation of training technologies in professional training of future teachers for innovative activities in the field of special education are highlighted, which allows to realize the necessary conditions for the development of their self-awareness as a guarantee of professional success.

Results. Theoretical bases of influence of innovative activity in the field of special education on the basis of application of training technologies are investigated, the essence of training as means of development of professional competence of future teachers to inclusive training of children with special educational needs (SEN) is characterized. The choice of the competence approach in training work is scientifically substantiated. The main methods of training organization are determined – the method of problematization and deduction; there are three blocks: introductory, main and final. The main block – the problems of technology of organization of education of children with SEN in an inclusive educational environment is divided into thematic information mini-lectures and practical tasks for self-implementation. At the same time, special attention is paid to the reflection stage by mastering the techniques of reflection on professional activities, to show empathy, tolerance towards people with disabilities and communication with participants in the educational process.

Originality. Summarizing the above on the basis of analysis, systematization and generalization of source literature, we highlighted the theoretical foundations of training and education of future teachers, graduate stu-

dents, able to work on the basis of innovative approaches in the field of special education.

Awareness of the importance of this process highlights the need for teachers of a new type, capable of socio-pedagogical activities with a high level of integrated competence and socio-pedagogical mobility. The latter involves defining the conceptual basis for the formation of professional competencies as components of the integral on the basis of learning outcomes of higher education, namely knowledge, skills, communication and autonomy and responsibility. In particular, professional competence as the ability to understand the latest trends in special education, predict their potential consequences and model the modern educational process based on student achievement involves mastering thorough knowledge of the subject area with proper use of professional terminology in practice. Equally important in this aspect are the ability to examine the educational environment, special literature, regulations, as well as to make informed decisions based on the acquired professional knowledge in new conditions or in unfamiliar environments.

Conclusion. The theoretical analysis of the basic concepts revealed that one of the urgent problems of Ukrainian society at the present stage is the demand for integration of children with special educational needs by creating appropriate conditions for quality inclusive education. The prospect of further research should be a more substantive study of the process of preparing an interdisciplinary team of educators, teachers, teaching assistants, speech therapists and special psychologists to work together in an inclusive environment. One of the effective forms of such training, which will increase the professional competence of team members in the field of inclusive education, is the organization of trainings.

Keywords: innovation activity; special education; professional readiness; training technologies.

Одержано редакцією 12.11.2021
Прийнято до публікації 26.11.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-43-49
ORCID 0000-0002-9501-4856

САЖІЄНКО Олександр Петрович

доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: sazhienko@meta.ua

ORCID 0000-0002-8502-6458

ЧИЧУК Вадим Миколайович

доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: vadym.chyчук@udpu.edu.ua

ORCID 0000-0001-9752-0907

ВЕЛИЧКО Владислав Євгенович

професор кафедри методики навчання математики та методики навчання інформатики,
Донбаський державний педагогічний університет
e-mail: velichko@ddpu.edu.ua

УДК 378.018.8:004(045)

РІВНІ НАСТУПНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проаналізовано підходи до визначення наступності для різних рівнів освіти, освітніх компонентів освітніх програм, тем.

Окреслено для кожного з рівнів можливості реалізації принципу наступності та наведено приклади.

Ключові слова: наступність; підготовка фахівців; компетентність.

Постановка проблеми. Сучасні технології встановлюють високі вимоги до змісту освіти загалом та комп'ютерної освіти зок-

рема. Наразі випускник володіє сукупністю розрізнених знань і понять, у зв'язку з чим не може всебічно оцінити технології та методи розв'язання конкретних практичних задач засобами комп'ютерних технологій. Існує чимало суперечностей між знаннями, що набуває майбутній фахівець в галузі комп'ютерних технологій та його вміннями застосовувати ці знання у майбутній професійній діяльності. Майбутній програміст

чи спеціаліст із захисту інформації, адміністратор чи розробник баз даних, розробник і контент-менеджер сайтів чи тестувальник, вчитель інформатики чи викладач закладу позашкільної освіти може стати компетентним лише сам, випробувавши різні моделі поведінки у своїй галузі.

Сучасна наукова картина світу ґрунтується на визнанні фундаментальної ролі інформаційного фактору, інформаційних процесів у системах різної природи. Це визначає високе значення комп'ютерних наук для сучасного прогресу: адже саме комп'ютерні науки системно займаються вивченням законів протікання інформаційних процесів. Більш того, розвиток ІТ-сфери фактично є причиною технологічного, економічного, інтелектуального розвитку практично всіх країн світу. Комп'ютерні науки, а значить, автоматизація та управління, активно впроваджуються в усі сфери виробництва та визначають технологічне ядро її інфраструктури. У зв'язку з цим, підготовка та навчання фахівців з комп'ютерних технологій залишаються і на сьогоднішній день актуальними для реалізації сучасної освіти у закладах вищої освіти. Така ситуація є типовою для більшості країн світу [1].

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти, здійснюється перехід до нових форм та методів навчання, що забезпечують високий рівень компетентності спеціалістів. Метою підготовки кваліфікованих кадрів у системі вищої професійної освіти стає формування творчої особистості, підготовленої до професійної діяльності у швидко мінливих соціально-економічних та інформаційно-технологічних умовах. У моделях підготовки фахівця, на підставі яких будуються державні освітні стандарти, відбувається зміщення акцентів з необхідності формування фіксованої системи знань та умінь на опанування компетенціями та досягненням рівня компетентності у професійній галузі. При цьому важлива роль відводиться новим методам навчання, заснованим на принципах системності та наступності, які покликані сформулювати уявлення про дисципліни, що вивчаються, в їх взаємозв'язку з майбутньою професійною діяльністю.

Сучасному інформаційному суспільству необхідні фахівці, які мають не тільки відповідно його професії предметну підготовку на належному рівні, а й володіють розвиненими компетенціями у галузі комп'ютерних наук. В умовах реалізації безперервної освіти в галузі комп'ютерних наук велике значення приділяється наступності навчання між різними ступенями освіти.

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати рівні наступності професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історико-педагогічна ретроспектива принципу наступності в освіті висвітлена в роботі Л.А. Руденко та А.В. Литвин. Дослідники дійшли до висновку, що «наступність змісту ступеневої професійної освіти передбачає встановлення певних співвідношень між метою, методами, засобами, організаційними формами, що дозволяють моделювати кожний новий ступінь з опорою на попередній досвід студентів і таким чином полегшує їх адаптацію до умов навчання на наступному курсі або в новому навчальному закладі» [2, с. 141].

Застосування принципу наступності при викладанні природничих дисциплін визначено в роботі В.В. Танської. Авторка зазначає, що «забезпечення наступності в організації природничої освіти дітей дошкільного закладу освіти – початкової школи – основної школи має здійснюватися цілеспрямовано та багатопланово» [3, с. 255]. При цьому дослідниця переходить від таких видів діяльності як спостереження та гра в початковій школі до вимірювання, дослідження, експеримент, проектування, моделювання тощо на рівнях середньої та старшої шкіль.

С.Д. Цвілик досліджував методологічні аспекти наступності графічної підготовки вчителя трудового навчання у педагогічних закладах вищої освіти. Дослідник вказує, що «Принцип наступності відображає педагогічну вимогу поступового ускладнення навчального змісту, збільшення обсягу знань і повинен стати у професійній освіті принципом розвитку якісно нових стадій навчання. При реалізації цього принципу відображаються закономірні зміни структури, змісту навчального матеріалу і сукупності методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру навчання» [4, с. 473]

Ґрунтовне дослідження реалізації принципу наступності у навчанні природознавства і фізики і основній школі виконано Т.В. Волинець. Дослідниця прийшла до висновку, що реалізація принципу наступності у навчанні фізики в закладах середньої освіти II ступеня, в умовах неперервної системи освіти, «сприяє підвищенню рівня предметної компетентності учнів з фізики на кожному етапі природничої освітньої галузі» [5, с. 4]. Окрім того, було зроблено висновок, що «наступність являє собою інтегрований принцип, який є достатньою умовою для забезпечення систематичності, послідовності, доступності, актуалізації навчання. З'ясовано, що розрізняють такі основні форми наступності, як горизонтальна та вертикальна, що має бути врівноважено при розробленні відповідних методичних підходів» [6, с. 209].

Подібні дослідження проводились і для галузі математика. Я.С. Гаєвець у своєму

дослідженні дійшла наступних результатів – проблему наступності у навчанні можна вирішити через «логічну побудову змісту навчального матеріалу, сучасні методичні підходи, оновлення системи навчальних завдань, удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів...; трансформацію змісту неперервної педагогічної освіти» [7, с. 140]

Схожих висновків дійшли І.В. Михайленко та В.О. Нестеренко. Автори стверджують, що «...використання професійно спрямованих завдань, історичних задач, наведення прикладів реалізації внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків на заняттях з вищої математики дозволить подолати відчуження навчальної програми з математики від повсякдення, як наслідок, сформуванню позитивну навчальну мотивацію у студентів до подальшого вивчення вищої математики, сприяє реалізації наступності у вивченні математики на різних ступенях освіти» [8, с. 118].

Сучасна система освіти має висхідну структуру рівнів навчального (освітнього) процесу, що дозволяє відповідно до них виділити різні види наступності. Таким чином, може бути побудована наступна ієрархічна спадаюча структура видів наступності: ступенів освіти; усередині ступеня освіти; всередині циклу дисциплін; всередині дисципліни; всередині розділу.

Для реалізації наступності необхідно визначити початковий рівень у ієрархічній

структурі видів наступності. Специфіка реалізації принципу наступності у вищій школі пов'язана, з його метою – формування фахівця певного профілю відповідно до моделі, представленої у вигляді державного освітнього стандарту та спеціаліста з конкретної спеціальності.

Оптимальним для досягнення поставленої мети є компетентнісний підхід. Саме даний підхід слугує підґрунтям наступнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців в галузі комп'ютерних технологій. Його суть полягає в акцентуванні уваги на результатах освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних виробничих ситуаціях. Набір цих ситуацій залежить від видів діяльності та визначається державним стандартом спеціальності та соціальним замовленням. Результатом навчання є компетентний фахівець.

У сучасній педагогічній літературі вказується, що компетентність спеціаліста складається із трьох груп компетенцій – загальних (базових, ключових), загальнопрофесійних та вузькоспеціальних (предметних); останні дві утворюють групу професійних компетенцій (притаманних конкретному виду професійної діяльності) – їх особистісне присвоєння забезпечує формування професійної компетентності.

Таблиця 1

Порівняння змістових ліній
шкільного курсу «Інформатика» та навчальних дисциплін
на бакалаврському та магістерському рівнях

Змістова лінія предмету «Інформатика»	ОК ОПП «Середня освіта (Трудове навчання та технології. Інформатика)», бакалаврського рівня освіти
Інформація, інформаційні процеси, системи, технології	ОК 4 «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології» ОК 27 «Шкільний курс інформатики з методикою викладання» ОК 32 «Безпека комп'ютерних систем і мереж»
Комп'ютер як універсальний пристрій для опрацювання даних	ОК 26 «Операційні системи» ОК 28 «Архітектура комп'ютера» ОК 27 «Шкільний курс інформатики з методикою викладання»
Комп'ютерні мережі	ОК 31 «Мережеві цифрові технології» ОК 27 «Шкільний курс інформатики з методикою викладання» ОК 32 «Безпека комп'ютерних систем і мереж»
Інформаційні технології створення та опрацювання текстових документів, графічних зображень, числових даних, об'єктів мультимедіа, мультимедійних презентацій, систем управління базами даних	ОК 30 «Програмне забезпечення» ОК 27 «Шкільний курс інформатики з методикою викладання»
Комп'ютерне моделювання	ОК 27 «Шкільний курс інформатики з методикою викладання»
Основи алгоритмізації та програмування	ОК 29 «Мови програмування» ОК 27 «Шкільний курс інформатики з методикою викладання»

Розглядаючи наступність ступенів освіти в галузі комп'ютерних наук необхідно розглядати змістові лінії, що проходять в шкільному предметі «Інформатика», та у навчальних дисциплінах з підготовки фахівців на бакалаврському та магістерському рівнях. Порівняння відображено у таблиці 1 на прикладі освітньо-професійної програми «Середня освіта (Трудове навчання та технології. Інформатика)», бакалаврського рівня освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [9].

Таким чином, з представлених в Таблиці 1 даних видно, що під час навчання на бакалаврському освітньому рівні триває вивчення основних змістовних ліній інформатики, розпочатих у школі. Отже, використовуючи курс інформатики середньої школи як основу для подальшого поглиблення та розширення знань та розвитку необхідних умінь і навичок, цикл інформатичних дисциплін у закладах вищої освіти повинен формувати у студентів рівень інформатичної підготовки, необхідний для їх майбутньої професійної діяльності.

Дослідження питання підготовки майбутніх фахівців з урахуванням принципу наступності неможливе без опитувань та оцінювання рівнів отриманих компетентностей. Під час анкетування було запропоновано стейкхолдерам та майбутнім фахівцям відповісти на питання – за якими з наведених пунктів підготовка є недостатньою:

- готовність до самоосвіти;
- готовність до розробки алгоритмів та програм
- вибір засобів розв'язування задач;
- розв'язання типових задач;
- розв'язання міждисциплінарних задач;
- володіння ІТ у професійній діяльності.

Аналіз отриманих результатів (див. рис.1) свідчить про те, що думка випускників та їх майбутніх роботодавців не співпадає. Перше, на що необхідно звернути увагу, пов'язано з впевненістю випускників у формуванні здобутих компетентностей (окрім розробки алгоритмів та програм). Друге, змінені пріоритети вимог роботодавців до компетентностей майбутніх співробітників та бажань випускників. Не зважаючи на те, що освітні програми наразі містять достатню частину практичної підготовки, випускники все ще не відчули специфіки майбутньої професійної діяльності або не можуть презентувати набуті компетентності під час професійної діяльності. Третє, не зважаючи на те, що міждисциплінарній підготовці приділяється увага впродовж останніх 60-ти років необхідно констатувати той факт, що розв'язування компетентнісних задач, політехнічна підготовка, STEM-освіта все ще не досягли своєї головної мети. Навчальні дисципліни містять велику кількість теоретичних задач або задач притаманних тільки дисципліні, що вивчається. Ми так і не домоглися формування світогляду майбутніх фахівців побудованому на єдності методів та підходів у різних галузях знань.

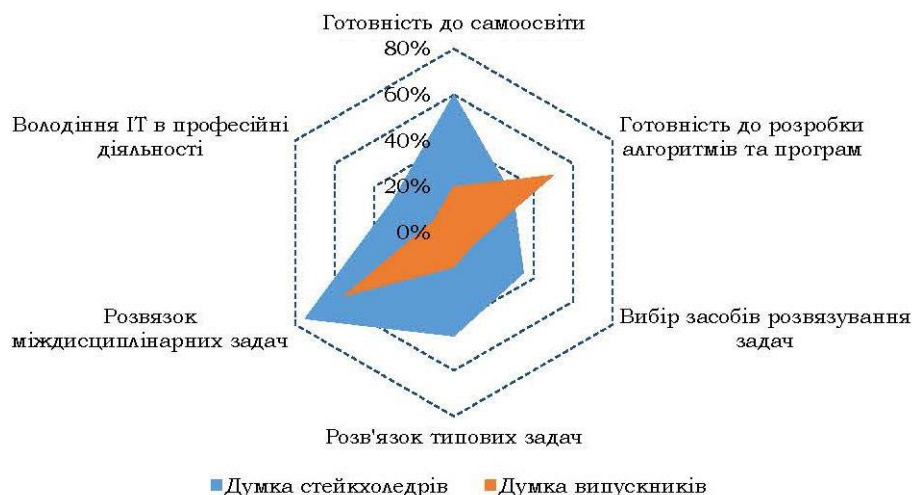


Рис. 1 Недоліки підготовки за думкою стейкхолдерів та випускників

Моніторинг здобувачів освіти, проведений протягом останніх років, демонструє, що у першокурсників, на жаль, на достатньому рівні не сформований понятійний апарат, який необхідний для подальшого вивчення дисциплін інформатичного циклу. Студенти не володіють знаннями, що

необхідні для подальшого вивчення мов програмування, не приділяють значної уваги питанням логічних та фізичних основ функціонування комп'ютерної техніки, недостатня увага приділяється питанням кодування інформації. Не менш важливими є компетентності в галузі обробки та

перетворення інформації. Спільне використання даних різними засобами або покрокове перетворення даних різними засобами є необхідною складовою ІКТ-компетентності майбутніх фахівців будь-якого профілю підготовки.

Експериментальна робота показала, що компетенція в галузі комп'ютерних наук як невід'ємна частина професійних компетенцій також, безумовно, повинна посилюватися з кожним курсом навчання. Таким чином, здобувач освіти повинен отримати досвід вирішення завдань, аналогічних виробничим із застосуванням засобів інформаційних технологій. Структурологічна схема освітньої програми «Середня освіта (Трудове навчання та технології. Інформатика)» ([9]) в першому семестрі передбачає вивчення ОК 4 «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології». Саме цей освітній компонент відіграє роль введення до спеціальності в галузі комп'ютерних наук, формує основні поняття та базові компетентності з інформаційних технологій. У третьому семестрі пропонується для вивчення ОК 28 «Архітектура комп'ютера». Навчальна дисципліна передбачає отримати наступні результати навчання: «Здатність розвивати навички учнів у виконанні практичних дій і розв'язанні творчих завдань; готувати школярів до засвоєння надбань культури праці, у тому числі технічної, економічної, враховуючи особливості дитячого сприймання і рівень підготовки школярів, прищеплювати їм інтерес до техніки, до участі в творчій самостійній проектно-технологічній діяльності»; «здатність здійснювати формування національної свідомості школярів; забезпечувати їх духовний та соціальний розвиток, соціальну орієнтацію на загальнолюдські цінності, реалізуючи завдання морального, трудового, естетичного, економічного і правового виховання учнів»; «уміння формувати в учнів уявлення про техніку та технологічні процеси, соціальні явища та суспільні процеси і зв'язки».

Наступний крок до підготовки майбутніх фахівців передбачає вивчення ОК 26 «Операційні системи», що узагальнює поняття програмного забезпечення, поглиблює знання з системного програмного забезпечення та загальної конфігурації обчислювальних систем. Логічним є наступний крок у вивченні програмного забезпечення, мається на увазі прикладного у вивченні ОК 29 «Програмне забезпечення» та систем розробки програмного забезпечення через вивчення ОК «Мови програмування».

ОК 32 «Безпека комп'ютерних систем і мереж», що вивчається у шостому семестрі

формує компетентності, що відносяться до змістової лінії «Комп'ютерні мережі», а поглиблює ці знання ОК 31 «Мережеві цифрові технології», які вивчаються в сьомому семестрі. Повертаючись до шостого семестру необхідно зазначити, що саме на цьому етапі після вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу необхідно перейти до узагальнення і систематизації отриманих знань. ОК 30 «Шкільний курс інформатики з методикою викладання» відповідно до принципу наступності може вивчатись лише після вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та проходження «Навчальної (пропедевтичної) практики» (ОК 36, 4 семестр). Наступним фінальним кроком підготовки є ОК 40 «Виробнича (педагогічна) практика з інформатики».

Як уже зазначалось, принцип наступності може бути застосовано не тільки на рівнях освіти або на рівні дисциплін освітньої програми, не менш важливим етапом підготовки майбутніх фахівців в галузі комп'ютерних наук полягає у його застосуванні в рамках однієї навчальної дисципліни. Зрозуміло, що аксіоматичний метод побудови сучасної науки стає підґрунтям для розробки тем навчальної дисципліни та впливає на перелік тем, що пропонуються для вивчення. Зазвичай контактних годин недостатньо для повного та всебічного вивчення навчального матеріалу. Для вирішення цього питання використовують самоосвітню діяльність майбутніх фахівців. Самостійна робота, організована у навчальній діяльності, сприяє досягненню такого рівня розвитку її суб'єкта, коли він виявляється спроможним самостійно ставити мету діяльності, актуалізувати необхідні для її реалізації знання та способи діяльності; коли майбутній фахівець може планувати свої дії, коригувати їх, співвідносити отриманий результат із метою.

Перед викладачем стоїть ряд методичних завдань та розвитку у студентів:

- умінь та навичок критичного мислення в умовах роботи з великими обсягами інформації;

- навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

- навичок самоосвіти, самоконтролю, роботи в команді;

- здібності до академічної мобільності;

- умінь виявляти у професійній ситуації проблему, формулювати її у вигляді професійного завдання та кооперативно вирішувати та ін.

Факт формування перерахованих умінь та навичок дозволяє говорити про готовність студента до виконання аудиторної та

позааудиторної самостійної роботи. Під готовністю до самостійної роботи дослідники розуміють здатність студентів самостійно працювати з інформаційними потоками, освоювати необхідні знання, приймати професійно значущі рішення, розвивати різноманітні зв'язки та відносини щодо виконання професійного завдання як у знайомих, так і незнайомих професійних ситуаціях.

Основою підготовки здобувачів освіти є самостійна робота, яка, поряд із традиційними технологіями, підтримується технологіями дистанційної освіти та полягає у наступному:

- самостійній роботі студентів з теоретичним матеріалом;
- підготовці до семінарських або практичних занять;
- роботи з комп'ютерними тренажерами та імітаційними моделями;
- поточному і проміжному самоконтролю знань за допомогою комп'ютерного тестування;
- підсумковий контроль у формі виконання студентської дослідницької роботи (магістерської дисертації).

Правильно організована самоосвітня діяльність майбутніх фахівців повинна реалізовувати принцип наступності задля розширення та поглиблення тем винесених на розгляд в навчальній дисципліні. Наприклад при вивченні теми «Технології обробки текстової інформації» на самостійну роботу доцільно винести наступні питання: відкриті стандарти текстових документів, вільно розповсюджені текстові процесори, особливості обробки текстової інформації за допомогою хмарних сервісів (див. [10]). При цьому результатом виконання цих самостійних задач повинно бути не тільки ознайомлення з існуючими програмним засобами та сервісами, а й створення електронного освітнього ресурсу довідкового характеру за цією темою, що може бути використано під час наступної професійної діяльності (навіть під час навчальної практики).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наступність у підготовці майбутніх фахівців у галузі комп'ютерних наук може бути досягнута, на наш погляд, при чіткій орієнтації на сформованість рівнів інформаційно-комунікаційної компетенції, причому базовий рівень повинен формуватися на етапі навчання на освітньому рівні загально середня освіта, а підвищення рівня на етапі здобуття бакалаврського та магістерського рівнів. Принцип наступнос-

ті може бути реалізований на різних рівнях, – чим вище рівень тим більше він охоплює елементів, що приймають участь у формуванні майбутнього фахівця. Окрім того необхідно враховувати наступні напрями: удосконалення навчально-пізнавального процесу відповідно до зростаючих вимог інформаційного суспільства; зміцнення єдності теорії та практики, органічне поєднання високого теоретичного рівня викладання з виробленням у здобувачів міцних практичних знань, умінь та навичок; вдосконалення довгострокового планування та прогнозування розвитку загальної середньої та вищої освіти з урахуванням мінливих потреб суспільства.

Список бібліографічних посилань

1. Чичук В.М. Напрями використання прогресивних ідей польського досвіду підготовки вчителя початкових класів у вищих навчальних закладах України. *Наука і освіта*, 2014. №3. С. 195–198.
2. Руденко Л.А., Литвин А.В. Принцип наступності в професійній освіті: історикопедагогічна ретроспектива. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.*, 2004. №6. С. 135–142.
3. Танська В.В. Підготовка майбутнього педагога до реалізації принципу наступності у викладанні природничих дисциплін загальноосвітньої школи. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи: збірник наукових праць / за заг. редакцією В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун*. Житомир: Н.М. Левковець, 2018. С. 252–255.
4. Цвілік С.Д. Методологічні аспекти наступності графічної підготовки вчителя трудового навчання у педагогічних вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ-Вінниця: Планер, 2005. Вип. 7. С. 473–480.
5. Волинець Т.В. Методика реалізації принципу наступності у навчанні природознавства і фізики в основній школі: дис. ... канд. пед. наук. Київ, Національний пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2020. 237 с.
6. Гаєвець Я.С. Проблема наступності між початковою та базовою середньою освітою у навчанні учнів математики. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 14 травня 2020 р.* / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С. 139–141.
7. Михайленко І.В., Нестеренко В.О. Мотивація навчальної діяльності студентів як складова наступності навчання математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*, 2018. №8. С. 113–119. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2763>
8. Власенко К.В., Сітак І.В. Методика комп'ютерно-орієнтованого практичного навчання диференціальних рівнянь бакалаврів з інформаційних технологій. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*, 2016, №11. С. 3–12. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1608/1672>

9. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Трудове навчання та технології. Інформатика)». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://tpf.udpu.edu.ua/kto/bachelor-secondary-education-labor-training-and-technology-informatics/>
10. Величко В.Є., Федоренко О.Г. (2020). Ефективність застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики як педагогічна проблема. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2020. №1. С. 257–263. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-1-257-263>

References

1. Chychuk, V.M. (2014). Directions of using progressive ideas of the Polish experience of primary school teacher training in higher educational institutions of Ukraine. *Science and education*, 3: 195–198 [in Ukr.].
2. Rudenko, L.A., & Lytvyn, A.V. (2004). The principle of continuity in vocational education: historical and pedagogical retrospective. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 6: 135–142 [in Ukr.].
3. Tans'ka, V.V. (2018). Preparing the future teacher for the implementation of the principle of continuity in the teaching of natural sciences of secondary school. *Training of specialists in the context of the formation of the New Ukrainian School: a collection of scientific papers*. In V.Ye. Lytnova, N.Ye. Kolesnyk, T.V. Pzyvazun (Ed.). Zhytomyr: Levkovetsk: 252–255 [in Ukr.].
4. Tsvivik, S.D. (2005). Methodological aspects of the continuity of graphic training of teachers of labor education in pedagogical higher educational institutions. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. In I.A. Zyazyun etc. (Ed.). Kyiv-Vinnytsya: Planer, 7: 473–480 [in Ukr.].
5. Volynets, T.V. (2020). Methods of implementing the principle of continuity in the teaching of science and physics in primary school. Theses of Dissertation in Pedagogy. Kyiv: Dragomanov National Pedagogical University. 237 p. [in Ukr.].
6. Gayevets, Ya.S. (2020). The problem of continuity between primary and basic secondary education in teaching mathematics to students. *Pedagogical science and education in the modern dimension: problems and prospects of development*: 139–141 [in Ukr.].
7. Mykhajlenko, I.V., Nesterenko, V.O. (2018). Motivation of students' learning activities as a component of the continuity of mathematics education. *Bulletin of Cherkasy University. Series: "Pedagogical Sciences"*, 8: 113–119. Retrieved from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2763> [in Ukr.].
8. Vlasenko, K.V., Sitak, I.V. (2016). Methods of computer-oriented practical training of differential equations of bachelors in information technology. *Bulletin of Cherkasy University. Series: "Pedagogical Sciences"*, 11: 3–12. Retrieved from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1608/1672> [in Ukr.].
9. Educational and professional program "Secondary education (Labor training and technologies. Informatics)". *Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna*. Retrieved from <https://tpf.udpu.edu.ua/kto/bachelor-secondary-education-labor-training-and-technology-informatics/> [in Ukr.].
10. Velychko, V.Ye., & Fedorenko, O.G. (2020). The effectiveness of free software in the training of future teachers of mathematics, physics and computer science as a pedagogical problem. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: "Pedagogical Sciences"*, 1: 257–263. Retrieved from <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-1-257-263> [in Ukr.].

SAZHIENKO Oleksandr

Associate Professor of the Department of Vocational Education and Profile Technologies,
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University

CHYCHUK Vadym

Associate Professor of the Department of Vocational Education and Profile Technologies,
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University

VELYCHKO Vladyslav

Professor of the Department of Methods of Teaching Mathematics and Methods of Teaching Informatics,
Donbas State pedagogical university

LEVELS OF FOLLOW-UP PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF COMPUTER TECHNOLOGIES

Summary. Introduction. The modern information society needs specialists who not only have appropriate training at the appropriate level in accordance with their profession, but also have developed competencies in the field of computer science. In the context of continuing education in the field of computer science, great importance is attached to the continuity of learning between different levels of education.

The purpose of the article. To consider and substantiate the levels of continuity of professional training of future specialists in the field of computer technology.

The methods of comparison, analysis, synthesis, survey.

Result. The possibility of applying the succession approach at different levels is determined

Originality. At different levels of education, different educational programs, on different educational compo-

nents of educational programs, on different topics it is necessary to introduce the principle of continuity.

Conclusion. Continuity in the training of future specialists in the field of computer science can be achieved, in our opinion, with a clear focus on the formation of levels of information and communication competence, and the basic level should be formed at the stage of education at the secondary level. obtaining bachelor's and master's degrees. The principle of continuity can be implemented at different levels – the higher the level, the more it covers the elements involved in shaping the future specialist.

Keywords: continuity; training of specialists; competence.

Одержано редакцією 20.11.2021
Прийнято до публікації 10.12.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-50-56

ORCID 0000-0002-0656-2413

DANYLYUK Serhiy

Doctor in Pedagogy, Professor,
Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: sergey.danilyuk75@gmail.com

UDC 378.091.12:364-051(045)

**THE DIDACTIC TEACHING CONCEPT BASED ON COMPUTER TECHNOLOGIES
IN THE CONTEXT OF THE METHODOLOGY AND TECHNOLOGIES
OF CREATION AND TEACHING EDUCATIONAL COURSES
AT ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION**

The article deals with the introduction of new information technologies in education, which has led to the emergence of new educational technologies and forms of learning that are based on electronic means of information processing and transmission. The focus is on a number of issues related to the ever-increasing flow of new information, the complexity of knowledge, the lack of illustrative material, and the emergence of multimedia tools and technologies to solve these problems. The situation is also emphasized that arises with the use of computers in the learning process. The main feature that distinguishes the computer from the usual technical means of learning is the ability to organize a human dialogue with the computer through interactive programs. It is specified that in the presence of a interactive programs, the computer can act as an intermediary between the teacher and the student, and take over part of the learning process. It is noted that the use of computer tools requires a different form of knowledge, the organization of students' cognitive activities and the choice of teaching methods. The main provisions of the form of learning with the use of computer tools, which contains a certain didactic concept, are singled out which can be formulated as follows: 1) the learning process is based mainly on the student's independent cognitive activities; 2) the student's cognitive activities must be active; 3) training should be personality-oriented. In addition, the following principles of creating e-learning tools are defined: 1) the principle of distribution of educational material; 2) the principle of interactivity of educational material; 3) the principle of multimedia presentation of educational information; 4) the principle of adaptability to the student's personality traits.

Keywords: education; information technologies; educational technologies; electronic means of teaching; illustrative material; multimedia tools; multimedia technologies; learning process; interactive programs; computer; cognitive activities; teaching methods; e-learning tools; educational material.

Formulation of the problem. The introduction of new information technologies in education has led to the emergence of new educational technologies and forms of education based on electronic means of processing and transmitting information. The emergence of powerful computer multimedia systems and interactive computer programs has become the basis for the intensive development

of distance learning (DL). But, despite the variety of technical means and technologies used in the educational process, it should be noted that the quality of training depends primarily on the perfection of the educational material, the form of its presentation and the organization of the educational process. Therefore, even in the traditional teaching scheme, there are many problems associated with the constantly growing flow of new information, the complication of knowledge, and the lack of illustrative material. In these conditions, the emphasis on intensive independent work does not give positive results for the same reasons.

The advent of multimedia tools and technologies can solve these problems. The introduction of a computer into the educational process not only frees the teacher from routine work in organizing the educational process, it makes it possible to create rich reference and illustrative material presented in the most diverse form: text, graphics, animation, sound and video elements. Interactive computer programs activate all types of human activities: mental, speech, physical, perceptual, which speeds up the process of mastering the material. Computer simulators help to acquire practical skills. Interactive testing systems analyze the quality of knowledge. The use of multimedia tools and technologies makes it possible to build such a training scheme in which a reasonable combination of conventional and computer forms of organizing the educational process gives a new quality in the transfer and assimilation of the knowledge system. Such technologies are especially relevant in distance learning, where the possibility of obtaining high-quality education from remote educational centers is realized.

However, the creation of effective computer-based teaching tools is a rather difficult and time-consuming job. This is especially true for multimedia programs.

Firstly, the teacher who is the creator of multimedia requires more than just professional knowledge; he/she needs to have

knowledge in the field of computer technology, design, screenwriting and acting and many others, knowledge and skills, which are sometimes far from his/her main profession. Therefore, as a rule, a multimedia project is carried out by a team of authors.

Secondly, to create multimedia programs, modern tools and software are needed, which are distinguished by a high level of prices. As a result, the creation of multimedia is only within the power of specialized teams that have the necessary hardware and software.

Nevertheless, the course author plays a very important role in this team. Possessing the primary material and knowing how to build the learning process, he/she is a central figure in the team of authors. It is he/she who develops the course multimedia script and determines the ways of its presentation. But for this, the author of the course must have a certain knowledge of software and hardware and multimedia creation technologies.

Analysis of recent research and publications. Enough literature on computer training tools has recently appeared [1-6]. Most of the authors of these books pay attention to questions of a methodological and didactic nature, which are common to any educational medium. There is practically no analysis of the use of electronic teaching aids in the educational process.

The purpose of the proposed study is to describe the didactic teaching concept based on computer technologies in the context of the methodology and technologies of creation and teaching educational courses at establishments of higher education.

Presenting main material. Despite the fact that technical teaching aids (TTA) are actively used in the educational process, they are an auxiliary didactic tool. The decisive role in traditional teaching belongs to the teacher who is the interpreter of knowledge [7]. Communication between a teacher and a student forms the basis for the transfer of information, an important feature of which is the availability of prompt feedback. However, from the earliest stages of the development of communication means in interpersonal relations, mediated communication with feedback divided in time is used. It is this that is the basis of distance learning. Obviously, the psychological and informational richness of mediated communication depends on the level of technical means used in this case. But even with the most sophisticated means of communication, the use of traditional teaching methods based on the teacher-student dialogue will not give the effect of direct communication, not to mention the manifold increasing cost of such technology.

A different situation arises with the use of a computer in the educational process. The main feature that distinguishes a computer from conventional TTA is the ability to organize a dialogue between a person and a computer through interactive programs. In the presence of a telecommunication channel, a computer can both act as an intermediary between a teacher and a student, and take on a part of the educational process. The computer has the ability for this to store and efficiently process information presented in multimedia form. The ability to access remote databases (electronic libraries) via the Internet, the ability to communicate with any partners through electronic conferences, the ability to transfer information in any form and of any volume should be added to this. Thus, the computer can not only be used as a didactic tool in the traditional learning process, but also realize with its help the possibility of learning at a distance, which is not inferior in quality to the technologies of full-time education.

Of course, the content of education and its goals do not depend on the form of education. However, the use of computer tools requires a different form of knowledge representation, the organization of students' cognitive activities and the choice of teaching methods.

First of all, this is due to the emergence of the possibility of optimizing the educational process by transferring its center of gravity to the students' independent work, enhancing these activities and increasing its efficiency and quality. The use of computer tools allows one to receive primary information not only from the teacher, but also with the help of interactive training programs that help the student, with a certain degree of competence, to master a particular discipline. Having unlimited space and time frames for obtaining information, a student in the process of independent work can be in constant consultation with various sources of information. In addition, the computer allows one to constantly exercise various forms of self-control, which increases the motivation of cognitive activities and the creative nature of learning.

The next important consequence of the use of computer tools is the use of innovative teaching methods, which are of a collective research nature. These methods take an active form aimed at finding and making decisions as a result of independent creative activities [8].

Teaching with the use of computer tools refers to the class of intensive methods, however, the use of hypertext structures of educational material allows one to create an open system of intensive learning, when the

student is given the opportunity to choose a suitable program and learning technology, i.e. the system is adapted to the student's individual capabilities. Education becomes flexible, not bound by a rigid curriculum and mandatory classroom activities.

As technology improves, the role of the teacher is increasingly reduced to managing the educational process, but this does not diminish his/her influence in cognitive activities and does not oust him/her from the educational process.

Thus, the form of teaching with the use of computer tools differs from the existing ones both in the organization of the educational process and in teaching methods. This form of education is based on a certain didactic concept, the main provisions of which can be formulated as follows:

1. The learning process is based mainly on the student's independent cognitive activities.

This principle determines the attitude of the subjects of the learning process and the teacher's role in the learning process. Undoubtedly, personal communication between a teacher and a student is an invaluable quality of full-time education and it will never be replaced by a student's communication with any, even the most intelligent, machine.

However, in such a pedagogical situation, the decisive factor is the teacher's talent, which in the conditions of mass education does not have the same effect as in individualized teaching.

If, however, the goal is to maximize the disclosure of the student's creative abilities, then it is necessary to create such an educational environment that would maximally contribute to this. And here, first of all, it is necessary to ensure maximum student access to educational information. Modern tools and technologies allow one to do this. Now almost all educational establishments of higher professional education have information resources provided with means of remote access via the Internet. In this case, the main technical training tool is a computer. The teaching functions of a computer are implemented through computer training programs (CTP). Having various purposes (theoretical material, simulators, control programs), these training programs have such an important common property as interactivity. It is this property of the program that helps to reproduce the effect of teacher-student communication. The development of CTP is a rather complicated procedure, but the main element in it is the teacher's participation. This makes it possible to transfer the teacher's pedagogical individuality to the

computer program, that is, what is the basis of the pedagogical school in traditional pedagogy.

Creation of computer training programs requires from the teacher certain specific knowledge in the field of information technologies, but the most important thing here is to understand that CTP requires a different organization (structuring) of educational material.

So, what is the teacher's role in this learning environment, which is a sea of information, means of access to it and training programs.

The first is the management of the educational process, which includes consulting students at all stages of the curriculum and monitoring the quality of students' knowledge. In this case, the function of the interpreter of knowledge, which in the traditional disciplinary model of teaching belongs to the teacher, passes in this (information) model [7] to the student himself/herself.

The second, and no less important, is the teacher's educational function. Education is a complex and multifaceted process of development of professional and personal qualities, and "live" communication in the process of upbringing a personality is the basis of the existence of human society. In distance learning, direct communication between a teacher and a student will not be canceled at all. Just how intense it should be depends on many factors.

There are two possibilities to partially compensate for the absence or deficiency in direct (physical) communication between the teacher and the student.

The first one is the organization of their communication by means of network technologies (mail technologies, video and sound conferences), among which the most effective and as close as possible to face-to-face one is video conferencing. But its implementation is hindered by technical factors.

Another possibility of organizing communication between a teacher and students is a tutorial as a system of support and accompaniment of the educational process through tutors (teachers – consultants).

The tutors' functions are described in sufficient detail in the literature [7]. It is important to understand that the regulation of these functions is rather arbitrary and, in fact, is determined by the tutors' professional qualities.

2. The student's cognitive activities must be active.

The active nature of computer-based learning is closely related to the principle of self-education. Self-education is impossible

without the student's active participation in the educational process. Active participation is primarily determined by intrinsic motivation, expressed as a desire to learn [8; 9]. Distance learning requires active cognitive independent thinking activities. Therefore, with distance learning, it is necessary to use such methods and technologies that contribute to the ability to independently obtain the necessary information, isolate problems and ways to rationally solve them, critically analyze the knowledge gained and apply it in practice and to obtain new knowledge.

According to I.Ya. Lerner and M.M. Skatkin, there are five general didactic methods, determined by the nature of the trainees' activities: explanatory-illustrative, reproductive, problem presentation, partly exploratory, research. These methods are effectively used in traditional pedagogy [10].

Among them, a special place is occupied by productive methods based on the student's active participation in the educational process. Active teaching methods by the type of communication between a teacher and a student belong to the "many to many" group and are subdivided into: role-playing games, discussion groups, forum, project groups, etc. Without dwelling on the characteristics of these methods (their description can be found in [8; 9; 11]), we note that in distance learning they can be effectively used even in the so-called virtual classrooms, when students are separated in time and space.

The basis for the implementation of these methods is telecommunication networks and information technologies of network learning.

3. Teaching should be student-centered.

The concept of "student-centered learning" presupposes the differentiation and individualization of learning, depending on the student's psychological and pedagogical properties.

Increasing the effectiveness of the educational process is possible only on the basis of individualization of educational and cognitive activities. Such personified training in conditions of mass demand is possible only on the basis of high teaching technologies, built on computer tools and technologies.

It is obvious that the new computer form of education can be used both within the walls of the university and outside it. It is quite clear that learning with the use of computer technologies ultimately leads to a change in the educational paradigm [8], the core of which is individualized learning in a distributed educational and communicative environment. And in this respect, the concept of distance and time loses its primary meaning: it becomes unimportant where the

source of information is located – in the next room or across the ocean.

Computer-based education is largely based on technical infrastructure: the computer (as a tool for posting and presenting educational information) and computer networks (as a means of accessing it). Therefore, one of the principles that must be taken into account when creating e-courses is *the principle of distribution of educational material*.

Information learning resources can be divided into two groups: located directly at the student (local components) and located on the computers of the training center (network components). The way information is placed imposes certain requirements on the technologies for creating resources and accessing them.

Local components include printed materials, audio and video recordings on magnetic tape, and information on computer-readable media (hard disks and laser disks).

Computer technologies for preparing printed products are now widespread. They allow the author to independently prepare and print his/her text.

The technologies of recording video and audio material is well established. Methods of their use in the educational process have also been developed.

Computer training programs have also been used in education as additional teaching aids for a long time. However, in distance learning, the computer becomes the main didactic tool and instead of scattered training programs, an integral interactive course is needed, which presents all the educational information with sufficient completeness. *The principle of interactivity of educational material* is the second important principle that should be taken into account when developing educational and methodological support for distance education.

A large amount of information requires the use of an appropriate medium. Well established and widespread CD-ROM technology is well suited for multimedia courses. An interactive multimedia course makes it possible to integrate various environments for presenting information – text, static and dynamic graphics, video and audio recordings into a single complex that allows the student to become an active participant in the educational process, since information is issued in response to his/her corresponding actions. The use of multimedia makes it possible to take into account the individual characteristics of the perception of information to the maximum extent, which is extremely important in the computer-mediated transfer of educational information from the teacher to

the student. Thus, the third principle that should be taken into account when creating an electronic course is *the principle of multimedia presentation of educational information*.

To create multimedia courses, specialized (authoring environments) or universal (programming systems) tools are used. The former are designed for “programming without programming”, i.e. the program is created automatically by the authoring environment. To work with the latter, knowledge of the programming language is required.

The advent of modern visual design systems, such as Visual Basic or Delphi, largely removes the differences between these tools, since they allow one to develop an interface interactively. At the same time, they do not limit freedom to ready-made solutions.

Information-and-communication technologies (ICT) are the basis of the online courses. Telecommunication technologies are used to deliver educational materials or organize controlled access to them.

Various HTML editors are widely used to create educational materials provided in the form of Internet resources. The use of scripting languages allows one to make an HTML document interactive and provide information transfer to the server. However, keep in mind that the most common browsers Internet Explorer and Netscape Communicator use different versions of HTML, so one should not use markup commands when preparing one's materials that are not included in the many commands supported by both browsers. It should also be noted that the HTML language is developing quite dynamically, so that documents that satisfy the new language standard may not be rendered correctly by older versions of browsers.

When deciding on the provision of educational materials via the Internet, it is necessary to take into account that a long wait for a server reaction, a disconnection of the connection and similar situations associated with the use of on-line technologies with poor quality of telecommunication channels, disrupt the normal course of the educational process and negatively affect the student's attitude to network access. In addition, the use of browsers for viewing imposes additional restrictions on the nature of the presentation of educational information.

It should be noted that the programming systems used to create local components make it possible to include access to Internet resources in a multimedia course, integrating network and local resources.

Any new form of education, including distance learning, requires the creation of a psychological-and-pedagogical basis, without which it is impossible to talk about the suc-

cess and quality of the educational process. Therefore, one should also highlight a number of psychological principles that affect the success and quality of distance learning.

A special place is occupied by the problem of technological implementation of taking into account a person's psycho-physiological characteristics when developing a course.

The success of learning is mainly associated with the peculiarities of the sensory-perceptual processes that determine the perception of information and constitute the processes that create the ability to retain information in memory and reproduce it.

Modern learning technologies based on the ubiquitous use of computing technologies have potentially tremendous potential. However, the full use of computerized technologies requires a serious study of the problem of interaction between humans and technical means. In fact, we are talking about the formation of a biotechnical system in which controlled information flows are distributed in some way. The complexity of such a complex with non-optimal use of the student's psycho-physiological capabilities may be excessive. This leads, as practice shows, to a low efficiency of the learning process. This very reason, in many cases, serves as the basis for the rejection of automated technologies in education.

The amount of information offered to students over a certain period of time varies greatly depending on their individual characteristics. There are a number of formal techniques that make it possible to find out the existing level of knowledge, however, experienced teachers “intuitively” feel the mood of the audience, its contact, readiness to perceive the material and accordingly adjust the course of the lesson. This is one of the problems of automated learning systems, as there is no feedback, the computer cannot feel a person's emotional state. The situation is aggravated by the fact that the perception of new information has several phases. A dose of information processed by the body for a fixed period of time forms an information load. The positive or negative impact on the body of the given load depends on the ratio of orientational and defensive reactions. Information load is considered positive if, by causing orienting reactions, it affects the defensive reflex to a minimum extent. Obviously, high efficiency of the learning process can be achieved only if there is no information overload.

The main problem on the way of training optimization from the point of view of the preservation and development of adaptive reserves is the assessment and correction of a person's state in the process of acquiring

new knowledge. Hence follows the fourth principle that should be taken into account when developing an electronic course, i.e. *the principle of adaptability to the student's personality traits*.

Conclusions. Summarizing the above mentioned, we can conclude that despite the decisive role of independent work in teaching with the use of computer technologies, the main subjects of the educational process are the student and the teacher. A student's participation in cognitive activities on an equal basis with a teacher is one of the conditions for quality education both in the traditional system and in preschool education. Therefore, the main requirement for distance learning technologies is to maintain the benefits of face-to-face distance learning. The use of the principles formulated above in the development of educational-and-methodological support allows meeting these requirements to the maximum extent.

Further directions of research. These results can form the basis for the development of the classification of electronic teaching means.

References

1. Androshchuk, O.V., Holovchenko, O.V., Lytovchenko, H.D., Petrushen, M.V. (2021). Analysis of the Concept of Cloud Technology: Types, Categories, Advantages and Disadvantages. *A Young Scientist*, 6 (2): 83–87 [in Ukr.].
2. Volynets, K. (2021). The Use of Virtual Reality Technologies in Education. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 2: 40–47 [in Ukr.].
3. Halat, N.K. (2021). Prospects for the Introduction of Video Games and Elements of Virtual Reality in the Educational Process. *Creative Space*, 3: 5–7 [in Ukr.].
4. Maryenko, M.V., Sukhikh, A.S. (2021). Features of the Organization of Blended Learning with the Use of Digital Technologies. *Educational Discourse*, 32: 45–52 [in Ukr.].
5. Mykytenko, P.V., Halytsky, O.V. (2021). The Use of Modern Cloud Technologies in the Educational Process of Higher Education. *Educational discourse*, 33: 7–17 [in Ukr.].
6. Shylonova, V., Dolinska, E., Hladush, V., Makhynya, T., Bench, O., Dudek, M. (2021). The Use of Digital Technologies in Distance Pedagogical Assessment of Higher Education. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2): 243–265 [in Ukr.].
7. Tikhonov, A.N., Abrameshin, A.E., Voronina, T.P., Ivannikov, A.D., Molchanova, O.P. (1998). Management of Modern Education: Social and Economic Aspects. Moscow: Vita-Press. 256 p. [in Rus.].
8. Polat, Ye.S. (2001). New Pedagogical and Information Technologies in the Education System. Moscow: Publishing Center "Academy". 224 p. [in Rus.].
9. Chernilevsky, D.V. (2002). Didactic Technologies in High School: A Textbook for Universities. Moscow: Unity. 437 p. [in Rus.].
10. Bulanova-Toporkova, M.V., Dukhavneva, A.V., Stolyarenko, L.D., Samygin, S.I., Suchkov, G.V., Stolyarenko, V.Ye. (1998). Pedagogy and Psychology of Higher School. Rostov-on-Don: Phoenix. 544 p. [in Rus.].
11. Semushina, L.G., Yaroshenko, N.G. (2001). Content and Technologies of Education in Secondary Special Educational Establishments. Moscow: Masterstvo. 272 p. [in Rus.].

Список бібліографічних посилань

1. Андрощук О.В., Головченко О.В., Литовченко Г.Д., Петрушен М.В. Аналіз поняття хмарні технології: види, категорії, переваги та недоліки. *Молодий вчений*. 2021. №6(2). С. 83–87.
2. Волинець К. Використання технологій віртуальної реальності в освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. №2. С. 40–47.
3. Галат Н.К. Перспектива впровадження відеоігор і елементів віртуальної реальності в освітній процес. *Креативний простір*. 2021. №3. С. 5–7.
4. Мар'єнко М.В., Сухих А.С. Особливості організації змішаного навчання з використанням цифрових технологій. *Освітній дискурс*. 2021. №32. С. 45–52.
5. Микитенко П.В., Галицький О.В. Використання сучасних хмарних технологій у навчальному процесі закладу вищої освіти. *Освітній дискурс*. 2021. №33. С. 7–17.
6. Шилонова В., Долінська Е., Гладуш В., Махinya Т., Бенч О., Дудек М. Застосування цифрових технологій у дистанційному педагогічному оцінюванні здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. №82(2). С. 243–265.
7. Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е., Воронина Т.П., Иванников А.Д., Молчанова О.П. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. М.: Вита-Пресс, 1998. 256 с.
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 224 с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М.: Юнити, 2002. 437 с.
10. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Сучков Г.В., Столяренко В.Е. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
11. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.: Мастерство, 2001. 272 с.

ДАНИЛЮК Сергій Семенович

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

КОНЦЕПЦІЯ ДИДАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЇ І ТЕХНОЛОГІЙ СТВОРЕННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті йдеться про впровадження нових інформаційних технологій в освіту, що привело до появи нових освітніх технологій та форм навчання, які базуються на електронних засобах обробки та передавання інформації. Зосереджено увагу на низці проблем, пов'язаних із постійно зростаючим потоком нової інформації, ускладненням знань, відсутністю ілюстративного матеріалу, а також на появі мультимедіа засобів і технологій, що дозво-

ляють вирішити ці проблеми. Також наголошується на ситуації, що виникає з використанням комп'ютера в навчальному процесі. Головною особливістю, що відрізняє комп'ютер від звичайних технічних засобів навчання є можливість організації діалогу людини з комп'ютером за допомогою інтерактивних програм. Уточнено, що за наявності телекомунікаційного каналу комп'ютер може виступати посередником між викладачем і студентом, і брати на

себе частину навчального процесу. Зазначено, що застосування комп'ютерних засобів потребує іншої форми подання знань, організації пізнавальної діяльності студентів та вибору методів навчання. Виокремлено основні положення форми навчання із застосуванням комп'ютерних засобів, що містить у собі певну дидактичну концепцію, які можна сформулювати таким чином: 1) процес навчання будуватиметься здебільшого на самостійній пізнавальній діяльності студента; 2) пізнавальна діяльність студента повинна мати активний характер; 3) навчання має бути особистісно-орієнтованим. Крім того, визначено такі принципи створення електронних навчальних засобів: 1) розподіленості навчального матеріалу; 2) інтерактивності навчального матеріалу;

лу; 3) мультимедійного подання навчальної інформації; 4) адаптивності до особистісних особливостей студента.

Ключові слова: освіта; інформаційні технології; освітні технології; електронні засоби навчання; інтерактивний матеріал; мультимедійні засоби; мультимедійні технології; навчальний процес; інтерактивні програми; комп'ютер; пізнавальна діяльність; методи навчання; електронні інструменти навчання; навчальний матеріал.

Одержано редакцією 14.11.2021
Прийнято до публікації 24.11.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-56-63

ORCID 0000-0003-3802-6145

БІЛИК Людмила Іванівна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри лісового господарства та раціонального природокористування,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: bilyk218@ukr.net

ORCID 0000-0002-0664-8508

ЧЕМЕРИС Інгріда Альгімантівна

кандидатка біологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри лісового господарства та раціонального природокористування,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: ichemerys@ukr.net

ORCID 0000-0001-5702-6840

КЛЮЧКА Світлана Іванівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри лісового господарства та раціонального природокористування,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: svitkl.76@gmail.com

УДК [378.016: 502]:630(045)

ЕКОЛОГО-ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел, вивчення особливостей професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Лісове господарство» досліджено та обґрунтовано методологічні аспекти еколого-освітнього потенціалу лісогосподарської галузі в контексті реалізації стратегії сталого розвитку.

Проаналізовано перспективність прикладного аспекту когнітивного та праксеологічного компоненту фахівця лісівничої галузі й впровадження практичного досвіду ведення лісового господарства, здатність проектувати та адаптувати набуті знання для аналізу біологічних явищ і процесів, їх біометричної обробки та математичного моделювання.

Виокремлено розуміння і здатність здобувачів до аналізу лісостанів та закономірності розвитку лісових біогеоценозів з врахуванням екологічних чинників при оцінці економічної ефективності, особливості підвищення продуктивності насаджень та їх біологічної стійкості, оцадливе, на екологічних засадах, використання лісових ресурсів.

Схарактеризовано головне завдання у підготовці здобувачів вищої освіти, пов'язане з виробничою діяльністю, а саме вміння своєчасно і реально оцінити вплив процесів техногенезу на

стан лісових екосистем та виявляти еколого-економічні ризики.

Досліджено нові підходи та методології організації освітнього процесу, серед яких, заслуговує на увагу система використання елементів дуальної освіти, як цілісного поєднання поступовості набуття необхідних знань, що закріплюються практичними вміннями та навичками безпосередньо на місцях роботи майбутніх фахівців, а саме на лісогосподарських підприємствах.

Ключові слова: еколого-освітній потенціал; лісогосподарська галузь; сталий розвиток; фахова підготовка; організація освітнього процесу; дуальна освіта; виробничий процес галузі.

Постановка проблеми. Нове тисячоліття породило і нові проблеми людської цивілізації, які ставлять на карту нашого буття вибір між можливістю подальшого гідного існування чи занепад як біологічного виду, що являється нормальним і реальним біосферним процесом появи та зникнення біологічних видів в безкінечному процесі існування життя на нашій планеті. Систематична щоденна господарська діяльність

людей призвела до виснаження природних ресурсів, забруднення довкілля та звела майже нанівець рівень добробуту життя людства з безкінечними кризами, катастрофами, хворобами. Останні світові події, пов'язані з неконтрольованим розповсюдженням вірусної інфекції, довели просту істину, що ніяке економічне зростання, майнові статки, надмірні матеріальні блага і споживацькі пріоритети не в силі протистояти законам розвитку Всесвіту, які вимагають узгоджувати, корелювати будь-які дії антропогенного впливу з законами розвитку біосфери – глобальної екосистеми нашої планети. Виходячи із основних їх постулатів ми мали б знати, що відповідно закону системного доповнення підсистеми однієї системи в своєму розвитку сприяють одна одній, і в цілому – розвитку самої системи. Це означає, що економічний чинник розвитку людства є лише підсистемою нашого біосферного життя і який повинен розвиватись та зростати лише у відповідності із закономірностями розвитку біосфери, враховуючи її обмеження та можливості. Тому економічне процвітання будь-якої держави є залежним від природних ресурсів, яке є своєрідним обмежуючим фактором такого процвітання.

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати методологічні аспекти еколого-освітнього потенціалу лісогосподарської галузі для реалізації стратегії сталого розвитку в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Вже починаючи з середини ХХ сторіччя вчені світу почали звертати увагу на недосконалість та необхідність зміни класичної економічної парадигми розвитку на нову економічну модель сталої економіки, суть якої полягає саме в такому використанні природних ресурсів, який би і забезпечував достатній добробут та якість життя населення, але й разом з тим знаходився в межах екологічних можливостей біосфери, не спричиняючи деградацію довкілля.

На основі досліджень неурядової міжнародної організації – Римського клубу, яка на початку 70-х років ХХ сторіччя вперше заявила на весь світ, що людська цивілізація нашої планети рухається до критичної межі свого розвитку, Стокгольмська конференція ООН (1972) прийняла Програму ООН з навколишнього середовища, де вперше пролунав заклик до всіх країн світу переформувати національні програми розвитку в екорозвиток, при якому зростання добробуту життя людей не повинно супроводжуватись погіршенням навколишнього середовища та деградацією природних систем. Міжнародна комісія з навколишнього середовища і розвитку (1983) прого-

лосила ідею сталого розвитку як стійкого та екологічно безпечного, а вже в 1987 році у Доповіді комісії були запропоновані основні положення концепції сталого розвитку, як такого, що забезпечує розвиток біосфери, як глобальної екосистеми планети, при якому зберігається динамічна рівновага між окремими її підсистемами (природа, соціум, геосистеми).

У звіті Комісії «Наше спільне майбутнє», ухваленому Генеральною Асамблеєю ООН в 1987 році проаналізовано глобальні проблеми людства і зокрема була звернена увага на економічну підсистему, яка повинна задовольняти потреби людей, але її зростання не може бути постійним і вічним, а має вписуватись в межі екологічних можливостей планети [1].

Концепція сталого розвитку була прийнята у Ріо-де-Жанейро на Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку в 1992 році, де в одному із документів, а саме Порядок денний на ХХІ століття було прийняте визначення сталого розвитку, який передбачає такий соціально-економічний розвиток суспільства, при якому досягається задоволення життєвих потреб нинішнього покоління без загрози можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби без деградації навколишнього середовища та вичерпання природних ресурсів [2].

Сьогодні ми можемо стверджувати, що майже за три десятиліття альтернативи сталому розвитку не існує і її головна ідея щодня стає більш актуальною, незаперечною та вимагає нагальних практичних дій щодо впровадження. Проблемам сталого розвитку на міжнародному рівні присвячували свої дослідження Д. Медоуз, Г. Дейлі, М. Стронг, А. Хенс, Е. Гірусов, С. Глазачов, К. Лосев, А. Урсул. Серед українських вчених в різних аспектах стаий розвиток досліджувався Г. Білявським, В. Волошиним, М. Дробноходом, Л. Мельником, Н. Пустовіт А. Толстоуховим, М. Хилько, В. Шевчук, та молодими вченими О. Горбань, Н. Лакушею, О. Матеюк та ін.

Основними принципами сталого розвитку є визнання пріоритету соціальних факторів, де у центрі уваги знаходяться люди, які повинні мати право на здорове життя у гармонії з природою; визнання нерозривності процесів розвитку та збереження навколишнього середовища, які розглядаються як два невід'ємні компоненти процесу розвитку держави; визнання інтересів майбутніх поколінь, як право, що у рівній мірі забезпечує потреби у розвитку і збереженні навколишнього середовища теперішнього і майбутнього поколінь; збереження соціальної справедливості у всіх

країнах з метою викоринення бідності та злиднів та зменшення розриву у рівнях життя народів світу; визнання відповідальності держав перед своїми народами та світовою спільнотою в питаннях охорони довкілля. Розглядаючи всі ці положення ми можемо чітко усвідомлювати їх об'єктивну необхідність реалізації сьогодні, коли людство вже стоїть на межі екологічного колапсу.

Великою проблемою в питанні реалізації основних положень сталого розвитку є багатовекторність розуміння самого поняття «сталий розвиток», який Г. Дейлі трактує і як «розвиток, при якому зростання не перевищує здатності (carrying capacity) навколишнього середовища можна вважати соціально стійким» [3], а також на думку В. Волошина, як «процес розбудови держави на основі узгодження та гармонізації соціальної, економічної та екологічної складових з метою задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь. Сталий розвиток розглядається як такий, що не тільки породжує та сприяє економічному зростанню держави, а й справедливо розподіляє його результати, відновлює довкілля та сприяє подоланню бідності [4]. Крім цього дане поняття, на думку деяких авторів, несе в собі два аспекти: в широкому та вузькому сенсах. У вузькому сенсі сталий розвиток акцентується на екологічному компоненті, який пов'язаний з оптимізацією діяльності щодо локальних екосистем та біосфери загалом при збереженні традиційного природно-ресурсного потенціалу. У широкому сенсі – це процес, що започатковує новий тип функціонування цивілізації на основі зміни орієнтирів всіх параметрів буття: економічних, соціальних, екологічних, культурних з оптимізацією управління не лише природно-ресурсним потенціалом, а й соціокультурною сферою [5].

Щодо напрямів дослідження сталого розвитку також деякі вчені виділяють два напрями: вертикальний (диференціація відповідних рівнів: індивідуальний, регіональний, національний, глобальний) та горизонтальний (відповідає кожному вертикальному рівню і включає систему параметрів: економічні, соціальні, екологічні, культурні, прогностичні) [6]. Таким чином ми бачимо, що проблема забезпечення сталого розвитку безпосередньо пов'язана з вирішенням комплексу економічних, соціальних та екологічних питань глобального виміру, про що на 48 –й сесії Генасамблеї ООН було зазначено: «Розвиток і навколишнє середовище не є відокремленими поняттями, і проблеми в одній із цих сфер неможливо успішно розв'язувати без відриву від іншої. Навколишнє середовище – це джерело ресурсів для розвитку. Його

стан є важливим критерієм, а його збереження – предметом постійної уваги в процесі розвитку. Для успішного розвитку суспільства необхідно є політика, яка бере до уваги екологічний аспект. Необхідним є забезпечення балансу між зростаючими потребами й інтересами охорони довкілля. Теперішні соціальні й економічні потреби слід задовольняти таким чином, щоб при цьому не завдавалося шкоди наявності цих ресурсів у майбутньому або ж життєздатності систем, від яких залежить і наше життя, і життя майбутніх поколінь [7].

Серед найгучніших проблем сьогодення є питання зміни клімату, які вже протягом багатьох десятиріч хвилюють людство. З часу створення Світової Метеорологічної організації й Програми ООН з охорони довкілля (UNEP) у 1988 році, Міжурядова група з питань зміни клімату постійно у своїх оглядових доповідях на основі аналітики зміни клімату у всіх точках планети застерігали про незворотні зміни, що можуть відбутись на планеті в результаті неконтрольованих кліматичних процесів. Серед тих, що можуть поставити людську цивілізацію на межу виживання – танення вічної мерзлоти, зміни тваринних і рослинних ареалів, зменшення біорізноманіття, зміни в репродуктивній поведінці всього живого, непередбачуваність в агрокультурній площині, щодо зонального вирощування культурних рослин і що, як результат, може призвести до незворотного руйнування екосистем коралових рифів і атолів, мангрових дерев та тропічних лісів, полярних і альпійських екосистем, степових заболочених територій та природних лук.

Крім цього безпосередньо для людини негативними наслідками буде зменшення потенційних врожаїв сільськогосподарських культур через підвищення температури, зменшення доступності питної води для населення, зростання інфекційних захворювань, затоплення місць проживання в результаті катастрофічних повеней та злив, що ми вже спостерігаємо і сьогодні на території США (урагани Катріна, Іда та ін.). Але заслуговує на увагу саме той факт, що саме уряд США свого часу не підтримав рішення Кіотського протоколу (1997), який зобов'язав індустриальні держави і країни колишнього Східного блоку зменшити їхні колективні викиди парникових газів на 5,2% нижче рівня 1990 року протягом 2008-2012 років, вийшовши в 2001 році з переговорного процесу взагалі. Все ж 178 країн досягли певної згоди у ключових моментах Кіотського протоколу. То чи не закон бумерангу, як один із основних законів функціонування нашої біосфери, вже вступив в свою дію на окремо взятих тери-

торіях планети. Риторичне запитання, яке змушує замислитись, а що ж буде далі.

Світ, розуміючи всю загрозу своєму майбутньому існуванню, шукає шляхи виходу, створюючи нові технології. Це і розширення ринку вітрових турбін, ліквідація побічних газів у промисловості, поява високоефективних гібридних автомобілів, досягнення в технології паливних елементів з низькими викидами вуглецю на основі отримання біомаси з побічних продуктів лісового і сільського господарства, метану із сміттєзвалищ, запровадження процесів ферментації у тваринництві та ін. Але все це потребує високопрофесійного, з елементами врахування екологічних чинників, підходу та зміни загальнолюдських правил поведінки з природним капіталом, який продукує людству потік природних ресурсів для задоволення життєвих потреб. Тих потреб, які вже з необхідних і достатніх перетворились на надмірні і необмежені, що в свою чергу спотворило основну парадигму бережливого ставлення до довкілля, як основного джерела існування всього живого, на споживацьку, жадібну, агресивну і завойовну. Наростаюча необхідність змін у людській свідомості у напрямку розуміння значимості охорони і збереження навколишнього середовища та його природного ресурсу вимагає термінових змін у реформуванні освітньо-виховної системи, базових етичних норм, які гармонізують дії людини з обмеженнями природного світу. Людство прагне жити краще і, це нормальне бажання цивілізованої істоти, але багатство, як показник забезпеченого і гарного життя, має корелювати з можливостями природного капіталу на основі якого воно створюється. А це вимагає нових виробництв, нових технологій та креативних підходів до цих виробництв, які приносять б більшу користь або задоволення на одиницю використаного природного ресурсу. Саме сталий розвиток передбачає необхідність подолання бідності людей на планеті, але це не означає однаковий рівень багатства для всіх, при цьому якнайбільша кількість людей повинна мати достатньо благ і достатній добробут впродовж тривалого часу, за умови збереження довкілля для майбутніх поколінь шляхом перерозподілу і якісного поліпшення ефективності використання ресурсів, а не шляхом подальшого кількісного збільшення їх потоку [8].

Частиною загальної культури людства є екологічна культура, яка, з одного боку, складається з системи соціальних стосунків, моральних цінностей, норм і способів взаємодії з навколишнім природним середовищем, з іншого – виявляється у здатності людей усвідомлено користуватися свої-

ми екологічними знаннями і уміннями в практичній діяльності, передбачає формування духовно-моральних якостей особистості, при цьому потребуючи удосконалення екологічної етики [9].

Ці питання лежать у площині формування відповідного людського капіталу та відповідної природозбережувальної ідеології у майбутніх фахівців як виробничої так і управлінської сфери національної економіки та всіх її народногосподарських галузей. Це має бути сформований новий екологічний кодекс поведінки поведінки з ресурсами природного капіталу, з врахуванням екологічних чинників, міжнародного досвіду та соціальної відповідальності кожного. Це нова поведінкова домінанта людини у природі, яка повинна формуватись у освітньому просторі особистості з перших днів і протягом всього її життя.

Особлива роль у планетарному масштабі має належати фахівцям лісгосподарського напрямку, оскільки саме лісові природні комплекси біосфери планети наділені основними життєрегулювальними функціями, що забезпечують її цілісність та гомеостаз. Саме здатність застосовувати знання і уміння лісівничої науки й практичний досвід ведення лісового господарства, вміння використовувати набуті знання для аналізу біологічних явищ і процесів, їх біометрична обробка та математичне моделювання, розуміння і здатність аналізувати стан лісостанів та закономірності розвитку лісових біогеоценозів з врахуванням екологічних чинників при оцінці економічної ефективності, підвищення продуктивності насаджень та їх біологічної стійкості, ощадливе, на екологічних засадах, використання лісових ресурсів та вміння своєчасно і реально оцінити вплив процесів техногенезу на стан лісових екосистем та виявлення еколого-економічних ризиків, пов'язаних з виробничою діяльністю є найголовнішими завданнями у підготовці здобувачів вищої освіти. Це вимагає нових підходів та методологій організації освітнього процесу, серед яких, на нашу думку, заслуговує на увагу система використання дуальної освіти, як засіб цілісного поєднання поступовості набуття певних знань, що закріплюються практичними вміннями та навичками безпосередньо на місцях роботи майбутніх фахівців, а саме на лісгосподарських підприємствах, лісгоспах, мисливських господарствах. Такий досвід запровадження дуальної освіти існує в нашому університеті і він передбачає включення студентів з другого курсу у виробничий процес галузі.

Впровадження елементів згаданого напрямку проводиться на основі освітньо-професійної програми «Лісове господарство», положення про впровадження елемен-

тів дуальної форми здобуття вищої освіти у Черкаському державному технологічному університеті та договорами про наміри щодо впровадження елементів дуальної освіти з державними підприємствами лісового господарства області.

Метою реалізації елементів дуальної форми навчання є підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у галузі лісового господарства відповідно до вимог Стандарту вищої освіти спеціальності 205 Лісове господарство першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ефективне формування практичних фахових компетенцій, посилення практичної складової у підготовці студентів в Університеті та на базі підрозділів Черкаського обласного управління лісового та мисливського господарства (державних підприємств лісового господарства). При проходженні підготовки на підприємстві здобувач вищої освіти під контролем куратора від університету та наставника від підприємства згідно із щоденником дуальної освіти розвиває загальні та фахові компетенції, що сприяє ефективному формуванню програмних результатів навчання.

Крім цього, фахівці протягом навчання реалізують свої теоретичні знання, завдяки проходженню навчальних практик дисциплін професійного циклу, зокрема лісознавства, лісівництва, лісової таксації, лісових культур, лісової селекції та генетики, лісового ґрунтознавства, дендрології, ботаніки. Завдяки безпосередньому долученню до лісових екосистем здобувачі вищої освіти інтегрують здобутий теоретичний досвід у формування праксеологічного компоненту фахової компетенції, опановують практичні навичками вивчення лісових деревостанів, особливості лісорослинних умов, їх склад, видове різноманіття, здійснюють фітопатологічні обстеження.

Під час навчальної практики студенти закладають дослідні майданчики, здійснюють геоботанічні описи ділянки, роблять контрольні зрізи ґрунтів та фіксують фітопатологічні відхилення деревостану. Перед здобувачами висувається низка завдань: вивчити властивості та характер формування основних типів ґрунтів і їх раціональне використання; знати лісорослинні умови території, властивості ґрунтового покриву, шляхи підвищення родючості та морфологічні ознаки ґрунтів, їх характеристики; будову ґрунтового профілю; розрізняти генетичні горизонти, їх назву і позначення, методики закладання ґрунтових розрізів, вплив лісогосподарських заходів на ґрунт, ґрунтоутворювальний процес і лісорослинні властивості ґрунтів, екологічні основи охорони земельних ресурсів. Також,

ставиться одне з актуальних завдань сучасної освіти: вміння та здатність самостійно опановувати, вчитися та оволодівати сучасними знаннями з ботаніки, фізіології рослин, ґрунтознавства, дендрології, фітопатології та визначати за рослинами індикаторами типи лісорослинних умов.

Освітній процес під час підготовки фахівців повинен включати сучасні інноваційні надбання педагогіки, що реалізуються в системі закладів вищої освіти: представлення здобуття бакалаврського рівня як координатора еколого-моральних норм в підготовці інженерних кадрів. Структурно-логічна схема реалізації компонентів освітньої програми, що забезпечує реалізацію формування як фахових компетенцій, так і загальних передбачає виховання ціннісних орієнтацій, в тому числі й еколого-моральних якостей сучасних студентів (духовності, моральних установок, екологічної культури) скеровують освітній вектор на корекцію змісту вищої освіти, що передбачає самоактуалізацію, самореалізацію і самовдосконалення особистості майбутнього фахівця. Підвищується значення суб'єктивного фактора в процесі підготовки фахівців, реорганізується представлення змістовної складової вищої освіти з позиції гуманізації і гуманітаризації, природоцентризму. Потрібна кардинальна зміна діяльнісного аспекту до організації всього педагогічного процесу в закладах вищої освіти, скерованого на виховання особистості майбутнього фахівця сучасного типу, що виступає авторитетом.

Виходячи з вищесказаного освітній процес у закладах вищої освіти представлений як інтегральний комплекс організації навчального процесу, центральною складовою якого виступає практична підготовка здобувачів. На наш погляд, саме практичні навички виробничого процесу виступають комплексуютьовальною ланкою фахової підготовки майбутнього спеціаліста.

Ми підтримуємо позицію І.А. Колесникової, яка доводить, що в умовах практики реалізується трансформація теоретичних надбань в компонент практичної діяльності, що дає підстави втілити й здійснити «сутнісну здатність до творення іншого» [10]. Практична підготовка – виступає суттєвим компонентом професійної підготовки фахівця будь-якої галузі. Саме завдяки такому підходу реалізується здатність студента практично випробувати власні сили, здібності й задатки в обраній галузі, навчитися використовувати у виробничому середовищі знання, отримані під час теоретичної підготовки.

Практика виступає формою професійної підготовки студентів за спеціальністю «Лі-

сове господарство» є частиною державного освітнього стандарту. Такий підхід забезпечує студенту входження в професійну атмосферу і формує у нього комплексне бачення про набір компетентностей фахівця лісової галузі. Тільки під час практичної підготовки всі методи і способи формування професійних знань, умінь і навичок в галузі лісівничої справи перевіряються і наповнюються змістом. Виступаючи головним компонентом в системі підготовки здобувачів «Лісове господарство», практика скеровує вектор усвідомлення й переконання студентами у правильності здійснення свого професійного вибору, перевірки здобутих теоретичних знань, під час навчання, виокремити професійно необхідні та важливі якості майбутнього фаху.

Освітня програма підготовки фахівця з лісівничої справи передбачає щорічне проходження студентами різних видів практики: навчальної, виробничої, переддипломної. Всі види практик здійснюють вагомий вплив на процес професійної підготовки фахівця лісової галузі, покроково формуючи у здобувачів потрібні професійні компетенції, спонукаючи їх до свого розвитку й самовдосконалення. Організація практики студентів, які навчаються за спеціальністю «Лісове господарство», має свої особливості та вирізняється від інших спеціальним спектром установ, де буде працювати такий фахівець. Основними базами практичної підготовки студентів є державні обласні управління лісового господарства, лісгоспи та лісництва, зокрема, міста Черкаси та Черкаської області, з якими з закладом вищої освіти оформлені договірні відносини. Завдяки наявним базам практики, студенти мають можливість здійснювати проходження практики згідно з навчальним планом. По кожному виду практик викладачами кафедри лісового господарства та раціонального природокористування спільно з роботодавцями розроблені навчальні та робочі програми, зміст яких відповідає загальним цілям освітньої програми, складені методичні рекомендації з написання і захисту звітів. Загальна мета практики реалізується через формування професійних компетенцій майбутнього фахівця лісової галузі.

Виходячи з мети, можна констатувати основні завдання практичної підготовки: здобуття більш глибоких знань щодо сучасних актуальних проблем лісової галузі, про існуючі традиційних та інноваційних методи, форми і технології ведення лісового господарства; реалізація отриманих знань під час теоретичного оволодіння матеріалом в практико-орієнтовану діяльність; формування особистісної професійної тра-

екторії розвитку здобувачів, потрібної для майбутньої самостійної практичної діяльності; формування загальнокультурних і професійних компетенцій, що в подальшому дозволять ефективно та раціонально втілювати обов'язки бакалавра лісового господарства. В процесі проходження підготовки студенти вивчають основні типи та види лісгосподарської техніки, що використовується фахівцями різноманітних видах господарської діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, під час дуального навчання студенти ознайомлюються з передовим професійним досвідом фахівців лісової галузі лісничими, інженерами-фітопатологами, керівниками відділів лісового господарства Черкаського обласного управління лісового та мисливського господарства. Резюмуючи результатами роботи, можна констатувати, що здобувачі демонструють сформованість професійних умінь, відповідальне ставлення до покладених на них обов'язків, уміння працювати з вимірними приладами, налагоджувати колективну співпрацю. Маючи вже певний досвід такого навчання, ми відмічаємо певні позитивні зміни та зрушення у свідомості наших студентів на старших курсах у питаннях необхідності застосовувати набуті практичні навички і знання для вирішення завдань професійної діяльності з обов'язковим урахуванням екологічних вимог та можливостей природних комплексів, як основних виробничих площ майбутніх лісівників. Саме закріплені практичними навичками екологічне мислення та свідомість, виховують у майбутніх лісівників ставлення до природного капіталу як унікальної цінності, розуміння та усвідомлення ними особистої відповідальності за стан довкілля як на місцевому рівні так і на національному та глобальному.

Входження у сутність виробничих процесів галузі з перших кроків освоєння даною професією, сприяє самоорганізації особистості студента, постійному пізнанню теорії та принципів ведення лісового і мисливського господарства, привчає до вміння організувати та проектувати, інтегрувати та удосконалювати виробничі процеси згідно вимог чинного законодавства та екологічних можливостей природного середовища, що і є визначальним аспектом сталого розвитку. Це один із напрямів екологізації суспільного виробництва, що передбачає впровадження ресурсозберігаючих та екологічно безпечних техніко-екологічних процесів, способів і методів раціонального управління природно-ресурсним потенціалом, завдяки чому і забезпечується збереження, охорона та

відтворення навколишнього природного середовища.

Еколого-орієнтовані освіта та виробництво мають змінити поведінку та стереотипи мислення нації від необхідності гіпертрофованого використання природних ресурсів до його обмеженого споживання, що є основою раціонального природокористування, як нової парадигми суспільного виробництва.

Згідно з «Стратегією сталого розвитку України до 2030 року»[11] та Указу Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [12] ми маємо надію на те, що освіта стане однією з передумов досягнення нашої державою сталого розвитку і буде найважливішим інструментом ефективного управління та обґрунтованого прийняття рішень, здатних захистити екологічну цілісність нашої планети з одночасним поліпшенням життя її громадян.

Список бібліографічних посилань

1. Брундтланд Г. Наше спільне майбутнє: Міжнародна комісія з навколишнього середовища та розвитку. Оксфорд: Оксфорд Юніверсіті Пресс, 1987. 512 с.
2. Програма дій «Порядок денний на XXI століття». Київ: Інтелсфера, 2000. 360 с.
3. Дейлі Г. Поза зростанням. Економічна теорія сталого розвитку. Київ: Інтелсфера, 2002. 298 с.
4. Буркинський Б.В. Сучасні інноваційні уявлення концепції переходу України до сталого розвитку. URL: www/incon-conference.org.ua/download/files/Bourkinsky%20B_V_dok.pdf
5. Волошин В.В., Гордієнко Н.М., Горленко І.О. Концепція сталого розвитку України. Київ, 1997. 17 с.
6. Данилов-Данилян В.І. Перед головним викликом цивілізації. М.: ІНФРА-М, 2005. 224 с.
7. Сталий розвиток суспільства: 25 запитань і відповідей: Тлумачний посібник. Програма сприяння сталому розвитку в Україні / Ред. В. Підліснюк. Київ: Поліграф-експрес, 2001. 28 с.
8. Синякевич І. Стратегія подолання глобальних екологічних загроз. *Економіка України*, 2010. №12. С. 69–77.
9. Чистякова Л.О. Культурологічний підхід у розвитку екологічної культури майбутніх фахівців технологічної освітньої галузі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. №4. С. 182–186.
10. Колеснікова І.А. Основи андрагогіки. URL: <https://obuchalka.org/2015040984001/osnovi-andragogiki-kolesnikova-i-a-2007.html#>
11. Закон України «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року» Проект внесли народні депутати України: Недава О.А., Бабак А.В., Співаковський О.В., Кірш О.В. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/JH6YF00A?an=332>
12. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ президента України №722/2019. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>
13. Мельник Л.Г. Основи екології. Екологічна економіка та управління природокористуванням. Суми: Університетська книга, 2006. 759 с.
14. Варченко О.М., Даниленко О.С., Шубравська О.В. Концептуальні основи сталого розвитку агросфери. Біла Церква: БНАУ, 2010. 160 с.
15. Котикова О.І. Зміст поняття сталого розвитку. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки*, 2007. №12. С. 170–174.
16. Шубравська О. Сталий економічний розвиток: поняття і напрям досліджень. *Економіка України*, 2005. №1. С. 36–42.
17. Голубець М.А. Геосоціосистемологія – теоретична основа еколого-суспільно-економічного прогресу. *Вісник НАН України*, 2014. № 6. С. 31–40.

References

1. Brundtland, G. (1987). Our common future: the International Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press. 512 p. [in Ukr.].
2. Agenda for the 21st Century (2000). Kyiv: Intelcfera. 360 p. [in Ukr.].
3. Daly, H. (2002). Beyond growth. Economic theory of sustainable development. Kyiv: Intelsfera, 2002. 298 p. [in Ukr.].
4. Burkinsky, B.V. (2020). Modern innovative ideas of the concept of Ukraine's transition to sustainable development. Retrieved from www/incon-conference.org.ua/download/files/Bourkinsky%20B_V_dok.pdf. [in Ukr.].
5. Voloshin, V.V., Gordienko N.M., & Gorlenk I.O. (1997). The concept of sustainable development of Ukraine. Kyiv. 17 p. [in Ukr.].
6. Danilov-Danilyan, V.I. (2005). In front of the main challenge of civilization. Moscow: INFRA-M. 224 p. [in Rus.].
7. Sustainable development of society: 25 questions and answers (2001): Explanatory manual. *Program to promote sustainable development in Ukraine*. In V. Pidlisnyuk (Ed.). Kyiv: Polygraph Express. 28 p. [in Ukr.].
8. Sinyakevych, I. (2010). Strategy for overcoming global environmental threats. *Economy of Ukraine*, 12: 69–77 [in Ukr.].
9. Chistyakova, L.O. (2020). Culturological approach in the development of ecological culture of future specialists in technological education. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series "Pedagogical Sciences"*, 4: 182–186 [in Ukr.].
10. Kolesnikov, I.A. (2007). Fundamentals of andragogy. Retrieved from <https://obuchalka.org/2015040984001/osnovi-andragogiki-kolesnikova-i-a-2007.html> [in Ukr.].
11. Law of Ukraine “On the Strategy of Sustainable Development of Ukraine until 2030” (2019). The project was submitted by people's deputies of Ukraine: Nedava O.A., Babak A.V., Spivakovsky O.V., Kirsh O.V. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/JH6YF00A?an=332> [in Ukr.].
12. On the Sustainable Development Goals of Ukraine until 2030 (2019). Decree of the President of Ukraine №722/2019. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825> [in Ukr.].
13. Melnik, L.G. (2016). Fundamentals of ecology. Ecological economics and nature management. Sumy: University Book, 2006. 759 p. [in Ukr.].
14. Varchenko, O.M., Danilenko, O.S. & Shubravskaya, O.V. (2010) Conceptual foundations of sustainable development of the agrosphere. Bila Tserkva: BNAU, 2010. 160 p. [in Ukr.].
15. Kotikova, O.I. (2017). Contents of the concept of sustainable development. *Scientific Bulletin of Volyn State University named after Lesya Ukrainka*, 12: 170–174 [in Ukr.].
16. Shubravskaya, O. (2005). Sustainable economic development: concept and direction of research. *Economy of Ukraine*, 1: 36–42 [in Ukr.].
17. Golubets, M.A. (2014). Geosociosystemology – the theoretical basis of ecological, socio-economic progress. *Visnyk NAS of Ukraine*, 6: 31–40 [in Ukr.].

BILYK Lyudmyla

Doctor Science in Pedagogy, associate Professor, Department of Forestry and Environmental Management,
Cherkasy State Technological University

CHEMERYYS Ingrida

PhD in Biology, associate Professor Department of Forestry and Environmental Management,
Cherkassy State Technological University

KLIUCHKA Svitlana

PhD in Pedagogy, associate Professor Department of Forestry and Environmental Management,
Cherkassy State Technological University

**ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FORESTRY INDUSTRY
FOR IMPLEMENTATION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT STRATEGY**

Summary. *Introduction. Systematic routine economic activities have led to depletion of natural resources, environmental pollution and nullified the level of well-being of human life. Recent world events involving the uncontrolled spread of the virus infection have proved the simple truth that no economic growth, wealth, excessive material goods and consumer priorities can resist the laws of the universe.*

The purpose of the article. To consider and consolidate the methodological aspects of ecological and educational potential of the forestry industry for the implementation of sustainable development strategy in the process of professional training.

Results. Among the new approaches and methodologies of the educational process, the system of dual education deserves an attention as a mean of a holistic combination of gradual acquisition of certain knowledge consolidated by practical skills directly at workplaces of future professionals, namely forestries, hunting and other special facilities. The dual education introduction experience is implemented in Cherkasy State Technological University and stipulates the integration of second-year students in the manufacturing process of the industry. Students demonstrate well-developed professional skills, great responsibility for appointed duties, the ability to work with measuring instruments, and to establish collective team work as well. Upon obtaining some experience of such training, we acknowledge positive changes and mind shifts of our senior students regarding the necessity to apply acquired practical skills and knowledge to solve professional problems with compulsory context of environmental requirements and opportunities of natural complexes as the main production areas of future foresters.

Originality. The introduction of elements of the direction is implemented on the basis of educational and professional program "Forestry", regulations on the introduction of elements of dual form of higher education in Cherkasy State Technological University and agreements on intentions to introduce elements of dual education with state forestry enterprises. The elements of the dual form of education are devoted to improve the training quality of future specialists in the forestry field in accordance with the requirements of the Standard of Higher Education specialty 205 Forestry of the first (bachelor) level of higher education, effective formation of practical professional competences, increasing of the practical aspect of students at the university and in the units of Cherkasy Regional Department of Forestry and Hunting facilities (state forestry enterprises).

Conclusion. As a result, during the dual training students get acquainted with the best professional experience of forestry specialists, psychopathologists, heads of forestry departments of the Cherkasy Regional Department of Forestry and Hunting facilities. Ecologically oriented education and manufacturing are to change the behavior and stereotypes of the nation from the need for hypertrophied exploitation of natural resources to the limited use, which is the basis of rational use of nature as a new paradigm of social production in the context of sustainable development.

Keywords: *ecological and educational potential; forestry industry; sustainable development; professional training; organizational methodology of educational process; dual education; the industry manufacturing.*

Одержано редакцією 21.10.2021
Прийнято до публікації 05.11.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-63-70
ORCID 0000-0003-0378-1044

KAMENOVA Dimitrina

PhD in Pedagogy, Professor of Department for modern education,
Varna University of Management, Bulgaria
e-mail: dimitrina.kamenova@vumk.eu

ORCID 0000-0003-4311-9709

ARKHYPOVA Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: s.arhipova@cdu.edu.ua

УДК 378.091.2:001.895(045)

USE OF TEAM TEACHING IN HIGHER EDUCATION

The article presents the experience of the authors for modernization of higher education oriented towards the student.

The essence of team teaching, whose resources have long been used in the Western educational tradition, but still insufficient in higher education of Ukraine and Bulgaria is revealed. Its use proves that it is a strong tool for sustainability of the edu-

ational process in a time of extreme complexity and unpredictability compared to conducting training with a single lecturer. In a wide range, team teaching can successfully include digital technology (computer) by both lecturers, as shown in the situation caused by COVID-19. The results of the trainings are the basis for building a Team Teaching Competence Standard. This Standard can be used

as a guide for training university lecturers in networking, as well as a tool for assessing the growing need for team competence in higher education.

Keywords: team teaching; team competence; team teaching competence standard.

Problem Statement. In the "age of digital entertainment and crushing complexity" (R. Sharma) a very challenging context is emerging for higher education, which requires not only the continuation of its modernization, but also its continuous evaluation and updating. *The first research question* immediately arises whether there is sufficient theoretical clarity about the directions, content and methodology (ways, means, technologies) for modernization of educational practice in institutions providing higher education? Our experience of conducting numerous (more than 20) short-term trainings for teachers from higher education institutions in Bulgaria and Ukraine, as well as various internships with international participation, reveals that the awareness of the need to modernize higher education is not new. However, although the European Higher Education Area is being built [1, p.3], the need for modernization is growing and it is becoming increasingly unstable both in intensity and depth and in value content. And this reveals not only the global economic, socio-cultural situation, the series of financial crises, but also the global pandemic. On the other hand, "globalization is becoming increasingly socio-cultural in nature, with global cultural exchange and integration potentially weakening traditional national norms and institutions" [1, P. 5], including the boundaries of the universities themselves.

Thus, the key challenges for higher education in Europe, and not only, are the prospects for modernization:

- adaptation to unfamiliar situations in times of deep uncertainty by perceiving change as an opportunity and receptivity to new ideas, dynamic change of roles by academics, whether it is training in design, tourism, marketing, sports, management, psychology, hotel business, or other;
- encouraging experimentation, new ways of working and the search for a variety of perceptions inevitably prove to be powerful forms of innovation for sustainability;
- these challenges are transformed as current and urgent goals for higher education such as:
 - preparation of lecturers for networking to update the methodology and exchange of knowledge with students and colleagues;
 - increasing research through participation in international teams and together with

students in order to support business and society through innovations.

Only the widespread use of digital technologies, as imposed by the global COVID-19 pandemic, will not achieve the modernization of higher education. In fact, they create the conditions for opening the university to the global world, and over the national and regional borders for teaching through team teaching.

The second research question arises: how will the university open up to life so that each lecturer researches in order to know and meet life's requirements, to try to achieve them through his specific teaching and research work?

Modernization can also be defined as "a process of transition to education from one state to another, with clear articulated goals. The problem of modernization means the renewal of educational activities in all elements of the system. It is solved by theoretical and practical methods" [ibid., P. 17]. This results in *the third research question:*

- what are the goals of higher education today – what type of professional do we build;
- on what system of values should each meeting-event with the students, through which the goals are realized, be based;
- what are the main problems of life and the world that every lecturer at the university is called to solve through his research, along with his students and other "life" institutions in global education?

To bring clarity to the identified problems through a model of global higher education and team teaching as one of the tools for modernization of the educational activity. In our opinion, team teaching is directly related to the integration of efforts, socio-cultural cohesion, cooperation and partnership in relation to the educational process itself, both inside and outside the university: with regard to goals and objectives, principles, forms and methods of education. In particular, team teaching (including online) is emerging as a way to effectively reduce the complexity of problems, to ensure integration and cultural exchange, which will strengthen opportunities for students for both self-study and high professional and socio-cultural preparation.

COVID-19 further confirmed, through the necessary training in a digital environment, the need to maintain didactic interaction despite the impossibility of direct communication in the classrooms. Involving two or more lecturers in a single teaching process makes it possible to create teaching teams. Not only from the same university, not only teachers and students of the same specialty and nationality, but also internationally, for

which the Erasmus+ program for an active polylogist creates conditions.

Analysis of the Recent Research and Publications. One of the tools for developing and using these current skills is team teaching. Since 1964, when the first publication on team teaching appeared, authors such as K. Goetz [2], J. Gawel [3], S. Maroney [4], B. Robinson & R. Schaible [5], S. Quinn & S. Kanter [6], J. Van Vleck, and D. Bickford [7], Rumsey, D.J. [8], R. Brandenburg [9] and others have been working on theorizing different variants.

Therefore, we believe that the Team Teaching Competence Standard formulated by us can fill a theoretical gap for the practical implementation of both team teaching and the creation of mobile interdisciplinary and international teaching teams that can rise in research. This would strengthen the sense of sustainability in the rapidly changing world of higher education and would help businesses achieve it. Dynamic international cooperation would become a necessary condition for the integration of higher education institutions in the family of European and world universities, provide partnerships with foreign scholars and strengthen intercultural ties.

The aim and objectives of the article.

To analyse the possibilities of training a modern specialist in the context of globalization and modernization of higher education in the XXI century based on the growing integration between lecturers from different countries, ready to work in teams. To describe the standard of team teaching competence.

Presenting the main material. The foundations for experience of team teaching are found by the authors, both in their team working in joint trainings and internships with university professors in Bulgaria, Ukraine and other countries, and in numerous attempts to differentiate diverse ways to create teams in higher education. So far, they are either intuitively accumulating, or are the result of episodic training and education as a personal initiative of lecturers and there is no degree of institutionalized confirmation of reliability.

The modernization of higher education must unequivocally make a turn – meaningful, organizational and methodological – focused on the potential and development of the student, in order to be adequate to the requirements of life in a global environment.

Team teaching in global higher education is a challenge of our time. As can be seen,

the main characteristics of global higher education and of modern university lecturer justify team teaching as an objective necessity. Teamwork training involves students and faculty from abroad and requires appropriate skills from the participants. It is important to note here that the teaching staff in higher education tends to work in groups primarily through the organization of research in the educational process, because the work of the scientific-pedagogical worker of the university is bilateral – on one hand, the professional training of modern specialist, and, on other hand, the research work in the chosen direction. Therefore, as a tool for evaluating the achievements of each member of the teaching team – among researchers, partners and specialists to participate in the team work on professional training of a modern specialist, an attempt is made to construct the so called Team Teaching Competence Standard (TTCS) (authors' interpretation).

The basis for building the standard is the understanding that not every working group is a team. It is well known that a team consists of two or more experts linked by a *common goal*. Team members also have additional skills and create synergies through *coordinated efforts*. Synergy adds *value* to teamwork on a project. Our understanding of the teaching staff in higher education is that *it is a small group of people, experts in their field, with additional skills that are directly related to achieving specific common goals, unique results and organizational excellence through an approach that adheres to mutual responsibility*. This understanding made it possible to identify the main components of the standard of team teaching competence such as: *functionality, orientation, productivity and leadership* (see below).

The reasons that draw our attention to the use of team teaching are related to its capabilities. First, to achieve the individualization of education, second, the irrevocable involvement of everyone in their work and, third, the mastery of social skills that are reciprocally developed both between lecturers and together with their students.

The theoretical framework of the second research question related to team teaching requires its definition. In the scientific literature there are concepts that define it as cooperative, collaborative, integrative teaching. Team teaching can be defined as *a group of two or more lecturers working together to plan, conduct and evaluate the*

learning activities (results) of the same group of students [2] as early as 1964. The term co-teaching was introduced by L. Cook and M. Friend [10] with main characteristics: *dynamism, interactivity, coherence, division, consistency, a high degree of individualization, full involvement and participation*. Team teaching is also defined as a process of: addressing and responding to the diversity of students' needs, allowing participation in the study of cultures and disciplines, and removing barriers to learning by providing appropriate structures and arrangements to enable each student to get the most out of his attendance of education institution (NCSE 2010) [11].

According to a number of researchers, the modernization that team teaching brings rests on the potential for individualization (M. Friend); brings diversity and support (Def?), ensures the participation of all and higher performance, which increased by 19,4% compared to traditional training by one lecturer (Chrisman); becomes catalyst for quality, requires shared responsibility (R.A. Villa, J.S. Thousand, A.I. Nevin) [12], as well as a rational allocation of time and less time to establish discipline and demanding behavior (Weichel). But at the same time it requires more resources – didactic, material, human (K.J. Graziano, L.A. Navarrete) [13], adaptation of the environment to the individual (C. Murphy, J. Beggs) [14], and not vice versa, shared methodology, increasing trust.

Team teaching provides an opportunity for *innovative methodology* through a wider variety of teaching strategies and approaches, clear learning objectives, forming strategies for identifying student progress in order to find the most right approaches to learning, and the content of the classes is tailored to the needs of students and their ability levels. The team of lecturers monitors the individual progress of students and evaluates the effectiveness of teaching and learning. In higher education, the content of the expected results of team teaching largely reflects the dynamics in the requirements of employers. This requires more systematic research of their needs and identification of the most important, from their point of view, learning outcomes, which become goals of the teaching teams.

One of the advantages of team teaching is that all students enjoy an appropriate support network, allowing them to fully participate in the life and work of the university,

whatever their needs. There are many different ways for each student to achieve this.

Some of the *practical benefits* of team teaching lie in avoiding:

- work on one curriculum from each separately, and in the team teaching two / or more joint programs simultaneously;
- fragmented learning, leading to student despair;
- lack of time for joint work;
- lack of generalization of skills through more exercises;
- lack of independent work in class;
- double (and more) homework;
- feeling vulnerable in a "one-to-one" situation [15].

Advantages of team teaching are:

- Achieving higher efficiency and effectiveness: the team of lecturers works with time savings, with less conflicts, with higher satisfaction;
- unified curriculum and standard of skills;
- unified modular book;
- unified assessment tools;

The benefits of team teaching for lecturers can be seen in the fact that it:

- is a way to diagnose individual achievements, needs – personal and students' – and to draw up discussed paths for development;
- is a way to model and promote respectful working relationships between two or more adults who become role models for the student;
- allows both teachers to contribute to specific topics that can allow two ideas or strategies to be taught at the same time;
- convinces students more strongly that the teacher is effective and fun.

The practical benefits for lecturers of team teaching involve the following:

- the variety of team teaching resources reveals that there seem to be as many types of team teaching as there are team lecturers;
- it proves to be a more effective way to create and maintain the attention and level of interest of students, as each member of the team brings out different aspects of the problem;
- students can benefit from adults collaborating on a goal that some of them may not see in a classroom with one teacher.

Researchers see the benefits of team teaching for students in the greater opportunities it provides for self-knowledge and self-assessment (see Table 1).

Benefits for the student from team teaching

<i>Self-knowledge:</i>	<i>Self-development:</i>
– strengths and weaknesses;	– to observe and analyze different behaviors and to correlate his own behavior in different situations;
– what qualities he possesses and what he wants to possess;	– to be able to perceive and like, which means striving for self-affirmation (assertiveness);
– when to give up and when to continue;	– to compare himself with other people and to correct his own deficit and behavior;
– his value (self-perception);	– to assess his self-confidence;
– to develop additional values for work in different teams and outside the university	– to improve his performance impressively, etc.

Defining, revealing the benefits and advantages of team teaching, but most of all the experience of its use, help to construct a Team Teaching Competence Standard. Because each experience of team teaching is different not only in topic, not only in the number of teachers in the team, not only in their national and university affiliation, but also in the eligibility of students and business and society representatives, not only in quality of didactic materials, on the inclusion or not of digital devices and platforms, the Standard creates a sense of sustainability of both preparation and implementation. The indicators against which the standard of team competence skills is developed are related to the process of functioning, orientation and productivity of the team of teachers (including students and others).

Team Teaching Competence Standard.

Our experience in training university lecturers in team teaching reveals that for teaching staff in higher education (TSHE) are inherent:

1) innovation – TSHE is oriented towards achieving educational innovations, which must be justified, implemented and can be published as a scientific work;

2) creativity – is based on creative approaches to the professional development of students to develop creativity in them. It is achieved through a variety of methods and attractive design of lectures, classes and practical exercises;

3) mobility of the structure and roles – the team excellence of the teaching teams in higher education allows more and different students in the team – both for teaching and for the development of research competence. In addition, it highlights the growing importance of the facilitating, moderating and advisory role in the interaction between faculty and students;

4) leadership – is characterized by opportunities for students to gain example and experience not from one but from several

expert professors, who as leaders in different periods of teamwork seek to create leaders within the team, including among students;

5) heterogeneity – unites teachers (and students) from different specialties, attracts business partners and organizations from the educational context of users of educational services at the university;

6) expertise – each of the members of TSHE must be an expert in their field;

7) integrativeness – both thematic and between teachers and students, and by attracting a growing audience inside and outside the university.

The presented distinctive features of TSHE with different weight are present in an operationalized way as skills in the components of the Team Teaching Competence Standard in higher education (TTCSHE), namely:

1) functionality – expressed as attitude and readiness to participate in the role of a member of TSHE;

2) orientation – expressed as involvement in the work of TSHE through expert knowledge and skills and specific expert ways of teaching;

3) productivity – expressed in achieving team excellence through unique for the team methods and mechanisms for team teaching in higher education;

4) team leadership – expressed in a set of skills for creating leaders among team members, including students.

Based on these differences, and the practice will probably reveal others, the authors of the article abstract the Team Teaching Competence Standard in higher education (TTCSHE) through the results of their experience in team teaching training.

Conclusions and perspectives of further research. The present research, based on the theoretical analysis and above all on the practical results of the authors' experience in team teaching, contains perspectives for development.

On the other hand, the creation of different teams by nationality, by specialties, by the diversity of the participants' experience, even by gender differences, with or without the computer and the robot, can detail the individual indicators on which the standard is created. In addition, the four components of the Team Teaching Competence Standard can be considered in more detail by experimenting with the main types of team teaching, which are not problematized here due to lack of space and time. Interested lecturers could use some of the authors' achievements (see, for example, [12, p. 55]), as well as the classification of six models of team teaching identified by S. Maroney [4] and B. Robinson and R. Schaible [5]. It will probably reveal the need to add new and different skills to each of the types of team teaching. Perhaps as a research whim in the pursuit of research sophistication, there will be a need to detail the national differences that each teacher or student or business, in an international team brings with it, which will add a cultural touch to the team. Probably the moment is not far off when whole teams will appear as job candidates, instead of single individuals, even the best experts in a given field.

References

- Executive Report MODERN (2012). Conference on Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education, Brussels, 12 January.
- Goetz, K. (2000). Perspectives on Team Teaching. *EGallery*, 1(4). Retrieved from <https://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>.
- Gawel, J. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *ERIC Document Reproductive Service No. ED 421 486*.
- Maroney, S. (1999). Team Teaching. Retrieved 14 October 1999, from <http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html>.
- Robinson, B. & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2): 57-60.
- Quinn, S. & Kanter, S. (1984). Team Teaching: An Alternative to Lecture Fatigue (JC 850 005). *Paper in an abstract: Innovation Abstracts (Eric Document Reproductive Service No. ED 251 159)*.
- van Vleck, J. and Bickford, D. (1997). Reflections on Artful Teaching. *Journal of Management Education*, 21(4): 448-463, November.
- Rumsey, D.J. (1999). Cooperative teaching opportunities for Introductory Statistics teachers. *Mathematics Teacher*, 92 (8): 734-737.
- Brandenburg, R. (1997). Team Wise School of Knowledge: An Online Resource About Team Teaching. Retrieved from <http://www.uwf.edu/coehelp/teachingapproaches/team/>
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- National Council for Special Education (2010). Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. Retrieved from https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf.
- Kamenova, D. (2020). Increasing the administrative capacity of teachers in schools and kindergartens: A handbook. Varna. [in Bulg.].
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Nevin, A.I. (2013). *A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Buch. Softcover. 280 p.
- Graziano, K.J., & Navarrete, L.A. (2012). Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21: 109.
- Murphy, C., Beggs, J. (2003). Children's perceptions of school science. *The School science review*, 84(308). April.
- King, L.A., Hicks, J.A., Krull, J.L., & Del Gaiso, A.K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179-196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179>
- Avanesov, V.S. (2011). Modernization of education: the main problems. *Education and society*, 1: 1-33 [in Rus.].
- Beauchamp, M.R., Barling, J., Li, Z., Morton, K.L., Keith, S.E., & Zumbo, B.D. (2010). Development and psychometric properties of the transformational teaching questionnaire. *Journal of Health Psychology*, 15: 1123-1134.
- Blanchard, K., Johnson, S. (2006). *One minute manager. The most popular management method in the world. Sofia: Classic and Style*. 115 p. [in Bulg.].
- Burnouf, L. (2004). Global Awareness and Perspectives in Global Education. *Canadian Social Studies*, 38(3). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073942.pdf>.
- Byrne, E. (2012) *Global Change*. Sofia: Kibea House. 336 p. [in Bulg.].
- Drucker, P. (2000). *Management challenges in the 21st century*. Sofia: Classic and Style. 200 p. [in Bulg.].
- Fricke, H.J., Gathercole, C. and Skinner, A. (2014). Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate. Retrieved from https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/DEEEP4_QualityImpact_Report_2014_web1.pdf
- Friedman, T. (2006). *The world is flat: A brief history of the 21st century*. Sofia: Obsidian. 488 p. [in Bulg.].
- Good Practice Paper: публикуван от Комитета за подпомагане на развитието при Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD/DAC).
- Hicks, D. (2008). Different views, origins of Global Education. *United Kingdom: presentation at the Conference on Education for Sustainable Development*. 226 p. [in Bulg.].
- Hunt, F. (2012). *Global Learning in Primary Schools in England: Practices and Impact*. *Development Education Research Centre*. Research Paper no. 9. London: Institute of Education.
- Kalimullin, A.M., & Utemov, V.V. (2017). Open type tasks as a tool for developing creativity in secondary school students. *Interchange*, 48(2): 129-144 DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9295-5>.
- Karsteva, L. (2015). What is global education? Veliko Tarnovo, October 16-18, 2015. *LET'S LEARN! The resource page for global civic education*. Retrieved from <http://devedu.eu/какво-е-глобално-образование/> [in Bulg.].
- Leamer, E.E. (2006). A Flat World, A Level Playing Field, a Small World After All, or None of the Above? Review of Thomas L Friedman, *The World is Flat*. Retrieved from www.uclaforecast.com/reviews/Leamer_FlatWorld_060221.pdf
- Loughland, T. (2019). Adaptive Teaching for Students' Critical and Creative Thinking. In: *Teacher Adaptive Practices. SpringerBriefs in Education*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-6858-5_1.

32. Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group. (1996). Team teaching. Peterborough NH: Crystal Springs Books. URL: http://www.crystalsprings.com/shopsite_sc/store/html/5027W4.htm
 33. Pachler, D., Kuonath, A., Frey, D. (2019). Как трансформационните лекции насърчават ангажираността, креативността и изпълнението на задачите на учениците: посредническата роля на доверието в преподавателя и самоефективността. Учене и индивидуални разлики, 69: 162-172. DOI: <https://doi.org/10.106/j.lindif.2018.12.004> [in Bulg.].
 34. Sharma, R. (2018). Club 5 in the morning. Sofia: Eclibris. 368 p. [in Bulg.].
 35. Sitarov, V.A. (2014). Pedagogical management as theory and practice of educational process management. *Knowledge. Understanding. Skill*, 3: 7-13 [in Rus.].
- Список бібліографічних посилань**
1. Executive Report MODERN. Conference on Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education, Brussels, 12 January, 2012.
 2. Goetz K. Perspectives on Team Teaching. *EGallery*, 2000. 1(4). URL: <https://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>.
 3. 03 Gawel J. Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *ERIC Document Reproductive Service No. ED 421 486*, 1997.
 4. Maroney S. Team Teaching. URL: <http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html> (14 October 1999).
 5. Robinson B. & Schaible R. Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 1995. No 43(2). P. 57-60.
 6. Quinn S. & Kanter S. Team Teaching: An Alternative to Lecture Fatigue (JC 850 005). *Paper in an abstract: Innovation Abstracts (Eric Document Reproductive Service No. ED 251 159)*, 1984.
 7. van Vleck J. and Bickford D. Reflections on Artful Teaching. *Journal of Management Education*, 1997. No 21(4). P. 448-463, November.
 8. Rumsey D.J. Cooperative teaching opportunities for Introductory Statistics teachers. *Mathematics Teacher*, 1999. No 92(8). P. 734-737.
 9. Brandenburg R. Team Wise School of Knowledge: An Online Resource About Team Teaching. 1997. URL: <http://www.uwf.edu/coehelp/teachingapproaches/team/>
 10. Friend M., & Cook L. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003.
 11. National Council for Special Education. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. Retrieved from https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf.
 12. Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning. Buch. Softcover, 2013. 280 p.
 13. Каменова Д. Повишаване на административния капацитет на учителите в училището и детската градина: Наръчник. Варна, 2020.
 14. Graziano K.J., & Navarrete L.A. Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 2012. 21. PP. 109.
 15. Murphy C., Beggs J. Children's perceptions of school science. *The School science review*, 2003. 84(308). April.
 16. King L.A., Hicks J.A., Krull J.L., & Del Gaiso A.K. Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006. 90(1). PP. 179-196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179>
 17. Аванесов В.С. Модернизация образования: основные проблемы. *Образование и общество*, 2011. №1. С. 1-33.
 18. Beauchamp M.R., Barling J., Li Z., Morton K.L., Keith S.E., & Zumbo B.D. Development and psychometric properties of the transformational teaching questionnaire. *Journal of Health Psychology*, 2010. No 15. PP. 1123-1134.
 19. Бланчард К., Джонсън С. Едноминутен мениджър. Най-популярният управленски метод в света. София: Класика и Стил, 2006. 115 с.
 20. Burnouf L. Global Awareness and Perspectives in Global Education. *Canadian Social Studies*, 2004. No 38(3). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073942.pdf>.
 21. Бърн Е. Глобалната промяна. София: Къща Кибеа, 2012. 336 с.
 22. Дракър П. Мениджмънт предизвикателствата през 21 век. София: Класика и Стил, 2000. 200 с.
 23. Fricke H.J., Gathercole C. and Skinner A. Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate. URL: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/DEEEP4_QualityImpact_Report_2014_web1.pdf
 24. Фридман Т. Светът е плосък: Кратка история на XXI век. София: Обсидиан, 2006. 488 с.
 25. Good Practice Paper: публикуван от Комитета за подпомагане на развитието при Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD/ДАС).
 26. Хикс Д. Различни погледи, произход на Глобалното образование. *Обединеното Кралство: представяне на Конференцията по Образование за устойчиво развитие*, 2008. 226 с.
 27. Hunt F. Global Learning in Primary Schools in England: Practices and Impact. *Development Education Research Centre. Research Paper no. 9*. London: Institute of Education, 2012.
 28. Kalimullin A.M., & Utemov V.V. Open type tasks as a tool for developing creativity in secondary school students. *Interchange*, 2017. No 48(2). P. 129-144. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9295-5>.
 29. Кърстева Л. Какво е глобално образование? Велико Търново, 16-18 октомври 2015. *ДА НАУЧИМ! Ресурсната страница за глобално гражданско образование*. URL: <http://devedu.eu/какво-е-глобално-образование/>.
 30. Leamer E.E. A Flat World, A Level Playing Field, a Small World After All, or None of the Above? Review of Thomas L Friedman, The World is Flat. 2006. URL: www.uclaforecast.com/reviews/Leamer_FlatWorld_060221.pdf
 31. Loughland T. Adaptive Teaching for Students' Critical and Creative Thinking. In: Teacher Adaptive Practices. *SpringerBriefs in Education*. 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-6858-5_1
 32. Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group. (1996). Team teaching. Peterborough NH: Crystal Springs Books. URL: http://www.crystalsprings.com/shopsite_sc/store/html/5027W4.htm
 33. Pachler D., Kuonath A., Frey D. Как трансформационните лекции насърчават ангажираността, креативността и изпълнението на задачите на учениците: посредническата роля на доверието в преподавателя и самоефективността. *Учене и индивидуални разлики*, 2019. No 69. P. 162-172. DOI: <https://doi.org/10.106/j.lindif.2018.12.004>
 34. Шарма Р. Клуб 5 сутринта. София: Еклибрис, 2018. 368 с.
 35. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом. *Знание. Понимание. Умение*, 2014. № 3, С. 7-13.

КАМЕНОВА Дімітріна

кандидатка педагогічних наук, професорка кафедри сучасної освіти,
Варненський університет менеджменту, Болгарія

АРХИПОВА Світлана

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ КОМАНДНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Резюме. Вступ. Командне навчання є одним із інструментів модернізації освітньої діяльності в умовах глобалізації вищої освіти. Командне навчання безпосередньо пов'язане з інтеграцією зусиль, соціокультурною згуртованістю, співробітництвом і партнерством у освітньому процесі.

Мета. Проаналізувати можливості підготовки сучасного спеціаліста в умовах глобалізації та модернізації вищої освіти у XXI столітті на основі зростаючої інтеграції викладачів із різних країн, готових працювати в команді. Охарактеризувати стандарт командної педагогічної компетентності.

Методи. Аналіз, синтез, порівняння, систематизація поглядів вчених (філософів, соціологів, психологів, педагогів) на різні аспекти командного навчання; моделювання для обґрунтування та розробки моделі стандарту командної педагогічної компетентності; педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, співбесіда, тестування для аналізу особливостей та умов організації освітнього процесу за допомогою командного навчання.

Результати. Командне навчання дає змогу використовувати інноваційні методики через більш широкий спектр навчальних стратегій і підходів, чіткі навчальні цілі. У статті представлені переваги командного навчання для педагогічного колективу та

студентів.

Оригінальність. Представлено Стандарт командної педагогічної компетентності та визначено його основні компоненти: функціональність, спрямованість, продуктивність, керівництво командою.

Висновок. Вивчення особливостей командного навчання на основі теоретичного аналізу, а особливо практичних результатів досвіду авторів колективного навчання, містить перспективи розвитку. Колективне навчання має на меті задовольнити різноманітні потреби студентів і реагувати на них, дозволяючи їм брати участь у вивченні культур і дисциплін, а також усувати перешкоди для навчання, забезпечуючи відповідні структури та механізми, які дозволять кожному студенту отримати більше користі від відвідування навчального закладу.

Ключові слова: командне навчання; командна компетентність; стандарт командної педагогічної компетентності.

Одержано редакцією 14.11.2021
Прийнято до публікації 24.11.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-70-76

ORCID 0000-0002-8279-454X

JAFAROVA Sabina Namig

lecturer of Department of Pedagogy and Psychology,
Baku Slavic University
e-mail: jafarovasa@rambler.ru

УДК 37.018.1(479.24)"18/19"(045)

**PROBLEMS OF FAMILY UPBRINGING IN AZERBAIJAN
AT THE END XIX – BEGINNING XX CENTURY**

The article discussed the problems of family upbringing and family values in Azerbaijan the end of the XIX century and the beginning of the XX century. The issues of family and social upbringing of children are always relevant, and at the same time, regardless of the period in which we live, they are considered to be the problems that concern us. The family must be prepared to meet the needs of each member for self-government and non-self-sufficiency (in a unique way). The family creates in a person the concept of a house not as a space in which he lives, but as feelings and emotions that are awaited, loved, understood and protected. In the modern conditions of the Republic of Azerbaijan, the role of the family in the formation of the personality is especially growing.

The use of the achievements of advanced pedagogical science in the field of family education, generalization of the progressive experience of raising children in a family, collected by the people, is one of the main sources of functioning and further improvement of family education in modern Azerbaijan, which has embarked on the path of democratic transformations of social and state life.

Keywords: family; parents; education; morality; children; development.

Formulation of the problem. The issues of family and social upbringing of children are always relevant, and at the same time, regardless of the period in which we live, they are considered to be the problems that concern us. The family must be prepared to meet the needs of each member for self-government and non-self-sufficiency (in a unique way). The family creates in a person the concept of a house not as a space in which he lives, but as feelings and emotions that are awaited, loved, understood and protected. The family gives a person an idea of life goals and values, what she needs to know and how to behave. The instructions, directions, life examples given by the parents, moreover, the whole house lifestyle, atmosphere in a family develop in children

the habits of behavior and criteria for estimating what is good and evil, what is worthy or unworthy, what is fair and unfair. The family as an upbringing institution is important since most substantial period of child's life is spent in the family. The impact family institution makes on the personality cannot be compared with other educational institutions in terms of the strength and duration. Family is the place where the personality of a kid is formed and by the time, he starts going to school he has already more than half formed as a person. In our developing society, responsibilities for the development of the individual and his moral qualities regularly increase the sense of responsibility to the younger generation. The conditions for the formation of the younger generation are not only improving, but also becoming much more complicated. One of the main reasons for this complication is the growing number of factors that enrich children's spiritual thinking in the age of atom, electron and space, where science and technology are rapidly evolving [1, p. 8].

Nowadays, family issues are the topics of many sciences such as psychology, economics, law, pedagogy, sociology, demography et cetera. Each of these sciences, from the point of view of its subject, reveals certain aspects of its functioning and development. Pedagogy considers the upbringing function of the family in contemporary society from the point of view of aims and ways, the rights and obligations of parents, the intercommunication of parents in the process of upbringing children with schools and other child care institutions, identifies the reserves and costs of family upbringing and ways to compensate them [2, p. 324].

It is in the family where the child acquires the first experience of knowing the world and relationships with people. The attitude of parents to their children and children to their parents, the family atmosphere enriches and consolidate the life experience of the younger generation, make this experience a kind of model of relationships that shape the personality. It is the initial impressions and experiences that influence the character and relationships between people.

Let us take a look at what family upbringing is. Family upbringing is a purposeful interaction of older family members with younger members, based on love and respect of the personal dignity and honor of the child, involving pedagogical support, defense and formation of a personality, in accordance with the values of the family and society.

Furthermore, family upbringing is a complex and multifaceted system of

upbringing and education, which is taking shape in the context of a particular family and by the efforts of parents and relatives.

It is affected by heredity and biological (natural) health of children and parents, pecuniary and economic safety, social condition, mode of life, number of family limbs, habitation, attitude to the child. All this is organically intertwined and manifested itself unlike in each private case.

Since upbringing refers only to human life, it will always exist as a social event together with human society. Family education, including the preservation of national and spiritual values, cultural heritage, genetic memory of the people, begins with the family, and this research has always attracted attention for its relevance as one of the central problems of pedagogical science. It is the duty of every parent to truly educate their children, prepare them for public life, and educate them as real citizens.

The purpose of family upbringing is the formation of personality traits that will help to painlessly adapt to maturity, to adequately overcome the adversities and impediment encountered on the road of life.

In the modern conditions of the Republic of Azerbaijan, the role of the family in the formation of the personality is especially growing.

The use of the achievements of advanced pedagogical science in the field of family education, generalization of the progressive experience of raising children in a family, collected by the people, is one of the main sources of functioning and further improvement of family education in modern Azerbaijan, which has embarked on the path of democratic transformations of social and state life.

Strategically, the most important task of pedagogy is the development of ways to improve the personality, the priority development of its best qualities in a family, the individualization of upbringing, since it is precisely with his personal, individual that a person brings something new into this world. The formation of a bright, creative individual personality begins in the family and continues in it throughout life, among relatives and friends, in their mutual influence on each other. In this regard, it is important to determine the strategy for the development of the democratic system of upbringing and education, its connection with the modern family, to give a scientifically grounded forecast of the development of family pedagogy and practice of family education. Strategic forecasting of the upbringing system, the interaction of social and family upbringing implies, first of all, the definition of the main goals, the development of large-scale national

measures, decisions and actions that should ensure the achievement of these goals in an optimal manner. It is even more important to give this strategy a historical and, therefore, a scientific basis. It is important to try to find in the historical past those basic ideas that could, if not form the basis of this strategy, then at least ensure the significance and legitimacy of their implementation. In this regard the legacy of Azerbaijan progressive pedagogues who lived in the late 19th – early 20th centuries are of great value [3, p. 67].

The roots of the history (historical roots) of the Azerbaijani family go back to ancient times. After all, the family with its own way of life, that is, the general way of life, the totality of educational customs and traditions, has evolved over many centuries and has been strengthened in the course of the historical development of mankind.

A systematic study of the issue under consideration provides a solid foundation for penetrating into the depths of the ancient history of the people, national and spiritual values, a unique rich material and cultural heritage and clarifying many interrelationships. Azerbaijan in different periods of history was a part of different empires and passed a rich historical path. The fate of the Azerbaijani people at the end of the 19th century is recorded in history as a difficult and ambiguous period. During these periods, Azerbaijan experienced a difficult period of economic, political and cultural conflict. The awakening of society, cultural revival in Azerbaijan, the rapid development of all spheres of science and culture cover this period.

In the late 19th – early 20th centuries family upbringing in Azerbaijan was based on the most important features inherent in most families: on its originality, strength and stability, kindred love, warmth of relations between all its members, on the community of its spiritual interests.

In the late 19th – early 20th centuries, social and spiritual development and family upbringing in Azerbaijan were considered the successors of education [4, p. 78].

The purpose of the study. This article provides an objective analysis of the works of progressive pedagogues of Azerbaijan of this period, who developed the theoretical and methodological foundations, content and methods of family upbringing.

Presentation of the main material. The scientific foundations of family education in Azerbaijan began to be intensively developed in the late 90s of the 19th century as a result of generalization and understanding of experience. During these years a democratic theory of family education arose, based on the idea of nationality (G. Zardabi, R. Afandiev,

N. Narimanov, J. Mammadguluzade, F. Kocharli, M. Sabir, etc.). The essence of the named theory was that the pedagogical influence on children in a family environment is exerted by parents, elders, their attitude towards children, behavior, lifestyle, and everyday life.

The pedagogues considered the participation of children in domestic work from an early age an essential element of family upbringing. They viewed labor as a source of the child's physical, mental, moral and aesthetic development. They found that in the preschool age (up to 5–6 years), the foundations of the personality are laid. In this regard they emphasized the extremely important role of the mother in education. The mother is not only a teacher, but also the child's first teacher. The merit of the pedagogues of that time should be considered the fact that, at the level of achievements of advanced psychological and pedagogical thought, they established the place of the native language in family education.

The views of progressive pedagogues helped to establish the relationship between family and social education, to clarify the role of family and school interaction in personality formation.

Outstanding pedagogues of Azerbaijan put forward a requirement for parents not only to take care of the comprehensive development of children, but also to be responsible for this development. They based family pedagogy on the principle of spontaneous development of the creative forces and abilities of children. Without coercion, but with the help of parents, the child should develop the ideals of freedom, love, justice, and cultivate diligence. Parents themselves must be the bearers of these lofty ideals. Upbringing in a family as a whole was viewed by progressive pedagogues as creating conditions for the realization of the child's right to self-realization. Their views on the nature of the child, the process of personality formation was mainly democratic and influenced the development of the theory and practice of family education.

A characteristic feature of the pedagogy of family upbringing, developed by the pedagogues of the 19th century, is a high assessment of the educational potential of the family, the beneficial effect on the mother's children, and love for children. They considered love to be the purest and brightest of all that can be created for a normal upbringing. The content of family education was characterized by the pedagogues from the standpoint of the nationality. At the same time, they approached the solution of the problems of content, means and methods of education

from the standpoint of anthropology. They saw the success of family upbringing in the study of children, the organization of their life activity, which necessarily includes motives, interests and is aimed at self-education and self-education, at self-development.

R. Afandiev, F. Kocharli worked out the problem of the relationship between family and social upbringing. They showed that the most favorable conditions for the development and upbringing of children can be created only in a family. Initial upbringing can and should be carried out only in the family, and then at school. The family teaches children to work, continuously improve their moral activity, and engage in self-education. They explained this by the fact that natural and spiritual forces must develop continuously.

The theoretical and methodological principles of family education developed by R. Afandiev take into account national, socio-demographic, cultural and psychological factors [3].

Family upbringing should be based on the foundation of love for children, truthfulness and sincerity of relations with them, absence of arbitrariness on the part of parents, recognition of the child's right to freedom and inviolability. R. Afandiev saw the essence of family education in the creation of the most favorable conditions for the manifestation of creative abilities. His statement that the degree of perfection of society is due to the way it takes care of the family, family education and self-education of parents is relevant today.

R. Afandiev saw improper upbringing in the family as the main tool in the formation of negative feelings in children. It is the nobility, chastity, and modesty enumerated in moral education. He considered politeness, honesty, truthfulness, compassion, enlightenment and other qualities important. According to R. Afandiev, the correct inculcation of these qualities in the family plays an important role in the formation and education of future generations, noting that it affects the growth of children with or without upbringing. The eminent educator believed that these qualities should be instilled in children through the personal example of parents.

R. Afandiev emphasized the importance of the unity of science and education, emphasizing the correct upbringing of children in the cultural progress of the nation. According to R. Afandiev, the family and women have a great role in the development of children, especially in the development of the family. Because the main feature of cultural development depends on science and proper up-

bringing. He noted that the happiness and well-being of the nation depend on the education of women. An eminent educator argued that mothers should bring up their children in the same way.

R. Afandiev said that first of all it is necessary to increase the mental knowledge of children in the family. Children should be familiar with their mother tongue from an early age and love their language. As much as breastfeeding is important, a child growing up in a family and speaking their mother tongue is the best tool they have for life. First of all, children will acquire knowledge in the family if they know their language fluently, which will play a decisive role in their future.

In his articles and works, F. Kocharli [5] attached a great importance to family upbringing. He noted that the most common and complex problems of public life, achievements and difficulties, understanding and contradictions are reflected primarily in the family. However, family relations are social relations. Being a social phenomenon, the family also has a natural basis, a biological origin. The natural basis of the family is a person's tendency to be of a different sex in nature, the feeling of having children.

F. Kocharli believed that in the family, first of all, parents should be moral, and then the children brought up by them can grow up to be honest, useful to the motherland and society. In addition, according to F. Kocharli, parents can fulfill their parental duties to the people by bringing up a good child. Firudin bey Kocharli noted that the foundation of upbringing is laid in the family and the child acquires knowledge through the education he receives from the family. Proper upbringing in families, creates the basis for the correct formation of the children's character, but who are not brought up properly, it causes defects in their upbringing and human qualities. He stressed that the role of mothers is stronger than other members of the family in the formation of the child's upbringing in the family. A mother should be distinguished by her culture and behavior and be responsible for the future of her children.

The educator said that the most important factor influencing the upbringing of children was the family factor. The proper formation of children, their growth in a beautiful atmosphere, depended on a well-organized family environment. Kocharli emphasized that a child formed and brought up in a beautiful family environment will leave a deep mark on the child's spiritual world, moral qualities, feelings and heart. If a child is faithful, respectful, and dignified in the family in which he is brought up, these qualities that he sees in his parents will shed light

on his spiritual world, his pure heart. Children growing up in these families will always be kind to people and friends, will respect and love adults and elders. And children who grow up in families with such moral qualities will be lazy, selfish, and deceitful, and will not only fail to understand the respect of those around them and the community, but will also be useless to society.

In addition to all the above, when talking about the issues of bringing up the children in the family, F. Kocharli said that the soul is of great importance for human being. The nourishment of the soul is first and foremost the training of the mind, a foolish, ignorant person is no different from an animal. The main reason for people's ignorance and backwardness is that they only care for their bodies and forget their souls and minds. H. Guliyev emphasizes that special attention is paid to children's higher education in families, and that people's level of education and training is the main criterion determining the social status of children [6, p. 56]. Patronymics in Azerbaijan appeared long before the period we studied. Ethnographer G. Geybullayev said that this process took place in our country in the 5th century [7, p. 88].

Jalil Mammadguluzadeh studied his rich democratic pedagogical heritage and progressive views on education and tried to convey them to the people of Azerbaijan in a systematic way [8]. If we look at the works of a prominent pedagogue, we can see the negative impact of the ugly feudal system on families, harmful traditions on the upbringing of children. J. Mammadguluzadeh was in favor of bringing up the children of families with innovative ideas, eliminating antiquity, superstition and ignorance. For this reason, he tried to convey the ugliness of his time to his readers with satirical laughter, and called on people to take joint action against this tragedy in society.

Jalil Mammadguluzadeh's works focused on family education, women's freedom, mother tongue, proper upbringing of children in the family, parents' education of their children in classrooms and schools, and the struggle for the liberation of the people from ignorance. Jalil Mammadguluzadeh lived with the desire to enlighten his compatriots, to awaken the sleeping, to see his nation and homeland among the developed nations. In all her works: stories, narratives, plays, columns and articles, she constantly encounters issues of family upbringing and women's rights. The pedagogical heritage of Jalil Mammadguluzadeh, whose heart always beats with the people of Azerbaijan and beats

for him, has not lost its significance in our time and has played an important role in the education of the younger generation. He attached great importance to family training. He demanded that the school and the family form the young generation as a moral, educated and knowledgeable person. Jalil Mammadguluzadeh emphasized the importance of parents' literacy and education, especially for women, in order to bring up children well in the family. He was especially sensitive to the fact that children spoke their mother tongue in the family. Jalil Mammadguluzadeh sharply criticized the steps that did not pay attention to the mother tongue and disrespected it.

J. Mammadguluzadeh was first and foremost a supporter of the elimination of illiteracy in Azerbaijani families. In particular, the development of children's mental knowledge, increasing their worldview was one of the issues on his mind. He said that the exclusion of the poor, especially women and girls, from education was a great tragedy, and that girls in society should have a broad outlook and be able to protect themselves in all kinds of social and family relations. Jalil Mammadguluzadeh demanded that the heads of families educate their daughters and send their daughters to schools along with their sons. Only in educated marriages can respect, care, kindness, and mutual understanding be seen. Addressing parents, he said that parents should encourage their children to study science, different languages, and art.

One of the other important requirements of Jalil Mammadguluzadeh to families was to form the young generation in the spirit of moral qualities, to instill in them a love of hard work, to avoid bad habits and to do good deeds. Mammadguluzadeh considered moral values to be the most important issue in the family, emphasizing the need to ensure that one of its important components, patriotism, is instilled in children from an early age. He said that children's moral qualities, such as honesty, nobility, courage, humanism, are formed primarily in the family, and good relations, good behavior, mutual understanding between parents have a positive effect on the formation of these feelings. When parents treat their children humanely, the warm attitude in their interactions and attitudes with them will sow the seeds of love in the hearts of children and serve them to take the right position in society. Parents should remove negative traits from their children, such as selfishness, jealousy, ambition, and self-interest, and instill hatred in them.

Mammadguluzadeh rightly noted that children should be obedient in their behavior and attitudes. They must abide by the demands of their parents, cultivate in themselves beautiful, pure, human morals and values, and develop higher feelings that are important to humanity. This is primarily the responsibility of the parents.

Mammadguluzadeh called on parents to engage in labor and physical education of children in the family. He noted that the child should be protected and developed healthily from the day he/she was born. He noted that if we want to bring up a physically healthy and strong generation, then we must first protect pregnant women. At the same time, another issue in this column was that pregnant women should eat properly, stay away from nerves, and not be forced to work hard, because these issues harm the physical health of the unborn child, or the child dies or is born with a physical defect. However, at the time of the study, these cases were common in Azerbaijani families, which were accompanied by defects in the health of many newborns.

According to J. Mammadguluzadeh, labor upbringing will be as important as physical upbringing in the family. Because children must be accustomed to work from an early age, they must be instilled with a love of labor, and they must be able to enjoy what they do. The love of work in children will form in them such noble moral qualities as truthfulness, honesty, integrity.

In addition, while studying Mammadguluzadeh's views on the family, it should be noted that if prominent educators want their children to have a happy future, they must first be sincere with their children, show their love to their children, provide kindness in the family and take care of each other. If there is no solidarity between parents, if there is no kindness and friendship, it will manifest itself in the upbringing of children. It is necessary to teach children from an early age to be polite and enlightened, to get used to kind words and deeds. He wished the next generation a good upbringing, the enrichment of their spirituality, the correct formation of their morals, the happiness of the people. He saw the upbringing of children and their future happiness as the work of the state, the work of society.

Theoretical foundations of the research. The ideas of family upbringing, educators who lived in the end of 19th and beginning of 20th centuries, contributed to the creation of a truly scientific foundations of

family pedagogy. The named scientists as a whole defended the combination of state and non-state education with of family upbringing as the most optimal way of individual development of the personality. Under the influence of their theoretical principles of upbringing family, the practice of raising children in families of all strata of society was improved in the late 19th and early 20th centuries [2, p. 90]. They were unanimous in their assessment that one of the tasks of further improving family upbringing is strengthening the family and its stability, that only those parents can give happiness to children who themselves found happiness in marriage and family.

As the results of the study showed, in the late 19th – early 20th centuries industrial upsurge, strengthening of capitalist relations in Azerbaijan led to progressive shifts in the sphere of education. The new powerful social pedagogical movement had a great influence on the development of pedagogical thought, including the development of the theory of family education. Major public figures, scientists, pedagogues have investigated a number of new problems of family education. The public and the parents of the students were very active in solving the problems of family pedagogy. Scientists, writers, pedagogs appeared in the periodical pedagogical press. Magazines for children appeared. On their pages, mistakes in family education were analyzed, best practices were summarized, and articles of a theoretical nature were published.

Methodology. Upbringing is a universal human value, it is characterized by a humanistic tendency and that pedagogical science is based on the recognition of philosophical, epistemological pluralism, the priority of universal human values. A concrete historical approach was applied to the study of pedagogical facts and phenomena. The leading theoretical and methodological principles of this research were the dialectical approach, the holistic study of historical and pedagogical phenomena, the unity and interconnection of the objective and the subjective, the connection between the historical and the logical, the disclosure of the modern and prognostic significance of the research results.

Conclusions and prospects for further research. The systematized experience of the formation of the theory of family upbringing contains a description of the main ideas and concepts of pedagogy of family upbringing.

In the process of further research of the problem, it seems necessary to study the implementation of the theories considered in the practice of family education of various strata of society. The possibility of analyzing other theories of family education created by the pedagogues of Azerbaijan during the period under review is not excluded.

References

1. Ağayev, A. (2000). Our pedagogical opinion: yesterday, today. Baku: Science. 300 p. [in Azer.].
2. Ahmadov, H.M. (2005). Azerbaijan school of the XIX century. Baku. 580 p. [in Azer.].
3. Afandiev, R. (2006). Selected works. Baku: East-West. 120 p. [in Azer.].
4. İbrahimov, F., Hüseynzadə, R.L. (2013). Pedagogy: textbook. Baku: Translator. Vol. II. 708 p. [in Azer.].
5. Gifts for children: (tales, counting words, truths, etc.) (2013) / F.Kocharli; ed. S. Bektashi; picture A.Hüseynov; Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Azerbaijan. Baku: East-West, 2013. 171 p. [in Azer.].
6. Guliyev, H. (1986). Some issues of family life in Azerbaijan. Baku: Science. 96 p. [in Azer.].

7. Geybullayev, G.A. (1994). Family and marriage in Azerbaijan (XIX century and early XX century). Part II. Baku: Science. 440 p. [in Azer.].
8. Mammadguluzade, J. (2004). Selected works. In 4 vol. Baku: Under. 472 p. [in Rus.].

Список библиографических ссылок

1. Ağayev Ə.A. Pedaqoji fikrimiz: dünənimiz, bugünümüz [Mətn], 2000. 300 s. (на азербайджанском языке).
2. Əhmədov H.M. XIX əsr Azərbaycan məktəbi. Bakı: Təhsil, 2006. 580 s. (на азербайджанском языке).
3. Əfəndiyev R. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Şərq-Qərb, 2006. 120 s. (на азербайджанском языке).
4. İbrahimov F.N., Hüseynzadə R.L. Pedaqogika: Dərslük. Bakı: Mütərcim, 2013. 2 cildə. 708 s. (на азербайджанском языке).
5. Balalara hədiyyə: (nağullar, sayaçı sözlər, düzgülər və s.) / F.Köçərli; red. S.Bektaş; rəs. A.Hüseynov; Azərbaycan Respublikası Mədəniyyət və Turizm Nazirliyi. Bakı: Şərq-Qərb, 2013. 171 s.
6. Quliyev H. Azərbaycanda ailə məişətinin bəzi məsələləri. Bakı: Elm, 1986. 96 s. (на азербайджанском языке).
7. Qeybullayev G.A. Azərbaycanda ailə və nikah (XIX əsr və XX əsrin əvvəlləri). II cildə. Bakı: Elm, 1994. 440 s. (на азербайджанском языке).
8. Мамедгуладзе Дж.Г. Произведения. В 4-х т. Баку: Ондер, 2004. 472 с.

ДЖАФАРОВА Сабина Намиг гызы

преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Бакинский славянский университет

ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. Вопросы семейного и социального воспитания детей всегда актуальны, и при этом, независимо от того, в какой период мы живем, они считаются проблемами, которые нас волнуют. Семья должна быть готова удовлетворить потребности каждого члена в самоуправлении и несамостоятельности (уникальным образом). Семья создает в человеке представление о доме не как о пространстве, в котором он живет, а как о чувствах и эмоциях, которых ждут, любят, понимают и защищают. Семья дает человеку представление о жизненных целях и ценностях, о том, что ему нужно знать и как себя вести. Наставления, указания, примеры из жизни, данные родителями, более того, весь домашний образ жизни, атмосфера в семье развивают у детей привычки поведения и критерии оценки того, что есть добро и зло, что достойно или недостойно, что справедливо и несправедливо.

Цель. В статье дается объективный анализ работ прогрессивных педагогов Азербайджана этого периода, разработавших теоретико-методологические основы, содержание и методы семейного воспитания.

Методы. В конце XIX – начале XX века при изучении семейного воспитания и ценностей в Азербайджане использовались историко-сравнительные методы, анализ, теоретический анализ и методы обобщения.

Оригинальность. В конце XIX – начале XX вв. семейное воспитание в Азербайджане основывалось на важнейших чертах, присущих большинству семей: на ее самобытности, силе и стабильности, родственной любви, теплоте отношений между всеми ее членами, на общности ее духовных интересов.

В конце XIX – начале XX веков социальное и духовное развитие и семейное воспитание в Азербайджане считались преемниками образования.

Результаты. Систематизированный опыт формирования теории семейного воспитания включает в себе характеристику основных идей и понятий педагогики семейного воспитания.

В процессе дальнейших исследований проблемы представляется необходимым изучение реализации рассмотренных теорий в практике семейного воспитания различных слоев общества. Не исключена возможность анализа других теорий семейного воспитания, созданных педагогами Азербайджана рассматриваемого периода.

Заключение. Как показали результаты исследования, в конце XIX – начале XX вв. промышленный подъем, упрочение капиталистических отношений в Азербайджане обусловили прогрессивные сдвиги в сфере просвещения. Новое мощное общественно-педагогическое движение оказало большое влияние на развитие педагогической мысли, в том числе на разработку теории семейного воспитания. Авторитетные общественные деятели, ученые, педагоги исследовали ряд новых проблем семейного воспитания. Высокую активность в решении проблем семейной педагогики проявляли общественность и родители учащихся. В периодической педагогической печати выступали деятели науки, писатели, врачи, учителя. Появились журналы для детей. На их страницах анализировались ошибки в семейном воспитании, обобщался передовой опыт, публиковались статьи теоретического характера.

Ключевые слова: семья; родители; воспитание; нравственность; дети; развитие.

Получено редакцией 14.11.2021
Принято к публикации 28.11.2021

МАМЕДОВ Нурлан Рамиз оглы

преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Бакинский славянский университет
e-mail: mammedli.nurlan@gmail.com

УДК 37.018.4(479.24)"192/199"(045)

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ (1920–1991 гг.)**

Дается обзор развития системы дополнительного образования в Азербайджанской Республике.

Обосновывается значение этапов исторического развития некоторых направлений дополнительного образования.

Рассматриваются и анализируются концептуальные основы дополнительного образования в контексте законодательства Азербайджанской Республики в 1920–1991 гг.

Определены предстоящие задачи развития системы непрерывного образования в Азербайджанской Республике.

Ключевые слова: дополнительное образование; переподготовка; педагогические кадры; повышение квалификации учителей; подготовка учителей; краткосрочные курсы; съезд учителей.

Постановка проблемы. Развитие и образование каждого человека связано со школой, высшим образованием, послевузовским образованием, образованием взрослых и самообразованием. Непрерывное образование связано с просвещением, получением новых знаний, различными сферами человеческой деятельности – политической, культурной, технической и профессиональной.

В процессе развития системы непрерывного образования в центре внимания оказываются его отдельные составляющие, такие, как интеллектуальные ценности, эстетические, эмоциональные, социальные и политические аспекты. Кроме того, непрерывное образование должно формировать связи между всеми этапами, формами и периодами обучения. В таком случае общее среднее образование становится неотъемлемой частью этого процесса.

Непрерывное образование также требует, чтобы его формы, содержание и средства постоянно обновлялись и обогащались для удовлетворения потребностей и возможностей людей.

Одним из важных аспектов является обеспечение каждого человека и специалиста такими формами и таким содержанием образования, которые отвечают его потребностям и способствуют его развитию. Таким образом, непрерывное образование охватывает всю жизнь человека, сопровождает его на протяжении всей жизни,

создает условия для его развития, реализации своей профессиональной и социальной роли и ставит на повестку дня вопрос актуального обновления и реформирования всех его направлений.

Цель исследования. Значимость проблемы состоит в том, что развитие дополнительного образования зависит от нового гуманитарно значимого содержания, форм, технологий, инновационных подходов, обогащающих основное (базовое) образование. В то же время значимость дополнительного образования возрастает в связи с введением профильного обучения, большое внимание в котором уделяется элективным курсам и занятиям, свободно выбираемым учащимися в соответствии с профессиональными ориентациями.

Сегодня в информационном обществе дополнительное образование выходит на новую ступень своего развития. Значимость такого образования, обладающего целым рядом качеств, которые в XXI веке, в эпоху постиндустриального общества становятся приоритетными, существенно возрастает. И если та или иная национальная система образования претендует на то, чтобы находиться на сопоставимом с современными развитыми странами уровне, она должна органично (в лице всех своих институтов – детского сада, школы, колледжа, вуза) интегрировать эти качества, адаптировать их к особенностям соответствующей системы образования.

Целью исследования является изучение исторического пути развития дополнительного образования в Азербайджанской Республике для обновления его стандартов на основе имеющегося опыта. Это даст возможность определения путей совершенствования национальной системы дополнительного образования и доведения ее до мировых стандартов.

Изложение основного материала.

Развитие образования, имеющего стратегическое значение в Азербайджане, всегда было в центре внимания государства. В первые годы советской власти нехватка педагогических кадров, а также слишком низкий уровень их знаний и педагогической квалификации рассматривались как

главные проблемы школьного строительства. Число учителей в те годы было очень мало – всего около двух тысяч человек. А новые советские начальные и средние школы, количество которых из года в год неуклонно росло, требовали все больше учителей. На XI съезде азербайджанских учителей в Баку 25 сентября 1998 года Президент Азербайджанской Республики Гейдар Алиев, говоря о состоянии азербайджанского просвещения в 20-х годах прошлого века, отмечал: «... В Азербайджане шли два параллельных процесса. С одной стороны, необходимо было создать школы, учебные заведения с небольшим числом учителей, имеющих в то время в Азербайджане, ликвидировать неграмотность людей. Но для выполнения этой большой работы необходимо было одновременно создать кадровый потенциал, армию учителей. Большое счастье, что наряду со многими негативными моментами того времени, с ущербом, нанесенным азербайджанскому народу, в этой области постоянно происходило развитие» [1, с. 146].

В 1920–1927 гг. с созданием сети краткосрочных и долгосрочных педагогических курсов, педагогических техникумов, учительских институтов, педагогических институтов потребность в педагогических кадрах была частично удовлетворена. В тот период было подготовлено 1347 учителей, из которых 587 человек имели высшее образование. За 7 лет количество учителей увеличилось в 3 раза, значительно вырос их интеллектуальный уровень. Удельный вес кадров со средним и высшим образованием среди учителей вырос на 3 процента по сравнению с 43,6 процента семь лет назад [2, с. 94]. Все это позволило перейти на всеобщее обязательное начальное образование в стране. Наряду с подготовкой педагогических кадров, осуществлялась определенная работа в сфере организации методической помощи учителям. Но в первые годы эта работа осуществлялась в основном в неупорядоченной форме.

В 1922 году в целях переподготовки учителей и повышения квалификации работников дошкольных и внешкольных учреждений был создан Бакинский институт народного просвещения, который функционировал до 1924 года [3, с. 219].

В 1920–1927 гг. Наркомпрос организовывал курсы продолжительностью от 2 до 6 месяцев для учителей начальных классов, не имеющих специальной педагогической подготовки (среди учителей начальных классов было немало лиц, получивших домашнее образование). Эти курсы, организуемые ежегодно, носили в основном общеобразовательный характер. Поскольку во

многих случаях один и тот же курс повторялся 3–4 раза, известный программный материал требовалось пересматривать. После 1924 г. курсы, как орган, фактически осуществлявший методическое руководство учителями, стал центральным и краевым инспекционным управлением. С 1925/26 учебного года в сельских районах каждого округа были организованы справочные школы. В этих школах проводилась необходимая методическая работа с учителями, организовывались мероприятия, связанные с повышением квалификации (краткосрочные курсы, семинары, учительские конференции, совещания).

Начиная с 1925 года при отделах народного образования были организованы методические бюро. Методические бюро, как и справочные школы, собирались регулярно, раз в две недели, и на них учителя обсуждали различные вопросы, касающиеся учебно-воспитательной работы. Периодически проводимые учительские конференции и совещания сыграли определенную роль в продвижении научно-методических новшеств на места, а также в распространении передового опыта работы [4, с. 137].

Следует отметить, что в этот период начала формироваться определенная система в работе по переподготовке учителей. В частности, были разработаны единые учебные программы летних курсов переподготовки. Согласно этим программам один и тот же контингент слушателей три года подряд привлекался на эти курсы, получая знания на уровне семилетней школы с добавлением педагогических дисциплин. На этих курсах использовались материалы и учебники, разработанные для «педагогического техникума на дому». В целом, в этот период вся восстановительная работа педагогов была фактически сосредоточена в «педагогическом техникуме на дому».

Таким образом, историю повышения квалификации педагогических кадров с момента установления советской власти в Азербайджане до 1929 года можно разделить на 3 этапа.

1. Период с 1920 по 1927 год. В этот период Наркомпрос ежегодно организовывал краткосрочные (2–6-месячные) курсы для учителей массовых школ преимущественно общеобразовательного характера. Часть участников курсов не имела ни общеобразовательной, ни педагогической подготовки. Курсы организовывались для учителей I класса каждый год. Многие преподаватели заявлялись (направлялись) на один и тот же курс 3–4 раза и проходили его по одной и той же программе.

2. С 1927 по 1928 год. на курсы было привлечено 1500 учителей. Целью курсов была подготовка кадров на уровне среднего педагогического образования путем заочного обучения. В 1927 году курсы переподготовки получили определенное преимущество: была разработана единая программа летних курсов переподготовки; для 3-х летних (3-х летних) курсов, рассчитанных на один и тот же контингент, было введено преподавание педагогических дисциплин наряду с подготовкой к семилетнему обучению. На этих курсах использовались обработанные материалы и учебники для «домашних педагогических техникумов». Вся работа учителей была сосредоточена в «педагогических техникумах на дому».

3. С 1929 года все несистемные мероприятия повышения квалификации были сосредоточены в Институте повышения квалификации педагогических кадров и приобрели строгий и планомерный характер. В состав института вошли «педагогический техникум на дому», бывший педагогический факультет и заочные методические курсы. Ранее институт занимался только переподготовкой педагогических кадров. Переобучение проводилось только по заочной сети (высшей и средней) и через краткосрочные курсы.

Организационной реконструкцией были охвачены работники образования всех категорий. В эти годы существенное развитие получило заочное педагогическое образование, его сеть расширилась для народов меньшинств. Укрепились связи с институтами повышения квалификации педагогических кадров других республик.

С точки зрения быстрого роста сети школ в Азербайджане и повышения уровня всей учебно-воспитательной работы в тот период важной проблемой было повышение квалификации учителей и доведение ее на более высокий уровень. В постановлении VIII съезда Коммунистической партии Азербайджана, принятом в 1928 году, вопрос переподготовки имеющихся сельских учительских кадров и передачи им полноценных знаний путем проведения систематической работы был поставлен перед Народным комиссариатом просвещения как неотложная задача.

В решении VI Всеазербайджанского съезда Советов говорилось: «Придавая большое значение широкой работе, проводимой комиссариатом просвещения (летние курсы, конференции, педагогические техникумы на тюркском языке (азербайджанском – Н.Мамедов) на дому) по повышению квалификации учителей, съезд требует уделять особое внимание повышению

квалификации учителей в области образования, развитию общеполитической и агрономической подготовки, а также усилению его помощи в самообразовании. С этой целью необходимо организовать заочный педагогический факультет и Институт повышения квалификации специальных учителей» [5, с. 117–118].

Согласно этому постановлению, решением Коллегии Народного комиссариата просвещения от 13 июля 1929 года был создан 1 октября того же года Азербайджанский институт повышения квалификации учителей (АИПКУ). Это стало началом нового этапа в развитии народного образования в Азербайджане. До этого несколько разрозненных учебных заведений (домашний педагогический техникум, заочный педагогический факультет и заочные методические курсы) были объединены в одну организацию – Азербайджанский институт повышения квалификации учителей.

Изначально этот институт занимался только переподготовкой педагогических кадров. Переподготовка проводилась по заочной форме (для высшего и среднего образования) и краткосрочным курсам обучения с охватом всех категорий педагогов. В то время особое внимание уделялось развитию заочного педагогического образования. С целью повышения квалификации учителей, работающих в бакинских и районных школах республики, институт дважды в год проводил заочные месяцы – в ноябре и декабре. В результате этого мероприятия большое число учителей было вовлечено в заочное обучение – в конце 1932 года в институте повышали квалификацию уже 3 363 педагога. В том же году в институте были организованы 6-месячные педагогические курсы, которые закончили 1 645 учителей [6, с. 44].

По состоянию на 1 июня 1938 г. из 11 014 учителей из 15 071, работавших в Наркомате просвещения, почти половина (6 029) прошли аттестацию и смогли стать учителями средней школы (1 170) и учителями начальных классов (4 859 человек). Из числа учителей, не прошедших аттестацию, 5 079 были предоставлены отгулы для получения соответствующего образования, а оставшиеся 606 были уволены за невыполнение педагогической работы. Невозможность вовлечения время от времени всех учителей для повышения квалификации, а также отсутствие высококвалифицированного персонала для преподавания на курсах, безусловно, отрицательно сказались на качестве переподготовки.

В 1941–1945 годах, в годы Великой Отечественной войны, как и на других терри-

ториях, подготовка и переподготовка учителей столкнулись с серьезными трудностями. Определенные изменения были внесены в учебные программы курсов в связи с войной, в частности, в химии (взрывчатые и токсичные вещества), в математике (применение математики в военной технике), в физике (электротехника и радиотехника и ее роль в войне), в природоведении (лекарственные растения), в географии (природные богатства СССР и его экономическая мощь), в базовой военной подготовке (тактика, топография, рукопашный бой) и др.

С сентября 1946/47 учебного года в 16 областях республики были организованы периодические курсы повышения квалификации для учителей начальной школы и учителей-предметников. Курсы прошли 228 человек вместо запланированных 1063. По приказу Министра Образования Азербайджанской ССР «Об обучении логике и психологии в средней школе» от 11 февраля 1947 года № 15, с 20 февраля по 15 июля того же года 16 человек, уйдя с производства в школы Баку, прошли переподготовку как учителя логики и психологии.

Различные курсы повышения квалификации прошли в 1949/50 учебном году – 3466 учителей, в 1950/51 учебном году – 3003 учителя, в 1951/52 учебном году – 3247 учителей, в 1952/53 учебном году – 2511 учителей, в 1953/54 учебном году – 3892 учителей, в 1954/55 учебном году – 3106 учителей. В учебно-тематических планах и программах курсов особое внимание уделялось изучению марксистско-ленинской классики, партийных и государственных документов.

С 1952/53 учебного года на годовых и ежемесячных курсах учителей физики, математики, химии, природоведения и географии стало уделяться внимание политехнической подготовке. Учебные планы и программы курсов включали 44 часа практических занятий. Практические занятия проводились на учебных площадках, фабриках, заводах, лабораториях и мастерских.

В 1954/55 учебном году на 6-дневном семинаре-практикуме, организованном в Баку для 110 учителей физики и природоведения, были проведены занятия по сельскому хозяйству, электротехнике и автомобильному делу. Для обеспечения эффективности политехнического обучения и изучения опыта работы в этой области 88 учителей и руководителей школ были направлены в Ленинград, Москву, Киев, Харьков, Тбилиси, Батуми на экскурсию по маршруту Мингячевир-Гейгель-Дашкесан.

Приказ министра просвещения Азербайджанской ССР от 8 марта 1961 года № 57 «О методической работе для учителей общеобразовательных школ» дал новое направление повышению квалификации педагогических кадров. В 1963/64 учебном году 739 человек закончили одногодичные курсы, 2 133 человека закончили восьмимесячные курсы, 1 173 человека закончили семидневные курсы и 1 300 человек закончили одномесячные курсы. Всего в 42 научно-практических конференциях приняли участие 5 412 человек.

Переход на новую учебную программу должен был завершиться к 1971 году. Чтобы справиться с этой задачей, возникла необходимость в создании структур повышения квалификации в высших учебных заведениях. В марте-апреле 1968 года 23 учителя языка и литературы, 291 учитель географии прошли 10-дневные курсы в АПИ им. В.И. Ленина, а 467 учителей прошли 15-дневные курсы в КПИ им. Л.П. Зардаби. В целом за 1966–1970 гг. количество слушателей курсов увеличилось в 2,7 раза по сравнению с предыдущими пятью годами – с 15 100 до 42 100 человек.

В 1972 году Азербайджанский институт повышения квалификации учителей (ИПКУ) стал Центральным институтом повышения квалификации учителей (ЦИПКУ). В связи с этим произошел ряд изменений в организации обучения без отрыва от производства. Курсы повышения квалификации были также организованы в Нахчыванской Автономной Советской Социалистической Республике, ИПКУ Кировабадской (ныне Гянджинской) зоны, ИПКУ города Баку и соответствующих учреждениях, действующих под эгидой университетов. В результате количество участников увеличилось и в 1972/73 учебном году их было 4 599 человек ежемесячно, 1 051 – краткосрочно, 2 648 – очно в год. Кроме того, 103 участника прошли курсы в АПИ и 1 510 участвовали в семинарах. Всего повышением квалификации было охвачено 10 210 учителей.

В 1979 году в Институте русского языка и литературы им. М.Ф.Ахундова (ныне Бакинский славянский университет) были организованы двухмесячные курсы для более чем 1 000 учителей русского языка со слабым знанием русского языка. В этот период также были организованы мобильные летние курсы. Ежемесячные летние курсы были организованы в Шуше для 243 учителей азербайджанского языка и литературы, истории и общества.

В 1980 году 8 229 человек (на 204 человека больше) прошли месячные курсы, 2 419 человек закончили годовые дневные

курсы (всего 10 648 человек). В целом за 1976–1980 годы плановые мероприятия по повышению квалификации учителей были превышены на 820 участников и общее их число составило 38 235 человек.

В 1982 году в Сумгаите началась организация ежегодных очных курсов и впервые были открыты ежемесячные курсы для независимых учителей вечерних и заочных школ, а также учителей арабского и персидского языков.

Приказом Министерства народного образования Азербайджанской ССР от 11 августа 1989 года № 930 «О дальнейшем совершенствовании системы и структуры повышения квалификации и переподготовки народных работников образования в республике» предусматривалось создание сети повышения квалификации. Постановлением Совета Министров Азербайджанской ССР от 4 октября 1989 года № 398 азербайджанский Центральный институт усовершенствования учителей был преобразован в Азербайджанский институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров и получил статус высшего учебного заведения первой степени.

В последнее десятилетие двадцатого века в Евразии произошли значительные политические изменения. Это изменение не осталось незамеченным в сфере образования, как и во многих других сферах. Независимость Азербайджана в результате распада СССР, принятие Конституции и Закона об образовании, заложили основу для проведения в стране ряда социальных реформ, в том числе Программы реформирования образования.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Как свидетельствует история, образование помогает снизить уровень бедности: 90% работающего населения стран с низким уровнем дохода живут в бедности. Увеличение числа людей с высшим образованием в 10 странах, недавно ставших членами ЕС, позволило сократить число бедных на 3,7 млн человек. В свою очередь, высшее образование призвано повысить уровень занятости высококвалифицированных специалистов: в 2015 году две трети работников были заняты на работах, требующих среднего уровня квалификации.

Важно, чтобы образование шло в ногу с требованиями рынка труда. По оценкам различных экспертов к 2020 году нехватка работников с высшим образованием в мире по сравнению со спросом может достичь 40 млн человек. Миллионы людей, особенно из маргинальных слоев общества, не могут пользоваться элементарными удобствами.

В обобщенном виде мы не говорим о радикальной смене акцентов в системе дополнительного образования Азербайджанской Республики: если раньше перед системой образования стояла задача «удовлетворения базовых потребностей человека» (т.е. задача обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования), то к настоящему времени она в целом решена. И сегодня актуализируются другие ценностные ориентиры, другие задачи – обеспечить человеку условия для самовыражения, саморазвития, самореализации, постоянного личностного роста (т.е. задачи, позволяющие обеспечить «проектирование личностного образовательного пространства для самореализации личности»). Именно в этих вопросах – социально-позитивное индивидуальное развитие личности; формирование мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту; поиск и обретение человеком самого себя – дополнительное образование выступает как настоящий клад позитивного опыта и непревзойденный источник идей.

Но нынешняя реальность задает высокую планку для дополнительного образования, стимулируя возрастание его роли в развитии человеческого капитала страны и непрерывности образования. Понять сущность и определить пути эффективного использования «человеческого» потенциала дополнительного образования в системе общего образования для обеспечения ее вариативности и индивидуализации в целом, а значит и ее конкурентоспособности – ключевая задача всего педагогического сообщества.

Список использованных источников

1. Azərbaycan müəllimlərinin XI qurultayının stenoqrafik hesabatı. Bakı, Çarşıoğlu, 1999. 215 s.
2. Paşayev N. Azərbaycanca sosialist mədəniyyətinin inkişafı (1920-1955-ci illər). Bakı, Azərnaşr, 1957. 172 s.
3. Mehdizadə M., Allahverdiyev T., Əliyev Q. Azərbaycanca xalq maarifinin sürətli inkişafı. Bakı: Maarif nəşriyyatı, 1980. 275 s.
4. Мехтизаде М.М. Очерки истории советской школы в Азербайджане. М.: 1962. 298 с.
5. Рекомендации и постановления съездов Азербайджанской ССР (1921-1937 гг.). Баку, 1961.
6. Кузница педагогических кадров. Баку: Азернешр, 1975. 215 с.

References

1. Stenographic report of the XI Congress of Azerbaijani Teachers (1999). Bakı, Çarşıoğlu. 215 p. [in Azerb.].
2. Pashayev, N. (1957). Development of socialist culture in Azerbaijan (1920–1955). Bakı, Azerneshr. 172 p. [in Azerb.].
3. Mehdizade, M., Allahverdiyev, T., Aliyev, G. (1980). Rapid development of public education in Azerbaijan. Bakı: Maarif Publishing House. 275 p. [in Azerb.].
4. Mehtizade, M.M. (1962). Essays on the history of the Soviet school in Azerbaijan. Moscow. 298 p. [in Russ.].
5. Recommendations and resolutions of congresses Azerbaijan SSR (1921–1937). (1961). Bakı. [in Russ.].
6. Blacksmith of pedagogical staff. (1975). Bakı: Azerneshr. 215 p. [in Russ.].

MAMMADOV Nurlan Ramiz

Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology,
Baku Slavic University

HISTORICAL STAGES OF FORMATION OF ADDITIONAL EDUCATION DIRECTIONS IN AZERBAIJAN (1920–1991)

Summary. The article examines the development of the system of additional education in the Republic of Azerbaijan. The importance of stages in the historical development of some directions of additional education was substantiated in the article. Considered and analyzed the conceptual framework and design in the context of the legislation of additional education in 1920-1991. The author also commented upon the tasks ahead and touched upon the historical aspects of the continuous education system in the Republic of Azerbaijan.

The purpose of the study is to integrate the system of additional education of the Republic of Azerbaijan, which needs to be improved and brought up to world standards. To do this, it is necessary to study the historical path of the development of additional education and build new standards on the acquired experience.

Originality. The significance of the problem lies in the fact that the development of additional education depends on the new humanitarian content of education, forms, technologies, innovative approaches that enrich basic education. At the same time, the importance of additional education is increasing due to the introduction of specialized training, a large place in which is given to elective courses and classes freely chosen by students in accordance with professional orientations. Today, in the information society, additional education is entering a new stage of its development.

Results. Education helps to reduce the level of poverty among working people: 90% of the working population of low-income countries live in poverty. An increase in the number of people with higher education in 10 countries that have recently become EU members will reduce the number of poor by 3.7 million people. Higher education is designed to increase and maintain the level of employment of highly qualified specialists: in 2015, two thirds of employees were employed in jobs requiring an average level of qualification. Education must keep up with the requirements of the labor market. By 2020, the shortage of workers with higher education in the world in compari-

son with the demand may reach 40 million people. Millions of people, especially from marginal strata of society, cannot use basic amenities.

Conclusion. In a generalized form, we are not talking about a radical change of emphasis in the system of additional education of the Republic of Azerbaijan: if earlier the education system was faced with the task of "meeting basic human needs" (i.e., the task of ensuring accessibility and mandatory general, "mass" education), by now it has been generally solved; today other values, other tasks are being put forward: to provide a person with conditions for self-expression, self-development, self-realization, constant personal growth (i.e., the task of "designing a personal educational space for personal self-realization"). It is in these issues – socially positive individual development of personality; formation of motivation for cognition, creativity, work, sports; search and acquisition of oneself by a person – additional education acts as a real storehouse of positive experience and an unsurpassed generator of ideas.

But the current situation, the new reality sets a high bar for additional education, its role is increasing, it is connected with the development of the country's human capital and the continuity of education. To understand, accept and correctly introduce this "human" potential of additional education into the general education system in the name of expanding the variability and individualization of the education system as a whole, and therefore strengthening its competitiveness, is the key task of the entire pedagogical community.

Keywords: additional education; advanced training; refresher training; pedagogy staff; preparation of teachers; qualification improvement; short-term courses; teachers' congress.

Одержано редакцією 26.11.2021
Прийнято до публікації 11.12.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-82-88

ORCID 0000-0001-7411-4623

BILOUS Tamara

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of English Language Practice
and Teaching Methodology,
Rivne State University of the Humanities
e-mail: tamara.bilous@ukr.net

ORCID 0000-0002-5232-5945

PERISHKO Iryna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of English Language Practice
and Teaching Methodology,
Rivne State University of the Humanities
e-mail: perishko_irina@ukr.net

ORCID 0000-0003-2383-3569

VOLKOVSKA Iryna

fifth-year student of the Philology Faculty,
Rivne State University of the Humanities
e-mail: iryha.rysy@gmail.com

UDK 373.016:811.111'27(07)(045)

APPROACHES AND MODELS OF INTERCULTURAL COMPETENCE

The article deals with a modern study into intercultural competence in teaching English as a foreign language. Culture competence has become an important issue of modern language education, a focus which reflects a greater competence of the

connection of a language and culture and the need to prepare students for intercultural communication. In the paper the recommended approaches and models are critically analyzed. They are characterized by treatment of culture issues directly and

openly in the comparative cross-cultural way. The study expands disputes on culturally responsive pedagogy by emphasizing specifically on the approaches and models of intercultural competence.

The authors examine the main approaches and models to conceptualize intercultural competence such as Ruben's behavioral approach, European multidimensional models by M. Byram and K. Risager, J. Bennet's developmental model of intercultural sensitivity, a culture-generic approach and other theoretical approaches to intercultural competence.

Keywords: *education; intercultural competence; English language teaching; approaches; models.*

Statement of the problem. It is worth emphasizing that English language teachers have to be also English culture teachers. English language teaching (ELT) is not complete without studying the related culture. The problem of learning and teaching culture is a matter of the considerable interest to foreign language teachers and educators. The clear and unique relation between the culture and the language is based on research of teachers and educators of different disciplines.

Culture competence development is a process of acquiring general knowledge, attitudes and skills which are required for effective communication and interaction with people of the other cultures. It is the dynamic and developmental process that involves the students cognitively, behaviourally and effectively. Incorporating intercultural communication in ELT is the attempt to develop students' cultural competence and help them transcend traditional ethnocentrism and explore new relations across the cultural boundaries.

Thus, the teachers of the English language should shift from traditional to the intercultural stance for development of both learners' linguistic and intercultural competencies. Approaches that teachers engage in depend on their attitudes to target cultures and the perspectives on culture teaching in the English classroom. Moreover, the teachers of English have to avoid teaching culture as the facts but rather as culture understanding, intercultural competence, and awareness of importance of the dialogue trying to understand other cultures.

Analysis of research and publications. The issue of intercultural competence is the theme in different works by numerous researchers who claim that a language is a way of communication and it carries the culture. D. Brown [1] supports this idea by indicating that language is a part of culture and a culture is a part of language; the two are inside each other and they cannot be separated from each other without losing the signifi-

cance of either language or culture. Since the accent and aim of intercultural competence studies have expanded, approaches and models to its description have evolved also. The need for a systematic approach is self-evident but when teachers have little training in the cultural dimension as has been shown in the studies by M. Byram (2009), L. Sercu et al. (2005). Different models exist that provide a starting point to plan teaching. In a wide research Chen (2009) provides a useful categorization and summary and makes a distinction between models which are "designed for the purpose of acculturation, which are mostly useful for immigrants or business purposes, and models that are useful for teachers" [2, p. 49].

The aim of the article is to analyze the main approaches and models to conceptualize intercultural competence.

Presentation of the main material. Additional theoretical approaches to intercultural competence are shortly described but in our work the main accent is on the approaches that serve as a base to assess developed to gain intercultural competence.

Ruben's Behavioral Approach to Intercultural Communicative Competence.

One of the earliest comprehensive frameworks is Ruben's behavioral approach to conceptualize and measure intercultural communicative competence. In contrast to the attitudinal accents of previous approaches and the personality, Ruben reported on the behavioral approach to link the gap between knowing and doing, i.e. between what an individual knows being intercultural competent and what a person actually does in an intercultural situation.

It is common for people to be exceptionally well-versed on the cross-cultural effectiveness theories, possesses the best motives and be faithfully concerned about enacting their role accordingly, yet be unable to show this understanding in their own behavior.

For these reasons, B.D. Ruben (1989) discussed that to understand and assess people's behavior it would be necessary to apply "measures of competency that reflect an individual's ability to display concepts in his behavior rather than intentions, understanding, knowledge, attitudes, or desires" [3, p. 229]. B. D. Ruben investigated that observing people in the situations to that they were being trained for or selected would provide the information to predict their performance in the similar situations in future.

Based on the works in literature and his own study, B.D. Ruben outlined seven dimensions of intercultural competence:

1) *display of respect* shows a person's ability to "express respect and positive regard" for other people;

2) interaction posture describes a person's ability to "respond to others in a descriptive, non-evaluative and non-judgmental way";

3) *orientation to knowledge* highlights a person's ability to "recognize the extent to which knowledge is individual in nature"; in other words, orientation to knowledge shows a person's ability to acknowledge and recognize that individuals explain the world around them in the different ways with various opinions of what is "right" and "true";

4) *empathy* is a person's ability to "put [himself] in another's shoes";

5) *self-oriented role behaviour* describes a person's ability to "be flexible and to function in [initiating and harmonizing] roles". In the context, initiating means to request information, clarify and evaluate ideas for problem solving. On the other hand, harmonizing means to regulate the group status quo via mediation;

6) *interaction management* is a person's ability to take a turn during a discussion, initiate and terminate an interaction on the ground of reasonably accurate assessment of others' desires and needs;

7) *tolerance for ambiguity* highlights a person's ability to "react to new and ambiguous situations with little visible discomfort" [3].

B.D. Ruben defined these seven dimensions with observation and rating scales to assess. They were subsequently used and further developed by other authors. Ruben's research on a behavioural model and assessment of behavioural purposes, i.e. describing a person's competence based on the observation may be regarded as a precursor to performance intercultural communicative competence as well.

To sum up, according to B. D. Ruben, intercultural communicative competence includes the "ability to function in a manner that is perceived to be relatively consistent with the needs, capacities, goals, and expectations of the individuals in one's environment while satisfying one's own needs, capacities, goals and expectations" [3, p. 236]; the ability which is best assessed by observing a person's actions rather than reading a person's self-report.

European Multidimensional Models of Intercultural Competence by Byram and Risager.

On the bases of their experience in the European context, Byram (1997) and Risager (2007) explained multidimensional models of intercultural competence.

In his work '*Teaching and Assessing Intercultural Competence*' Byram analyzed a five-

factor model of intercultural competence including the next:

1) the *attitude* factor means the ability to relativise oneself and value other individuals and consists of "curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own" [4, p. 91];

2) *knowledge* of oneself and other individuals refers to the rules for personal and social interaction and includes knowledge about social groups and their practices both in own culture and the other one;

3) the first skill set – the *skills of interpreting and relating* – highlights a person's ability to explain, interpret and relate documents and events from other culture to own one;

4) the second skill set – the *skills of discovery and interaction* – allows a person to acquire "new knowledge of culture and cultural practices" including the ability to apply existing attitudes, knowledge and skills in cross-cultural interactions [4, p. 98];

5) the last factor – *critical cultural awareness* – represents the ability to apply perspectives, practice and products in own culture and on other one to evaluate.

Further Byram explained that the interaction factor – the skills of discovery and interacting – consists of a number of communication forms including verbal and non-verbal modes and development of discourse, linguistic and sociolinguistic competencies.

Based on Byram's theory, Risager (2007) presented the expanded concept of intercultural competence. She discussed that the model of intercultural competence should consist of a number of resources that a person possesses and also narrow competences which can be assessed. Risager stated that the model is broader in range. Nevertheless, it is worth noting that ten elements which she described are largely outlined in the linguistic development and proficiencies [5, p. 227]:

- linguistic (linguastructural) competence;
- linguacultural competences and resources – semantics and pragmatics;
- linguacultural competences and resources – poetics;
- linguacultural competences and resources – linguistic identity;
- translation and interpretation;
- interpreting texts (discourses);
- using of ethnographic methods;
- transnational cooperation;
- language knowledge as critical language awareness as well as a world citizen;
- knowledge of culture and society, and critical cultural awareness as well as a world citizen.

Developing the ideas of these bases, Byram and other European scientists (Kühlmann, Müller-Jacquier and Budin) have co-worked to combine existing theories on intercultural competence as the foundations to develop their own tool of assessment. Called INCA (intercultural competence assessment), the research project has adopted the multidimensional framework. Their overall model concludes two dimension sets – one for an assessor and another for an examinee – with three skill levels for each dimension: basic, intermediate and full. According to an assessor’s opinion, intercultural competence includes six various dimensions as outlined by the INCA assessor’s manual [4, pp. 5–7]:

1) *tolerance for ambiguity* is “the ability to accept of clarity and ambiguity and to be able to deal with it constructively”;

2) *behavioural flexibility* is “the ability to adapt one’s own behavior to different requirements and situations”;

3) *communicative awareness* is “the ability [...] to establish relationships between linguistic expressions and cultural contents, to identify, and consciously work with, various communicative conventions of foreign partners, and to modify correspondingly one’s own linguistics forms of expression”;

4) *knowledge discovery* is “the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to act using that knowledge, those attitudes, and those skills under the constraints of real-time communication and interaction”;

5) *respect for otherness* is “readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own”;

6) *empathy* is “the ability to intuitively understand what other people think and how they feel in concrete situations”.

Regarding an examinee’s point of view, intercultural competence includes three dimensions in the simplified variant of the assessor’s model [4, p. 11]:

1) *openness* is the ability to “be open to the other and to situations in which

2) something is done differently” (respect for other people + tolerance of ambiguity);

3) *knowledge* is the characteristic of “not only want[ing] to know the ‘hard

4) facts’ about a situation or about a certain culture, but also [...] want[ing] to know something about the feelings of the other person” (knowledge discovery + empathy);

5) *adaptability* outlines the ability to “adapt [one’s] behaviour and [one’s style of communication” (behavioural flexibility + communicative awareness).

The presented assessment orientation of the given intercultural communicative competence framework, the various dimensions have not only been defined theoretically as above mentioned but have been described concrete descriptions for each level of skills as well. For instance, Table 1 presents the descriptions for each level of the first dimension – *tolerance for ambiguity*.

Table 1

Skill Levels for Tolerance for Ambiguity Dimension

Basic	Intermediate	Full
deals with ambiguity on a one-off basis, responding to items as they arise. May be overwhelmed by ambiguous situations which imply high involvement.	has begun to acquire a repertoire of approaches to cope with ambiguities in low-involvement situations. Begins to accept ambiguity as a challenge.	is constantly aware of the possibility of ambiguity. When it occurs, he/she tolerates and manages it.

Besides the INCA project, the multidimensional approach and the dimensions by Byram and Risager described the intercultural competence can be seen in both commercial assessment tools (Cross-Cultural Adaptability Index) and non-commercial assessment practice (Intercultural Index in Longo (2008) and Assessment of Intercultural Competence in Fantini, 2006). The key to these European-oriented frameworks and distinct from early research by Ruben is the accent on proficiency acquisition in a host culture, moving proper beyond the ability to interact effectively, non-judgmentally and respectfully with a host culture.

Bennet’s Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS). Recently in the con-

text of North America, the other model of intercultural competence has been widely researched, analyzed and discussed – Bennett’s Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) [6; 7; 8]. Based on the studies in the 1970–1980’s, Bennett developed a dynamic model for explanation how people respond to cultural differences and how their responses evolve for time.

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) includes six stages which are grouped into three *ethnocentric* stages (the individual’s culture is the central worldview) and three *ethnorelative* stages (the individual’s culture is one of many equally valid worldviews), as follows:

1) in the first ethnocentric stage – *denial* – a person denies the difference or existence of another culture by rising psychological or physical barriers in the form of isolation and separation from other cultures;

2) in the second ethnocentric stage – *defense* – a person reacts against the threat of another culture by denigrating another culture (negative stereotype) and promoting superiority of own culture; in some cases a person undergoes the reversal phase during which the worldview shifts from own culture to another and the own culture is the subject to disparagement;

3) in the third ethnocentric stage, *minimization*, a person accepts cultural differences on the surface, though considers all cultures as mainly similar.

Three ethnorelative development stages lead to acquisition of the more complex worldview in which cultures are understood relative to each other and the actions are understood as culturally situated.

1) (4) In the *acceptance* phase a person accepts and respects cultural differences in regard to the behavior and values.

2) (5) In the second, ethnorelative stage – *adaptation* – individuals develop the ability to shift their frames of reference to the other culturally diverse worldviews via empathy and pluralism.

3) (6) In the last stage – *integration* – individuals incorporate and expand other worldviews into their own worldviews.

All together, the six stages form the continuum from the least culturally competent to the most culturally competent and they display a dynamic way of modeling the intercultural competence development.

In the past decade, Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity has served as the foundation for some assessment tools that are addressing both commercially available cross-cultural competence and intercultural sensitivity (Bennett, 1993) and locally developed (Olson & Kroeger, 2001). Nevertheless, Bennett has not explicitly outlined the communication role in the intercultural sensitivity development he has referenced communication as the developmental strategy, especially in ethnorelative stages:

“Participants moving out of acceptance are eager to apply their knowledge of cultural differences to actual face-to-face communication. Thus, now is the time to provide opportunities for interaction. These activities might include dyads with other-culture partners, facilitated multicultural group discussions, or outside assignments involving interviewing of people from other cultures... communication practice could refer to homestays or developing friendships in the other culture” [6, pp. 58–59].

A Culture-Generic Approach to Intercultural Competence. The most recent developments in the intercultural competence theory emerged in the study by Arasaratnam and Doerfel (2005). In their research, Arasaratnam and Doerfel call for a new culture-wide model of intercultural communication competence. The authors discuss that the previous models are often subjective and limited by the cultures of the people involved in their conceptualization and assessment. Instead of imposing factors and dimensions in a top-down way, Arasaratnam and Doerfel have approved a bottom-up approach in which themes and dimensions come to light in the interviews. The researchers conducted the semantic network analysis of the interview transcripts with thirty-seven participants who are intercultural competent for identification of the themes. The participants were affiliated with a large university and included U.S. students ($N=12$) and the international students from fourteen various countries ($N=25$). U.S. students were sorted on the bases of their involvement in the international student organizations, foreign study programmes and international host/friendship programmes. In the interview the participants replied to the following questions:

Question 1: How would you define intercultural communication?

Question 2: Can you identify any aspects or qualities of individuals who are competent in intercultural communication?

Question 3: Can you identify any specific people who you believe are particularly competent in intercultural communication and say why you perceive them as such ones?

Question 4: What are the aspects of good communication in your culture/opinion?

Question 5: What are the aspects of bad communication in your culture/opinion?

The semantic analysis of the participants' answers revealed 4-5 dominant word clusters for each question. For instance, the terms of intercultural communication (Question 1) include:

a) *able, cross, cultural, language, religious, talking and verbal;*

b) *across, backgrounds, coming, countries, ideas, message and understand;*

c) *beliefs, communicating, exchange, group, individuals, information, outside and town;*

d) *communicate, cultures, differences, different, ethnic, people, trying and two.*

Based on the semantic analysis for the five questions, Arasaratnam and Doerfel (2005) outlined ten unique dimensions of intercultural communicative competence:

- heterogeneity;
- transmission;
- other-centered;

- observant;
- motivation;
- sensitivity;
- respect;
- relational;
- investment;
- appropriateness.

Nevertheless, this approach has not led to development of widely applied methods of assessment, it promises a bottom-up and culture-genetic approach to elicit the definitions and dimensions of intercultural competence which may be applied in future tools of assessment.

Other Theoretical Approaches to Intercultural Competence.

In addition to the above mentioned theoretical approaches, at least three more other models have been described and analyzed:

- anxiety/ uncertainty management by Gudykunst (1993, 1998);
- an integrative system's theory by Kim (1993);
- identity negotiation by Ting-Toomey (1993).

In the model of anxiety/uncertainty management (AUM), Gudykunst (1993,

1998) discusses that a person feels both anxiety and uncertainty while interacting with a foreign culture. In order to adapt, people have to develop the ability to manage their anxiety by means of mindfulness. According to Gudykunst, mindfulness consists of identifying and accenting on anxiety sources that can consist of the concept of self, the reaction to the host culture, situations and relations with the host cultures.

In Y.K. Kim's integrative model (1993) cross-cultural adaptation is considered as the interactive and integrative process in which a person is dynamic, "never a finished product but instead... in the business of growing and maturing" [9, p. 173]. Her model consists of six various dimensions comprising communication competence, social communication, environment, intercultural transformation and predisposition. The person that experiences cross-cultural adaptation undergoes the phases of acculturation (acquiring elements of host cultures), and deculturation (unlearning elements of the old culture) in the cyclic pattern of stress-adaptation.

Finally, Ting-Toomey's negotiation model (1993) consists of three elements which contribute to the adaptation when a person is faced with the foreign or unfamiliar setting: 1) cognitive; 2) affective; 3) behavioural factors. The factors contribute to effective identify negotiation and outcome attainment pro-

cesses" [10, p. 106] and enable a person to interact with a stranger.

Conclusion and prospect for further research. Despite the fact that the models of intercultural competence have been theorized, none of them has led to the development of assessment to estimate the degrees or the levels of intercultural competence. Nevertheless, these models offer the further insights into the factors which can be related to the learner's development of intercultural communicative competence.

To summarize, a difficult nature of intercultural competence has led to a number of terms, models and theories which are served as the basis for various approaches for its assessment. Some models focus on a communicative nature of intercultural competence when the other ones stress the person's adaptation and the development while confronted with new cultures and still the others emphasize the empathic and tolerant reactions to another culture. Ultimately the models seek to explain skill types and the abilities that people need to function in culturally various settings and processes they undergo to develop the skills and abilities to be intercultural competent.

References

Список бібліографічних посилань

1. Brown, Douglas (2000). *Principles of language learning and teaching*, New York: Longman.
2. Chen, H.S. (2009). *Intercultural team teaching: a study of foreign and local EFL teachers in Taiwan*. Unpublished PhD, University of Durham, England.
3. Ruben, B.D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, pp. 229-240.
4. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
5. Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
6. Bennett, J. M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.
7. Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443.
8. Paige, R.M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y.A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 467-486.
9. Kim, Y.K. (1993). Cross-cultural adaptation: An integrative theory. In R.L. Wiseman, and J. Koester (Eds.), *Intercultural communication theory* (pp. 170-193). Newbury Park, CA: Sage.
10. Ting-Toomey, S. (1993). Communicative resourcefulness: An identity negotiation perspective. In R.L. Wiseman, and J. Koester (Eds.), *Intercultural communication theory* (pp. 72-111). Newbury Park, CA: Sage.

БІЛОУС Тамара Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри практики англійської мови та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний університет

ПЕРІШКО Ірина Володимирівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри практики англійської мови та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний університет

ВОЛКОВСЬКА Ірина Петрівна

студентка V курсу філологічного факультету,
Рівненський державний гуманітарний університет

ПІДХОДИ ТА МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті йдеться про сучасне дослідження міжкультурної компетентності у викладанні англійської мови як іноземної. Культурна компетентність стала важливою проблемою сучасної мовної освіти, акцент на якій відображає зв'язок мови та культури, необхідність підготовки учнів до міжкультурного спілкування. У статті проаналізовано рекомендовані підходи та моделі щодо формування міжкультурної компетентності, які характерні для відкритого розгляду проблеми міжкультурної комунікації іноземною мовою.

Автори досліджують основні підходи та моделі концептуалізації міжкультурної компетентності, такі як поведінковий підхід Б. Рубена, європейські багатовимірні моделі М. Байрама та К. Рісейджера, розвиваюча модель міжкультурної чутливості Дж. Беннета та інші теоретичні підходи до розвитку міжкультурної компетентності.

Виходячи з аналізу опрацьованих джерел щодо підходів та моделей міжкультурної комунікації, автори роблять висновок, що для досягнення ефективної міжкультурної комунікації, знання та вміння є необ-

хідними компонентами, але не вичерпними. Знання та вміння в контексті міжкультурної взаємодії повинні поєднуватися з відкритістю, гнучкістю мислення, а також бажанням здійснювати ефективну комунікацію та успішно вибудовувати взаємовідносини. Формування міжкультурної компетентності передбачає готовність людини до взаємодії з іншими культурами та базується на повазі інших культурних цінностей. Міжкультурна компетентність – здатність індивіда розпізнавати, поважати й ефективно застосовувати відмінності в сприйнятті, мисленні та поведінці у міжкультурних взаєминах. Будь-які дослідження щодо міжкультурної компетентності мають на меті підвищити рівень міжкультурної компетентності особистості.

Ключові слова: освіта; міжкультурна компетентність; викладання англійської мови; підходи; моделі.

Одержано редакцією 12.11.2021
Прийнято до публікації 23.11.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-88-95
ORCID 0000-0002-2245-7584

ЕРКИБАЕВА Гульфаруз Гинаятовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры Мировых языков,
Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави
e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru

ORCID 0000-0003-0214-4131

ЕСИРКЕП Диялфаруз

магистрант специальности иностранная филология (английский язык),
Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави
e-mail: imanbetovad@mail.ru

УДК 378.091.3:81'38(045)

**ПРИВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРИФРАЗЫ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ**

Актуализировано исследование особенностей перифразы в контексте ее непосредственного использования в коммуникативной лингвистике, что особенно важно для подготовки будущих филологов.

Разработаны тесты, вопросы, задания, упражнения для привития навыков и умений использовать перифразы в публицистической речи.

Ключевые слова: перифраза; поликультурный; коммуникативная компетенция; перефразирование; интерпретация текста.

Постановка проблемы. В современном поликультурном мире совершенствование коммуникативной компетенции стало одной из основных целей образования, и потому проблема обучения порождению высказывания, перефразирования и интерпретации текста сегодня чрезвычайно акту-

альна. Многие учебники практически по всем предметам изобилуют заданиями типа «Перефразируй» или «Перескажи своими словами»; требование перефразировать тему/проблему является обязательным при порождении устного или письменного высказывания на заданную тему. Всё это наталкивает на мысль о том, что обучающиеся обязательно должны владеть приемом перефразирования.

Использование приема «Перифраз» отчасти позволяет разрешить противоречие между потребностью обучающихся найти языковые средства для реализации заданного смыслового содержания и недостаточным уровнем сформированности у них перифрастических умений.

Традиционно перефразировать высказывание предлагается при обучении про-

дуктивным формам речевой деятельности, однако мы рассматриваем перифраз как универсальный метапредметный прием, применение которого способствует формированию коммуникативной компетенции и освоению обучающимися универсальных учебных действий (как познавательных, так и коммуникативных). В их числе осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме, смысловое чтение, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. В соответствии с деятельностным подходом обучающийся как субъект образовательного процесса получает знания и умения только в деятельности, а результатом учебной деятельности становится его развитие.

Актуальность исследования особенностей перифразы определяется тем, что она непосредственно соприкасается с проблемами коммуникативной лингвистики, что особенно релевантно для парадигмы современной науки.

Перифрастическая номинация занимает немаловажное место в формировании современного публицистического стиля и тесно связана с проблемой образности и точности передачи информации в медийных текстах. Специфика функционирования перифразы в публицистическом тексте опирается не только на языковую природу этого тропа, но и целый ряд экстралингвистических признаков, воздействующих на формирование современного газетного дискурса. В результате к характерной стилевой нагрузке перифразы в публицистическом тексте добавляется информационная, чаще всего базирующаяся на семантической трансформации лексемы. Поэтому очень важно научить студентов использовать перифразы в публицистике.

Перифраза – это троп, построенный на отношениях тождества. М.А. Сиривля определяет это экспрессивное средство как «иносказательное описательное вторичное наименование денотата, имеющее информативный и суггестивный характер и передающее прагматическую информацию о предмете речи» [1, с. 167].

С конца 90-х годов XX века перифраза и примыкающие к ней антономазия, эвфемизм и дисфемизм прочно «обосновались» в сфере современной публицистики и стали своего рода маркером языка постперестроечной эпохи.

Образный характер перифразы в газетном тексте с одной стороны определяет предмет через выделенный в качестве главного признака, с другой – подает

предмет или явление в ракурсе непривычного восприятия:

Перифраза выполняет и стилистическую функцию актуализации важной с точки зрения семантики лексемы.

Перифразирование – это особый вид речевой деятельности, связанный со способностью сознания к вариативным способам выражения смысла, опирающимся на изменение языковых форм [2, с. 211].

Цель исследования. С помощью разработки тестов, вопросов, заданий и упражнений по использованию перифраз, научить студентов использовать перифразы в публицистических текстах.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Выявлению специфики функционирования перифразы в текстах разных типов посвящено немало работ.

Например, Т.И. Бытева [3] и Л.В. Грехнева [4] рассматривают теорию перифразы; Н.И. Базарская [5] выявляет специфику перифрастического значения как вид фразеологического значения; А.С. Елизаров [6], О.Ф. Катаева [7], С.И. Комарова [8], А.Т. Липатов [9], С.Я. Макарова [10] определяют прагматику перифразы в текстах разных типов; Е.В. Опахина [11], В.И. Орлова [12], В.В. Похмельных [13], Е.Т. Лисовская [14] описывают грамматическую природу перифразы; Л.В. Лагунова [15] изучает перифразу в методическом аспекте. Обзор и анализ научной литературы выявил, что авторы, указанные в исследовании единодушны в полезности и необходимости использования перифразы в учебном процессе вуза.

Т.И. Бытева считает, что оно строится на перегруппировке логико-смысловой структуры высказывания, замене семантических компонентов в нем; иными словами, в основе перифразирования лежит процесс трансформации смысла высказывания, который опирается на когнитивно-семантические механизмы ассоциативного мышления, позволяющие человеку устанавливать сходства и подобия признаков перифразируемых и перифразирующих понятий и получать иносказательное выражение в речи [3].

Методы исследования. Понятие «перифраз» рассматривалась в трудах ученых с различных точек зрения.

Так Г.О. Винокур, размышляя о стилевой окраске перифрастических единиц, отмечал, что эти конструкции «несут на себе следы своего, так сказать, стилистического происхождения, т.е. окрашивают обозна-

чаемое ими содержание специфической атмосферой той конкретной социально-бытовой обстановки, за которой их закрепил традиционное словоупотребление» [16, с. 91].

Ю.А. Бельчиков же считает, что перифраза: «стилистический прием, заключающийся в описательном обозначении предметов и явлений действительности, при котором на первый план выдвигается какое-либо качество, сторона описываемого понятия, существенные для конкретного контекста или ситуации» [17, с. 371].

В.П. Москвин отмечает, что это «оборот, который может быть и словосочетанием, и предложением, и некоторым числом предложений, описывающих предмет или явление» [18, с. 74].

Ученые расходятся во мнениях по вопросу о содержании реалии, обозначаемой термином «перифраза». Так, перифраза определяется как выражение (Д.Э. Розенталь) [19], словосочетание (Т.А. Прокудина; Л.Н. Синельникова) [20; 21], стилистический прием (Ю.А. Бельчиков; И.Р. Гальперин; А.П. Квятковский) [17; 22; 23], как один из видов тропов (И.В. Арнольд) [24, с. 151], описательный оборот (И.Б. Голуб) [25].

Научная новизна результатов исследования. Научная новизна заключается, во-первых, в создании системы педагогических приемов и упражнений для формирования у обучающихся перифрастических умений через прием «Перифраз» и, во-вторых, в использовании перифраза как приема деятельности обучающихся в публицистике.

Поскольку под приемом деятельности понимается совокупность действий и операций, выполняемых в определенном порядке и служащих для решения задач деятельности, практическое использование приема «Перифраз» – это эффективное порождение высказывания с заданным ранее содержанием, успешная антиципация (умение предсказать содержание текста) в чтении и письме, особенно в публицистическом стиле.

Студенты должны знать особенности функционально-прагматической специфики перифразы в современной публицистике, уметь использовать перифразу в публицистике. Но вопрос о разработке тестов, вопросов, заданий и упражнений по использованию перифраз, привитие навыков и умений у студентов использовать перифразу в публицистических текстах не был достаточно изучен. Отсутствует методика использования перифразы.

Решение проблемы. Обзор и анализ научной литературы выявил, что авторы, указанные в исследовании, рассматривают

перифразы только с теоретической точки зрения. единодушны в полезности и необходимости использования перифразы в учебном процессе вуза. Предложенные и разработанные специалистами типы и виды работ с перифразами в школе и вузе научно обоснованы, убедительны. Однако ни одна методика не является универсальной. Каждый контингент, вуз, группа требуют своей методики, интерпретации, так как образ мышления, восприятие мира специфичны. Поэтому использование перифразы в учебном процессе вуза требует своего научного обоснования, разработки своей методики, а именно, при изучении текстов.

На занятиях дисциплины «Русский язык» студентов 1 курса специальности БВ02332 – иностранная филология: английский язык, мы уделяли большое внимание изучению перифразы для формирования публицистического стиля. С этой целью были разработаны тесты, вопросы, задания, упражнения для привития умений и навыков использования перифразы.

ТЕСТЫ

Что такое перифраза?

- Перенос свойств с одного предмета на другой
- Непрямое художественное описание предмета
- Замена предметов на основании их смежности

Согласны ли вы с выражением «Перифраза и метафора – это тропы»?

- Да
- Нет, перифраза не является тропом
- Нет, метафора не является тропом
- Нет, метафора и перифраза не являются тропами

Как переводится «перифраза» с греческого языка?

- «вместе» + «говорю»
- «вокруг» + «говорю»
- «вокруг» + «думаю»
- «вместе» + «думаю»

Что обычно понимается под перифразой «чёрное золото»?

- земля (чернозём)
- нефть
- бархат
- графит

Что обычно понимается под перифразой «голубая планета»?

- Венера
- Земля
- Луна
- Сатурн

Что обычно понимается под перифразой «второй хлеб»?

- картофель

- репа
- капуста
- мясо

Какой перифразой обычно называют чиновников?

- фраер
- штатский мундир
- канцелярская крыса
- легавый

Какой перифразой обычно называют верблюдов?

- хозяин песков
- хозяин пустыни
- корабль пустыни
- владыка песков

Какой перифразой обычно называют бурого медведя?

- хозяин тайги
- король льда
- царь леса
- бурый викинг

Кого А.С. Пушкин называл певцом Гяура и Жуана?

- Жуковского
- Лермонтова
- Гёте
- Байрона

Тесты закрепляют теоретические знания, прививают умения находить перифразы, прививают навыки правильного употребления перифразы.

ВОПРОСЫ

- Что называется перифразой?
- Что обозначает перифраза?
- Как осуществляется у перифразы связь со словом?
- Как происходит функционирование перифразы в тексте?
- Как происходит использование перифразы при обозначении предмета?
- Что такое перифрастическая номинация?
- Какие виды перифрастической номинации вам известны?
- Какой бывает перифраза с точки зрения объекта номинации?
- Какие способы номинации известны по речевой форме?
- Назовите ученых, которые занимаются проблемой перифразы.

Вопросы способствуют закреплению теоретических знаний.

ЗАДАНИЯ

Задания 1–15. Найдите перифразы в данных предложениях

1. Восторг – дело тонкое – о ближневосточном турне Путина.
2. Россия и Белоруссия подошли к своему Рубикону – об охране совместной границы.
3. Плавающий рубль хотят утопить – ввести в валютный коридор.

4. Копить нельзя купить – о (не)возможности откладывать деньги на чёрный день.

5. Под Москвой откопали военную тайну – американскую взлётную полосу 1945 г.

6. Пенсионный загон – проект Закона (нового пенсионного плана Минфина).

7. Сообразим на семерых – о количестве пассажиров в новых китайских кроссовках.

8. Тревожный клик (удар по кнопке мыши) полиции – о рейдерских захватах с помощью поддельной электронной подписи.

9. Лапша для работающих пенсионеров – об индексации пенсий.

10. В ожидании русского Нюрнберга – осуждения бывших чекистов, сотрудников КГБ и пр.

11. А зоны здесь тихие ... – о глушении мобильной связи в колониях.

12. Тени не исчезают ... – о театре теней.

13. В тихом омуте смерть водится – о 19-летнем стрелке из колледжа.

14. Единством сыт не будешь – о недостатке объединяющей идеи (о празднике 4 ноября).

15. Выходила на убийц Катюша – о сотруднице убийного отдела угрозыска.

(Примеры взяты из газеты «Московский комсомолец»)

Задание 16. Замените перифразы словами с прямым значением.

Рыжая плутовка, корабль пустыни, «царица» полей, страна голубых озёр, Северная Венеция, королева спорта,

Задание 17. Замените перифразы словами с прямым значением.

Старый Свет – Улыбка Фортуны – Предел мечтаний – Водная артерия – Мастер пера – Макушка Земли – Последний шаг – Закат жизни – Второе дыхание – Лебединая песня – Гвоздь программы – Пик славы –

Задание 18. Определите все перифразы в тексте.

Тайга долго просыпается. Сначала от снега освобождается верхушка зеленого царства. Весной после долгого сна из своей берлоги на охоту выходит изголодавшийся хозяин тайги. Стаями собираются для охоты санитары леса.

Задание 19. Замените слова перифразами.

А. белый аристократ, белый вездеход, хозяин белого безмолвия.

Б. голубые артерии, голубые дороги, голубые нивы.

В. зеленый океан, зеленая нива, зеленое море.

Г. серый разбойник, серый санитар.

Такие задания прививают умения находить перифразы, приучают студентов самим перефразировать слова и словосочетания в предложениях и текстах, то есть прививают у них навыки применять их в публицистическом стиле.

УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение №1. Определите олицетворение (О), метафору (М), синекдоху (С), литоту (Л), перифразу (П).

1. Кротость синей дали (Н. Бунин).
2. Мальчик, с пальчик.
3. Все флаги в гости будут к нам (А. Пушкин).
4. О чём ты воешь, ветер ночной, о чём ты сетуешь безумно? (Ф. Тютчев).

5. В чаще тёмную глядится круг зеркально-золотой. (И. Бунин).

Упражнение №2. Выпишите в правый столбик словосочетания, которые отражают внешний вид предмета, а в левый – словосочетания, которые отражают назначение предмета, подберите к ним перифразы.

Орудие письма, светящаяся дуга в стекле, колючий зелёный цветок, очиститель воздуха, широкополая одежда для головы, многословная лесть, распорядитель дорог, драгоценная шейная нить, черные семечки в золотой каемочке, холодный белый кругляш, проверка на адекватность.

Упражнение №3. Составьте перифразы к данным словам, по образцу:

Сосны – лесные богатыри. (прил.+сущ.)

Проталины –

Мороз –

Снежинка –

Белка –

Лужа –

Звезды –

Лыжи –

Упражнение №4. Прочитайте текст. Выделите в нем оценочные описательные обороты, придумайте с ними свои предложения:

1. Понял я тогда, что никакого святого искусства нет ... что я раб, игрушка чужой праздности (А. П. Чехов).

2. — Клавдия Никаноровна! — забасил дядя Егор, расталкивая своим голосом другие голоса. — А, Клавдия Никаноровна! — Клара повернулась к этому холму за столом (В.М. Шукшин).

3. В это время к костру, как и вчера, подкрался кругленький, коренастенький парень, колобок в строченой бушлатке и преданно глядя на стрелка с кобурой нарочито бойко спросил ... (В.П. Астафьев).

4. Пани Марина, высокая и когда-то замечательно красивая женщина, теперь являлась жалкой развалиной (Д.Н. Мамин-Сибиряк).

5. Опять идешь к своей учительнице? Зачем тебе эта руина? (А. Н. Рыбаков).

6. Жалели вообще-то: у него пятеро ребятшек, из них только старший добрался до десятого класса, остальной чеснок сидел где-то ещё во втором, в третьем, в пятом ... (В. М. Шукшин).

7. — Ну, будет? — Нет, дай я натешусь! Дай мне душеньку отвести, скважина ты кривоноса! Дятел... — Тут она изловчилась и больно достала по голове. Немножко сама испугалась ... (В. М. Шукшин).

8. Какой я талант? Выжатый лимон, сосулька. (А. П. Чехов).

9. А Феликс думал, что Нина – его личный блокнот, который можно в любую минуту достать почерпнуть нужную информацию (В. С. Токарева).

Упражнение №5. 1.Подобрать перифразы-синонимы к словосочетанию «художественная литература». 2.Используя полученные перифразы, создать небольшое сочинение-рассуждение на тему «Художественная литература — это вершина национального языка».

Художественная литература — жемчужина словесного искусства (образная паутина, достояние русской культуры, духовное пристанище, живительный бальзам и т. д.).

Упражнение № 6. Представьте, что в статье «Стрижка "под льва"» речь идет не о кошках, а о собаках. Оформите соответствующим образом текст.

Упражнение №7. Прочитайте текст. Замените повторяющееся слово *осел* другими словами (в том числе и местоимениями), словосочетаниями.

Ослы на острове Ламу

Базирующийся в Лондоне Международный фонд защиты *ослов* обеспокоен положением *ослов* на небольшом кенийском острове Ламу. В этом курортном местечке *ослы* служат единственным средством передвижения. По заявлению фонда, обследовавшего 471 *осла*, *ослы* подвергаются чрезмерной эксплуатации со стороны дельцов туристского бизнеса. Продолжительность жизни ламийских *ослов* в несколько раз меньше, чем у *ослов* в других местах.

Упражнение № 8. Прочитайте текст. Замените название пресмыкающегося другими словами, словосочетаниями.

Под Варшавой обнаружили кладбище мертвых черепах

На Вислостраде, самой шумной магистрали Варшавы, на свалке, обнесенной высоким забором, бродяги нашли сотни мертвых *черепах* и сообщили об этом в газету. Однако знающие люди находкой ошарашены не были.

— Это *черепахи* из Казахстана, — заметил Томаш Мизера, специалист по разведению *черепах*. — Судьба *черепах* печальна. Пройдитесь вдоль железной дороги от пограничного Тереспоя к Варшаве. Насыпи просто усеяны *черепахами*. На восточных погранпереходах — кучи мертвых змей, *черепах* или занесенных в Красную книгу гекконов.

Его слова подтверждают пограничники и полицейские:

— Видимо, выбросили целую партию контрабанды. *Черепахи* могли задохнуться в картонных коробках (в каждую записывают до 400 *черепах*), погибнуть от голода или больших перепадов температуры.

Эти *черепахи*, по сведениям польских журналистов, живут в Казахстане огромными стадами. Браконьеры подъезжают к гнездилищу *черепах* на грузовиках, с экскаватором. Набирают тысячами, залепляют отверстия в панцирях пластырем или скотчем и везут за кордон. В рекордном 1992 году в Польшу прибыло, таким образом, 100 тысяч *черепах*.

Русские, казахи, белорусы продают *черепах* оптом от 5 до 15 злотых (то есть по 5 долларов) за штуку. Розничную цену магазины устанавливают вдвое выше. И те *черепахи*, которые следуют через Польшу лишь транзитом, приносят на западе прибыль, в процентах уступающую только продаваемым наркотикам.

Черепахи, живущие на воле целый век, в домашних условиях выдюживают лишь несколько лет. Это живые игрушки. Дети *черепах* мучают, бросают или забывают, где уложили *черепах* на ежегодную спячку...

Наши земляки, торгующие *черепахами*, ставят Польшу в положение страны — нарушителя международных соглашений.

Упражнение №9. Прочитайте текст. Найдите орфографические и пунктуационные ошибки. Объясните их. В чем вы видите недостатки текста? Переделайте его: уберите повторения, исправьте неудачные выражения. Напишите ваш вариант.

Мама и папа я не хочу ехать на дачу по многим причинам. Во-первых я собираюсь поехать к бабушке, которую я очень давно не видел. Они живут в деревне и смог бы там неплохо отдохнуть, несколько недель. Во-вторых я нашел отличную работу и не хотел бы ее потерять. И в третьих я хотел бы отдохнуть дома перед началом учебного года и я не хотел бы бросать своих друзей и подруг.

На занятиях используется ряд упражнений, стимулирующих творческие способности студентов, развивающих ассоциатив-

ное мышление; вводились упражнения, способствующие увеличению словарного запаса (выделить перифразы в тексте), подобрать к словосочетаниям перифразы; составить перифразы к словам, по образцу; выделить оценочные описательные обороты, придумать с ними свои предложения; подобрать перифразы-синонимы к словосочетанию; оформите текст; замените повторяющееся слово другими словами (в том числе и местоимениями), словосочетаниями; переделайте текст: уберите повторения, исправьте неудачные выражения. Напишите ваш вариант.

Такие упражнения прививают умения находить перифразы, приучают студентов самим перефразировать слова и словосочетания в предложениях и текстах, применять их в публицистике.

Заключение. Перифраза непосредственно соприкасается с проблемами коммуникативной лингвистики, что особенно релевантно для парадигмы современной науки. Поэтому она занимает немаловажное место в формировании современного публицистического стиля и тесно связана с проблемой образности и точности передачи информации в медийных текстах. Специфика функционирования перифразы в публицистическом тексте опирается не только на языковую природу этого тропа, но и целый ряд экстралингвистических признаков, воздействующих на формирование современного газетного дискурса. В результате к характерной стилевой нагрузке перифразы в публицистическом тексте добавляется информационная, чаще всего базирующаяся на семантической трансформации лексемы. Поэтому очень важно научить студентов, обучающихся на специальности – иностранная филология: английский язык использовать перифразы в публицистике.

Анализ научной литературы показал, что авторы, указанные в исследовании, рассматривают перифразы только с теоретической точки зрения. единодушны в полезности и необходимости использования перифразы в учебном процессе вуза.

Очень мало работ предложенных и разработанных специалистами с перифразами, зачастую они разработаны для школы, а не для вуза. Поэтому использование перифразы в учебном процессе вуза требует своего научного обоснования, разработки своей методики, а именно, при изучения текстов. На занятиях дисциплины «Русский язык» студентов 1 курса специальности 6В02332 – иностранная филология: английский язык, мы уделяли большое внимание изучению перифразы. С этой целью были разработаны тесты, вопросы, задания, упражнения для привития умений и навыков использования перифразы.

Список библиографических ссылок

1. Сиривля М.А. Перифраз как экспрессивное средство языка газеты: семантико-прагматический аспект: дис. ... канд. филолог. наук. Челябинск, 2007. – 193 с.
2. Есменская Н.А. Текстовая перифраза и ее функционирование в связном дискурсе в современном французском языке: На материале текстов массовой коммуникации: дис. ... канд. филолог. наук. М., 2005. 183 с.
3. Бытева Т.И. Феномен перифразы в русском литературном языке: Проблема семантики и лексикографии: дис. ... д-ра филолог. наук. Красноярск, 2002. 486 с.
4. Грехнева Л.В. Перифраза как лингвистическое явление: На материале русской литературы конца 18– начала 19 века: дис. ... канд. филолог. наук. Нижний Новгород, 1999. 256 с.
5. Базарская Н.И. Перифрастическое значение как вид фразеологического значения. *Семантика слова и синтаксическая конструкция*. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1987. С. 128-132.
6. Елизаров А.С. Перифразы в стиле Н.М. Карамзина: дис. ... канд. филол. наук. М., 1994. 272 с.
7. Катаева О.Ф. Риторические функции перифразы в газетном тексте: На материале англоязычной прессы: дис. ... канд. филолог. наук. М., 2002. 213 с.
8. Комарова С.И. Функционирование перифразы в эпистолярном стиле второй половины XVIII века: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Днепропетровск, 1990. 17 с.
9. Липатов А.Т. Семантическая радуга перифразы: от Пушкина до Шолохова. Йошкар-Ола: МГПИ, 2006. 189 с.
10. Макарова С.Я. Перифраза в ономастической и апеллятивной лексике. *Лексика русского языка и ее изучение*, Рязань, 1988. С. 74–79.
11. Опахина Е.В. Глагольные перифразы в старофранцузском языке: дис. ... канд. филолог. наук. СПб., 2006. 232 с.
12. Орлова В.И. Субстантивные перифразы в современном русском языке. *Русский язык в школе*, 1982. №3. С. 81–84.
13. Похмельных В.В. Глагольно-именные перифрастические обороты современного русского языка: дис. ... канд. филолог. наук. М., 1985. 184 с.
14. Лисовская Е.Т. Именные перифразы в современном английском языке и их текстовый статус: дис. ... канд. филолог. наук. Минск, 1984. 187 с.
15. Лагунова Л.В. Использование перифразы при подготовке студентов филологических специальностей к педагогической практике. *Российский научный журнал*, 2009. №5(12). С. 164–168.
16. Винокур Г.О. Глагол или имя? *Русская речь* / Под ред. Л.В. Щербы. Л., 1928. С. 75–93.
17. Бельчиков Ю.А. Перифраза. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 371.
18. Москвин В.П. О разновидностях перифразы. *Русский язык в школе*, 2001. № 1. С. 72–78.
19. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. 5-е изд., испр. М.: Айрис-Пресс, 2003. 448 с.
20. Прокудина Т.А. О понятии перифразы в русском языке. Образование и функционирование фразеологических единиц. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 1981. С. 35–44.
21. Синельникова Л.Н. К вопросу сущности перифразы как функционально-семантической единицы. *Вопросы грамматического строя современного русского языка*: сб. ст. М.: МГПИ им. Ленина, 1974. С. 255–261.
22. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: Высшая школа, 1981. 335 с.
23. Квятковский А.П. Поэтический словарь. *Фундаментальная электронная библиотека. Русская ли-тература и фольклор*, 2002. URL: <http://feb-web.ru/feb/kps/kps-abc/>.
24. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. 444 с.
25. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. 3-е изд., испр. М.: Рольф, 2001. 448 с.

References

1. Sirivlya, M.A. (2007). Periphraz as an expressive means of the newspaper language: semantic and pragmatic aspect: Theses PhD dissertation in Philology. Chelyabinsk. 193 p.
2. Esmenskaya, N.A. (2005). Textual periphrasis and its functioning in a coherent discourse in the modern French language: On the material of mass communication texts: Theses PhD dissertation in Philology. Moscow. 183 p.
3. Byteva, T.I. (2002). The phenomenon of periphrasis in the Russian literary language: The problem of semantics and lexicography: Theses Doctor Science dissertation in Philology. Krasnoyarsk, 2002. 486 p.
4. Grekhneva, L.V. Periphrase as a linguistic phenomenon: On the material of Russian literature of the late 18th-early 19th century: Theses PhD dissertation in Philology. Nizhny Novgorod, 1999 – – 256 p.
5. Bazarskaya, N.I. (1987). Periphrastic meaning as a type of phraseological meaning. *The semantics of the layer and the syntactic construction*. Voronezh: Publishing House of the Voronezh State University (pp. 128–132).
6. Elizarov, A.S. (1994). Periphrases in the style of N.M. Karamzin: Theses PhD dissertation in Philology. Moscow. 272 p.
7. Kataeva, O.F. (2002). Rhetorical functions of periphrasis in a newspaper text: Based on the material of the English-language press: Theses PhD dissertation in Philology. Moscow. 213 p.
8. Komarova, S.I. (1990). Functioning of the periphrasis in the epistolary style of the second half of the XVIII century: Abstract of PhD dissertation in Philology. Dnepropetrovsk. 17 p.
9. Lipatov, A.T. (2006). Semantic rainbow of periphrasis: from Pushkin to Sholokhov. Yoshkar-Ola: MGPI. 189 p.
10. Makarova, S.Ya. (1988). Periphrase in onomastic and appellative vocabulary. *Lexicon of the Russian language and its study*. Ryazan (pp. 74–79).
11. Opakhina, E.V. (2006). Verbal periphrases in the Old French language: Theses PhD dissertation in Philology. St. Petersburg. 232 p.
12. Orlova, V.I. (1982). Substantive paraphrases in modern Russian language. *Russian language in the school*, 3: 81–84.
13. Pokhmelnykh, V.V. (1985). Verb-nominal periphrastic turns of the modern Russian language: Theses PhD dissertation in Philology. Moscow. 184 p.
14. Lisovskaya, E.T. (1984). Nominal periphrases in modern English and their textual status: Theses PhD dissertation in Philology. Minsk. 187 p.
15. Lagunova, L.V. (2009). The use of periphrasis in the preparation of students of philological specialties for pedagogical practice. *Russian Scientific Journal*, 5(12): 164–168.
16. Vinokur, G.O. (1928). Verb or name? *Russian speech*. In L.V. Scherba (Ed.). Leningrad. (pp. 75–93).
17. Belchikov, J.A. (1990). Periphrase. *Linguistic encyclopedic dictionary*. In V.N. Yartseva (Ed.). Moscow: Soviet encyclopedia (p. 371).
18. Moskvin, V.P. (2001). About the different types periphrase. *Russian language in the school*, 1: 72–78.
19. Rosenthal, D.E., Golub, I.B., Telenkova, M.A. (2003). Modern Russian language. 5th ed., correct. Moscow: Iris-Press. 448 p.
20. Prokudina, T.A. (1981). On the concept of periphrases in the Russian language. Formation and functioning of phraseological units. Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov. University (pp. 35–44).

21. Sinelnikova, L.N. (1974). On the question of the essence of the periphrase as a functional and semantic unit. *Questions of the grammatical structure of the modern Russian language*: collection of articles. Moscow: MGPI named after Lenin (pp. 255–261).
22. Galperin, I.R. (1981). *Stylistics of the English language*. Moscow: Higher School. 335 p.
23. Kvyatkovsky, A.P. (2002). Poetic dictionary. *Fundamental electronic library. Russian literature and folklore*. Retrieved from <http://feb-web.ru/feb/kps/kps-abc/>.
24. Arnold, I.V. (1999). *Semantics. Stylistics. Intertextuality*. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg University. 444 p.
25. Golub, I.B. (2001). *Stylistics of the Russian language*. 3rd ed., correct. Moscow: Rolf. 448 p.

YERKIBAYEVA Gulfayruz

Doctor Science in Pedagogy, Professor of the Department of World Languages,
International Kazakh-Turkish University named after H.A.Yasavi

ESIRKEP Dilyafuz

Master's student specializing in foreign philology (English)
International Kazakh-Turkish University named after H.A.Yasavi

INSTILLING SKILLS AND ABILITIES OF USING PERIPHRAISIS TO FORM A JOURNALISTIC STYLE

Summary. Introduction. In the multicultural world, the improvement of communicative competence has become one of the main goals of education, and therefore the problem of teaching the generation of utterance, paraphrasing and interpretation of the text is extremely relevant today. Many textbooks in almost all subjects abound with tasks such as "Rephrase" or "Retell in your own words"; the requirement to rephrase a topic/problem is mandatory when generating an oral or written statement on a given topic. All this suggests that students must necessarily know the technique of paraphrasing.

The use of the "Periphrastic" technique partly allows us to resolve the contradiction between the need of students to find language means for the implementation of a given semantic content and the insufficient level of formation of their peripheral skills.

The methods. The concept of "periphrasis" was considered in the works of scientists from various points of view.

Some believe that the periphrases color the content they denote with the specific atmosphere of the specific social and household situation for which they were fixed by traditional word usage, while others believe that the periphrasis is a stylistic device consisting in the descriptive designation of objects and phenomena of reality; the fourth – that it is "a turn that can be a phrase, a sentence,

and a certain number of sentences describing an object or phenomenon".

Scientists disagree on the question of the content of the reality designated by the term "periphrase". Thus, a periphrase is defined as an expression, a phrase, as one of the types of tropes, a descriptive turn.

Results. By developing tests, questions, tasks and exercises on the use of periphrases, teach students to use periphrases in journalistic texts.

The scientific novelty of the research results. The scientific novelty consists, firstly, in the creation of a system of pedagogical techniques and exercises for the formation of students' peripheral skills through the "Periphrasis" technique and, secondly, in the use of periphrasis as a method of students' activity in all four types of speech activity.

In the classes of the discipline "Russian language" of 1st-year students of the specialty foreign philology: English, we paid great attention to the study of periphrasis. For this purpose, tests, questions, tasks, exercises were developed to instill skills and skills of using periphrasis.

Keywords: periphrasis; multicultural; communicative competence; paraphrasing; text interpretation.

Одержано редакцією 25.11.2021
Прийнято до публікації 09.12.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-95-101
ORCID 0000-0003-3180-8101

ФАНЬ ЦЗЯХАО

докторант кафедри російського мови і методики його викладання,
Бакинський слов'янський університет
e-mail: fantschina04@rambler.ru

УДК 3782.016:811.161.1|378-011.3-057.87(510)(045)

**О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМ ИЗ КИТАЯ**

Акцентируется внимание на актуальности темы.

Показано, что не только учёными-методистами и лингвистами, но и политиками-международниками в наши дни призывается, что современный Китай с помощью дальновидных реформ, гласности, открытости, превратился в мощную державу. Очевидно, что с развитием экономики эта страна становится все более образованной. Естественно, повышается и уровень культуры образования. А он объективно, по замечанию автора статьи, принципиально невозможен без знания иностранных языков.

Мотивировано, что одним из основных языков, наряду с английским, является русский.

Рассмотрены некоторые наиболее эффективные методические приёмы обучения русскому языку как иностранному для китайских студентов с прицелом на отдельные нюансы преподавания.

Ключевые слова: Китай; студенчество; русский язык; методические приёмы; прецедентные имена; произношение; хоровое обучение; речевые ошибки; система упражнений.

Постановка проблемы. Одним из главных звеньев статьи являются так называемые «прецедентные имена». Обстоятельно раскрыто терминологическое значение (и назначение), которое фактически

приравнивается к феноменам культуры. Совмещая в себе культурологические и лингво-дидактические способы и средства, такие слова являются сакральными в буквальном смысле для всех представителей китайской национальности без исключения. Внимание автора статьи было сконцентрировано на лексеме «Совершенно мудрый», под которым подразумевался Учитель. Соответственно тому автором статьи правильно предлагается учитывать это ментально высокое отношение к учителю, которое ни при каких обстоятельствах не может быть снижено в процессе обучения китайцев русскому языку.

Китайский язык имеет множество особенностей. Во всех отношениях он кардинально отличается как от русского и всех других языков славянской группы, так и азербайджанского (а вместе с ним и большинства других языков тюркской группы). Поэтому прежде чем в нашей статье говорить о некоторых тонкостях китайского языка, считаем целесообразным привести краткую историко-генеалогическую справку.

Целью исследования является анализ специфических нюансов преподавания русского языка студентам из Китая.

Изложение основного материала.

Итак, «китайский язык, язык китайцев-хань. Является родным также для мусульман хуэй и для ... [большой части современных] маньчжуров. Стандартная форма, основанная на пекинском произношении, является официальным языком в континентальном Китае, ... одним из официальных языков в Сингапуре (хуаюй 'язык китайцев'), а также одним из официальных и рабочих языков ООН.

Китайский язык относится к синитической ветви синотибетских языков ... китайский язык – это ветвь синайско-тибетской языковой семьи» [1].

После генеалогической справки необходимо, по нашему мнению, в двух словах сказать также и об экономическом развитии современного Китая, так как в отличие от нескольких прошедших десятилетий, в XXI веке – это не отсталая аграрная, но высокоразвитая многочисленная образованная страна, которую сегодняшней Азербайджан, Россия и многие другие передовые индоевропейские государства и США справедливо рассматривают в качестве своего дружелюбного соседа, важного стратегического партнера. Более того, в последние годы в ЮНЕСКО, ЕС, ООН и других крупных правительственных организациях, в которых очень сильно большое китайское представительство, всё более прибавляется сторонников идеи, что

евразийская цивилизация сможет выжить и уверенно конкурировать с Западом только на пути более тесного сближения с восточными, то есть исламской, китайской и индийской цивилизациями. Отрадней, по нашему мнению, для Азербайджана и других передовых и демократических стран факт.

Зададимся естественным вопросом: с какой же целью в настоящей статье, объективно носящей методический и отчасти языковедческий характер, нужна вышеприведённая информация? Отвечаем: генеалогическую справку мы ввели в нашу работу, чтобы подтвердить факт весьма существенных различий между языковыми группами. Следовательно, вопрос о выявлении специфических нюансов преподавания неродного (в нашем случае – русского) языка в КНР вполне закономерен. Вторая информационная часть свидетельствует о возрастании роли рынка общеобразовательных услуг в Китае. Значит, страна нуждается в опытных теоретиках-методистах и преподавателях-практиках, владеющих русским языком.

Мы обязаны сегодня констатировать, что педагогические кадры русистов в Китае в основном укомплектованы из жителей Дальнего Востока. Это легко объяснимо с элементарно географической позиции (территориальная близость). Одновременно с тем спешим сообщить, что в октябре 2016 года на заседании членов ведущих учёных Азербайджана под названием «Elm ҫıraqı» («Светоч науки») состоялась встреча с представителями посольства Китая и филологами – лингвистами, педагогами-методистами, философами, историками, критиками-литературоведами [2, с. 4]. На этом заседании, в частности указывалось об обмене опытом в области методики преподавания русского языка китайскими и японскими специалистами – в вузах Азербайджана, с одной стороны. И, напротив, азербайджанскими педагогами – в Пекине и некоторых других городах этой страны – с другой.

Всё отмеченное в преамбуле настоящей статьи позволяет приступить к реализации центральной темы, вынесенной в её заголовок. Прежде всего подчеркнём, что ряд языковых нюансов, о которых мы собираемся писать, определённо связан с китайскими общеобразовательными традициями, теми восточными привычками, которые характеризуют обучающихся русскому и – шире – население всей этой страны в быту и поведении. Всё это, естественно, отражается и на менталитете нации. С указанными языковыми чертами и признаками, собственно говоря, тесно связаны

и те нюансы в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для студентов-китайцев, о которых мы собираемся писать в нашей статье.

Одна из первых и очень значимых тонкостей заключается в признании китайскими обучающимися за учителем или преподавателем (в данном случае, школьный или вузовский педагог – не принципиально) аксиомы, что он непременно при всех ситуациях и условиях прав. Это исходит из ментального отношения к преподавателям, берущим начало ещё со времён конфуцианства. Педагог русского языка обязан учитывать, что конфуцианство, несмотря на теории и мировоззрение гениального философа VI-V вв. до н.э., представляет особый интерес и даже предмет поклонения китайской молодёжи, а для учёных-методистов сохраняет свою актуальность вплоть до наших дней. И добиться желаемых успехов можно лишь в том случае, если учитель/педагог в ходе обучения русскому языку будет обладать бесспорным авторитетом. Недаром одним из нарицательных конфуцианских имён является сложное двух-корневое слово «Совершенно мудрый».

Сделаем небольшое, но немаловажное отступление. Современная теория методики преподавания РКИ для китайских студентов гласит, что необходима строго продуманная линия в отношении внедрения в педагогический процесс как всевозможных инновационных форм, так и сведений культурологического или лингвострановедческого порядка. По существу дела эта есть стратегия, предусматривающая в отдельных случаях включение так называемых «прецедентным имён», имеющих для обучающихся иной национальности особый смысл. Некоторые из таких имён русскими и азербайджанскими педагогами в Китае признаются феноменом культуры.

Возвращаясь к тем прецедентным словам, которые могут играть особое значение для представителей китайской народности, продолжим. Показательно, что вышесказанное слово в китайском языке пишется слитно (как и в русском переводе). Но дело не в написании. В конце концов это забота учёных-лингвистов. Нас интересует употребление этой лексемы с методической точки зрения. И вот, в одной из художественных книг, посвящённых культуре Китая, читаем: «Совершенно мудрый – это прежде всего священное, практически таинственное и одновременно с тем сакральное понятие для представителей китайской национальности, без исключения. Его корни уходят в XVII столетие, когда в согласии

с ещё более древней китайской традицией основополагающей являлась концепция трёх центральных мировых сил – Неба, Человека и Земли, именуемой «Триадой». В этой Триаде «Совершенномудрый» – это Учитель в высоком смысле слова, пишущийся с заглавной буквы. В точном переводе на русский язык он должен состоять из двух слов, каждое из которых для китайцев воистину священно» [3, с. 78–79].

Мы привели лишь один, хотя, по нашему представлению, и очень яркий пример почитания китайцами учителей. Понятно, что таких слов немало, и они в первую очередь должны быть переведены для китайских студентов так, чтобы их сакральный смысл сохранялся в своём полном объёме. В противном случае с методической точки зрения со стороны русских и азербайджанских педагогов в вузах может быть допущена серьёзная стратегическая ошибка: надолго будет отбито желание изучать русский язык.

Однако, как это иногда случается в методике преподавания РКИ, в позитивном кроется и нечто негативное. Ведь нет совершенных методик, равно как и приёмов. Это как истина, которая вряд ли когда-нибудь окажется абсолютной, но всегда относительна. Чтобы второе понятие не перекрыло первое, рекомендуем современным и прогрессивно мыслящим педагогам проявлять в аудитории в некотором роде политкорректность, лояльность.

Нам представляется, что в указанном правиле есть нюанс коммуникативного порядка. В Китае из-за слепого поклонения Учителю студент часто выступает как всего лишь номинальный субъект общеобразовательного процесса, поэтому он, в отличие от некоторых иных национальностей остаётся как бы безмолвным объектом. Однако, это не то молчание, которое подобно золоту. Как считает современный педагог-методист Ю.А. Антонова, «китайские студенты зачастую, заметив те или иные ошибки в речи педагогов, скорее всего, не подадут и виду. По этой причине в ходе преподавания неродного (русского) языка в современной китайской, отчасти и японской студенческой аудитории с явной настороженностью относятся к таким методическим формам, как дискуссия с педагогом. Больше того, эта аудитория, как правило, плохо подготовлена к провокационным приёмам в обучении» [4, с. 15].

Продолжим мысль Ю.А. Антоновой. В процессе преподавания РКИ для китайских студентов целесообразно учесть такой нюанс: педагог может вполне намеренно совершить речевую ошибку («стилевую пометку, оплошность») в ожидании, заметят

ли её студенты? Кстати, такой «провокационный» приём оправдан как с этической, так и бытовой точек зрения. Существо дела состоит в том, что в Пекине не только русский язык, но и многие другие предметы проходят чаще всего в академических больших группах. Для сравнения: в БСУ или на филфаке БГУ группы по изучению русского языка в азербайджанском секторе, как правило, не превышают 14–15 человек (иногда ещё меньше). Далее, английские, немецкие и французские группы в БСУ и Университете языков составляют от трёх до пяти человек. По заявлению абсолютного большинства ведущих азербайджанских методистов, это «значительно облегчает задачу педагога, так как занятия по иностранному языку в таких случаях практически дублируют частное репетиторство» [5, с. 55–56].

В Пекине, главным образом, из-за многочисленности студенчества общая картина совершенно иная. Е.В. Беляева, опираясь на собственный опыт работы в пекинских вузах, свидетельствует: «В Китае с началом нового тысячелетия в группах по изучению русского языка присутствуют чаще всего от 25–30 до 90–95 и более человек» [6, с. 13–14]. В задачу нашей статьи не входит оценка этого факта. Министерство образования каждого цивилизованного государства вправе решать такие вопросы самостоятельно. Нас же интересуют те трудности, с которыми конкретно могут столкнуться преподаватели, чтобы можно было вовремя учитывать нюансы, о которых мы и скажем ниже.

В Китае (как, впрочем, в Японии и некоторых других азиатских странах) благодаря такой скученности студентов в составе одной группы столетиями прививался так называемый «хоровой принцип» обучения всем предметам без исключения. Речь идёт об особо уважительном отношении к педагогам. Этот принцип с сугубо эмоционально-нравственной точки зрения перекликается с правилом «сохранения лица, как собственного, так и облика собеседника»

Приведём один характерный пример, который, на наш взгляд, следует отнести, с одной стороны, к детали методического назначения, а с другой – к нюансу, приближённому к современной психологической науке. Скажем, некоторые опытные русские и азербайджанские педагоги-методисты в процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев (в основном, из дальнего зарубежья, включая и контингент китайцев) применяют очень интересный и достаточно редкий на практике методический приём. Он получил название «зеркальной проекции».

Что это означает? Студент, не вполне освоивший те или иные нормы русского языка в ходе текущего занятия, по причинам собственной неудовлетворённости в области усвоения прежде всего пройденного материала, пытается всячески как бы приписывать личностные достоинства себе самому, а оппоненту – большинство явных (на его взгляд) недостатков. Если эта неэффективность не затушёвывалась реальными интеллектуальными способностями студента в познаниях неродного языка (IQ, как принято изъясняться в современной методической мысли), а, напротив, непомерно выпячивается, то тогда и возникает вышеуказанный методический эффект. Его основной нюанс состоит в предполагаемой защитной реакции незамедлительного приписывания всего негатива другим студентам, либо в более смягчённом, но всё же достаточно пристрастном отношении к ошибкам и недочётам одногруппников.

Оказывается, «хоровой принцип» обучения русскому языку в Китае, хотя и косвенно, но всё же связан с «зеркальной проекцией». Точнее сказать, данный принцип потенциально направлен на выявление многоопытным педагогом речевых ошибок, совершаемых одним студентом, но всячески пытающихся прикрыться при этом собеседником. Эту зависимость в своё время тонко подметил выдающийся швейцарский учёный Ж. Пиаже. Соединив вышеуказанную «зеркальную проекцию» с данным методическим принципом, он указал на основную (по его предположению) причину перекалывания собственной ошибки «на плечи других». Ж. Пиаже видел эту причину в «эгоцентризме мышления, решительно противостоящему социализации» [7, с. 43].

Небесспорная точка зрения по отношению к китайскому контингенту, и поэтому она должна объективно рассматриваться с неодинаковых позиций. Самое важное здесь, на наш взгляд, подчеркнуть, что даже при наличии названного феномена эгоцентризма у отдельных китайских студентов в процессе изучения русского языка (в Азербайджане или Китае – не столь существенно) на переднем плане оказывается коммуникация. Она выходит за рамки исследования Ж. Пиаже, но в русле избранной нами темы статьи играет определённую роль.

Чтобы избежать этого эгоцентризма, с одной стороны, и речевых ошибок на русском языке – с другой, в китайских группах студенты хором повторяют на начальном этапе обучения слова, а далее выражения (словосочетания) и, наконец, предложения, фразы вслед за педагогом. Прав-

да, учёт этих нюансов имеет как свои плюсы, так и минусы. Первое заключается в усилении внимания к коллективной работе (отсюда, собственно, и само название – «хоровое обучение»). Минусы же в снижении значимости индивидуальной работы. Так, руководство филологических факультетов китайских вузов с педагогов из России или Азербайджана требует отводить на этот вид работы всего лишь две-три минуты. По существу дела немыслимое и нелогичное требование для современных российских или азербайджанских вузов, но, как видим, вполне приемлемое для студентов из Китая, изучающих русский язык. Кроме того, даже в положительном ключе есть свои отрицательные нюансы. Мы имеем в виду очень большое количество аудиторных часов, отводимых именно на коллективную работу.

Этот принцип связан с передачей китайским студентам навыков русского говорения, коммуникативных умений. Любопытно, что здесь также происходит игра русских и китайских слов. То есть, с учётом номинального для китайцев значения слова «Лицо» как «облика человека», дополнительно разъясняется: в русском восприятии это ещё и синоним слова «честь». А это понятие для них свято (как, впрочем, и для любого честного гражданина и другого государства). Вот почему у китайского студента более всего выражен страх допустить стилистическую либо грамматическую ошибку из-за «потери лица» (точнее, чести) перед своими сокурсниками. Убеждены: нельзя не учитывать в Китае этой национальной особенности. Рекомендуются: вместо использования выражений, типа: «ты явно в этом случае ошибся», категорическое – «плохо», «неудовлетворительно», «ты вовсе не прав» – использовать форму эвфемизмов. Например: «попробуем-ка ещё раз», «попытаемся сделать это задание заново» «подумай-ка еще». Допускается даже более игровая форма: «ещё разок», «покопайся-ка в своей памяти» и т.д.

Любопытно, что эти игровые формы можно использовать не только в вузе, но и в китайских семьях. И этот языковой нюанс, на наш взгляд, тоже должен симптоматично учитываться педагогами русского языка. Скажем, со стороны родителей и вузовских преподавателей по этическим соображениям рекомендуется избегать резкой критики. Скажем больше того: не рекомендуется выказывать негодование в случаях недопонимания: ни повышением естественного тона, ни мимикой, не говоря уже от каком-либо физическом воздействии. Впрочем, для отечественных (= азербайджанских) педагогов такое поведение аб-

солютно не характерно. Так что в качестве панацеи желательно разумное, дозированное поощрение студентов за их старания. В самом начале нашей статьи мы оговорили факт колоссальной разницы во всех разделах обучения между китайским, русским и азербайджанским языками. Поэтому им в равной степени крайне сложно изучать русский язык как в Азербайджане, так и в Китае. Отсутствие суровости и категоричности в требованиях, тактичные подходы педагогов к ним, безусловно, создают добротный дополнительный стимул для изучения русского языка. Причём, педагоги и родители в методических целях должны работать, по возможности совместно; упущения с той или иной стороны чреваты серьёзными недочётами. Родители, в основном говорящие на родном, китайском языке, понятие, могут стать и тормозом в деле обучения второму языку, вместо того чтобы быть его катализатором. В свою очередь, языковая мотивация со стороны педагогов русского языка – серьёзный и стойкий стимул при социально преобладающей стратегии аккультурации.

Очень интересные тематические параллели вскрываются при внимании к отдельным нюансам преподавания РКИ для китайских студентов, связанных с фонетикой. В китайском языке много сонорных и дифтонгов, отдалённо напоминающих английские. Отсюда, к примеру, наиболее распространены имена «Ло», «Лоу», «Теон», «Пеон». С задненёбными используются такие имена, как «Фан», «Фын», «Кын» и т.д. Но с шипящими у студентов дело обстоит сложнее: они с заметно большим трудом произносят звуки «ш», «ж», «щ», мягкое «ч», твёрдое «ц». Трудно даётся им корреляция по признаку звонкости-глухости, дифференциация звуков «и» и «ы». Очень значительны расхождения. Отсутствует в китайском языке дрожащий звук, поэтому им сложно произнести русское «р» и т.д.

С чем же связаны эти трудности и с помощью каких методических приёмов, возможно ли их преодоление? Вновь резонно вернуться к вопросу о нюансах преподавания русского языка. Нужно попытаться искусственным путём максимально сблизить систему китайских и русских звуков. Прямым, то есть естественным путём это сделать практически невозможно (методическая натяжка) в силу существенных расхождений. Но опосредованно, по нашему мнению, это вполне возможно. Только необходимо учесть такой нюанс, как неразвитость артикуляционного аппарата китайцев и незаметно для них самих подвести под русское типичное произношение. В этом деле могут помочь соответ-

ствующие упражнения. Но к дефектам русского произношения всё-таки нужно быть снисходительным. Опыт азербайджанских и русских педагогов свидетельствует, что к определённой части русской звуковой системы китайским студентам очень трудно, что называется «подобрать ключ»; некоторые звуки не подлежат верному произношению.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Завершить нашу статью нам хотелось бы утверждением, что преподавание РКИ в Китайских вузах – это задача, целиком и полностью отвечающая национальным требованиям. В одной из последних статистических справок читаем: «В ближайших планах Министерства образования Китая сформулированы новейшие ориентиры: в 2020–2021 года на 100–120 тысяч местного населения придётся около 13,7 тысяч специалистов, имеющих высшее оконченное образование и около 32 тысяч со средним специальным. На текущий период – конце 2019 – начало 2020 годов данный высшее оконченное образование получают до 99 процентов от всей китайской молодежи» [8].

Есть такое современное выражение: «академическая образовательная мобильность». Оно расширяет рамки данного процесса в целом, превращая вузы в единое общеобразовательное пространство. И нынешний Китай – это не исключение из правил. Приведённая справка завершается словами Купина: «Повышение качества обучения в китайских вузах – это, с одной стороны, значительное увеличение в последние годы квот на количество преподавателей в этой стране из-за рубежа. С другой стороны, внедрение русского и английского языков в Китае как международных» [8]. Специально созданный фонд под названием «Русский мир» объединил в себе знания по русскому языку в Пекинском, Хэйлунцзянском, Даляньском и Шанхайском университетах. В особенности востребован русский язык на Северо-Востоке Китая и во многих приграничных северо-восточных провинциях. Но за сухой стати-

стикой стоят живые люди – это азербайджанские и русские педагоги, на плечи которых возложена ответственная задача обучения неродному языку китайских студентов в современный период.

Список библиографических ссылок

1. Завьялова О.И. Китайский язык. *Большая российская энциклопедия*. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2070242>
2. АЗЕРТАДЖ. Новостная лента «Русский язык в Китае». *Ежедневные новости*, 24 октября 2017 г. 16 с.
3. Левин А.М. Жёлтый дракон ЦЗЯО. *Володарский Л., Левин А. Млечин А. Повести и романы*. М.: Прогресс, 1990, 446 с.
4. Антонова Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам. *Педагогическое образование в России*, 2016. № 12. С. 13–16.
5. Шахбазова А.Э., Киясбейли М., Магеррамова Т.Д. Учимся говорить по-русски. Баку, Мутарджим, 2013. II часть (основная). 168 с.
6. Беляева Е.В. Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка в иноязычной аудитории (На материале ошибок китайских студентов): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Омск, 2004. 28 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб: Союз, 1997. 250 с.
8. Купин А.М. Об особенностях современной системы образования в КНР. *Аккредитация в образовании: электр. журнал об образовании*. 22.11.2019. URL: http://www.akvobr.ru/obrazovanie_knr.html.

References

1. Zavyalova, O.I. (2004). Chinese language. *Great Russian Encyclopedia*. Retrieved from <https://bigenc.ru/linguistics/text/2070242> [in Rus.].
2. AZERTADZh (2017). News feed “Russian in China”. *Daily News*, October 24. 16 p. [in Rus.].
3. Levin, A.M. (1990). Yellow Dragon JIAO. In *Volodarsky L., Levin A. Mlechin L. Stories and novels*. Moscow: Progress. 446 p. [in Rus.].
4. Antonova, Yu.A. (2016). On some intricacies of teaching RFL to Chinese students. *Pedagogical education in Russia*, 12: 13–16 [in Rus.].
5. Shakhbazova, A.E., Kiyasbeili, M., Magerramova, T.D. (2013). Learning to speak Russian. Baku, Mutarjim, Part II (main). 168 p. [in Rus.].
6. Belyaeva, E.V. (2004). Cognitive mechanisms of speech errors in the acquisition of Russian in a foreign language audience (Based on the mistakes of Chinese students): Abstract of PhD dissertation. Omsk, 28 p. [in Rus.].
7. Piaget, J. (1997). *Child's speech and thinking*. Saint Petersburg: Union. 250 p. [in Rus.].
8. Kupin, A.M. (2019). On the features of the modern education system in the PRC. *Accreditation in education: electr. magazine about education*. 11/22/2019. Retrieved from http://www.akvobr.ru/obrazovanie_knr.html [in Rus.].

FAN JIAHAO

Doctoral student at the Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, Baku Slavic University.

ABOUT THE METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO STUDENTS FROM CHINA

Summary. The presented article is devoted to an actual topic. Not only methodologists and linguists, but also international politicians today recognize that modern China, with the help of far-sighted reforms, transparency, openness, has turned into a powerful power. It is obvious that with the development of the economy, this country is becoming more and more educated. Naturally, the level of education culture is also increasing. And objectively,

according to the author of the article, it is fundamentally impossible without knowledge of foreign languages. One of the central, along with English, of course, is Russian. This work is connected with some of the most effective methodological methods of teaching RCT for Chinese students with an eye to certain nuances of teaching.

The purpose of the study is to analyze the specific nuances of teaching Russian to students from China.

Originality. One of the main links of this article are the so-called "precedent names". The terminological meaning (and purpose), which is actually equated with cultural phenomena, is thoroughly disclosed. Combining culturological and linguistic-didactic ways and means, such words are sacred in the literal sense for all representatives of Chinese nationality without exception. The attention of the author of the article was focused on the lexeme "Absolutely wise", by which the Teacher was meant. Accordingly, the author of the article correctly suggests taking into account this mentally high attitude towards the teacher, which under no circumstances can be belittled in the process of teaching Chinese Russian.

Results. From the analysis of this word, the author of the article smoothly proceeds to the use of other Russian lexemes, the central of which is the so-called "choral training". In each specific case, not only the necessary terminological definition is given, but also the nature of the words is established. It, in turn, goes back to one or another Chinese roots, complicated by comparative analysis with some Russian similar lexemes. Moreover, the similarity

and difference of the compared words, expressions, phrases is certainly indicated.

Conclusion. The author of the article can be credited with the following important fact: he avoids, if possible, stencil phrases or attitudes that are already well known and have proven themselves satisfactorily in methodological science. Moreover, they have acquired an axiomatic character. Of course, it is incorrect to put them forward as their own propositions, and even more so hypotheses. There are practically no such moments in the article. And the maximum that the author could afford was a reasonable adjustment of the norms and rules available today, methodological techniques that are not questioned, but rather serve as recommendations for new discussions. In some cases, a competent generalization follows.

Keywords: China; students; Russian language; methodological techniques; precedent names; pronunciation; choral training; speech errors; system of exercises.

Одержано редакцією 27.11.2021
Прийнято до публікації 09.12.2021

ДОШКОЛЬНАЯ ОСВЕТА



DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-102-107

ORCID 0000-0001-7894-2493

КЫЛЫЧ АКАР Хилал Тургут гызы

докторант,

Бакинский славянский университет, Азербайджан

e-mail: hilalakar@rambler.ru

УДК 373.2.035(045)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ

Проблема, вынесенная в заголовок настоящей статьи, во все времена звучит очень остро и актуально, а с началом третьего десятилетия XXI века тем более приобретает особенное значение. Ведь не является научным открытием тот факт, что основы социального воспитания, заложенные в раннем детстве, дают свои плоды в недалёком будущем и определяют всю дальнейшую жизнь личности в целом. Этому аспекту и посвящена данная статья.

Ключевые слова: педагогика; методика; пути и подходы; анкетирование; тестирование; наблюдение; беседа; эксперимент.

Постановка проблемы. В последнее время в Азербайджане многие из методических трудов, посвященные названной теме, получили большое признание, выходящее за пределы нашей республики. В школах среди педагогов, работающих с детьми, до сих пор пользуется, к примеру, заслуженным успехом широко известное учебное пособие Чингиза Бедалова «Методика преподавания русского языка в азербайджанской школе». В учебнике есть небольшие разделы, связанные и с социальным воспитанием. С интересом специалисты изучают также и его многочисленные статьи. И в наши дни вызывают неподдельный интерес работы М.М. Мехтизаде, А.Г. Векиловой, А.Г. Дахновича, А.Ш. Шабанова, Г.А. Яббарова, А.О. Османзаде, А.Дж. Пашаева, Л.Ф. Гахрамановой, А.Н. Зейналовой.

Отдельные мысли, высказанные этими учёными, нашли своё отражение и творческое продолжение в настоящей статье в качестве разработки некоторых наиболее эффективных путей и методов формирования социального воспитания детей дошкольного возраста. Немалый вклад в исследуемую тему внесла профессор Аида Шахбазова. Её центральная монография – «Развитие методической мысли в Азербайджане», без сомнения, дала ощутимый толчок развитию социальной культуры воспита-

ния детей, интегрированных в школах нашей республики. Важно подчеркнуть, что после выпуска в свет этой книги появились, стали развиваться и совершенствоваться в нашей республике также новые методы обучения и социального воспитания детей.

Так, по следам этой монографии, а также учебного пособия Ч. Бедалова и некоторых других трудов названных азербайджанских теоретиков-методистов и учителей-практиков уже в отношении детей дошкольного возраста активно работают в указанном направлении такие учёные, как Х.Ф. Гасанова, Н.А. Гарагёзова, Г.Б. Гасанов, О.Г. Гилязова, С.Р. Гаибова и другие. Поучительно, что многие молодые азербайджанские учёные, с одной стороны, сохраняют, приумножают лучшие традиции вышеназванных исследователей прошлых десятилетий. С другой стороны, они перенимают опыт ведущих русских педагогов и научных работников: Л.З. Головановой, Г.А. Монаховой, И.П. Подласого, Н.С. Сердюковой, В.К. Сидоренко. Тем самым осуществляется синтез передовых идей в деле пропаганды различных методов воспитания детей. Вместе с тем вынуждены признать, что в трудах вышечисленных русских и азербайджанских учёных рассматриваются, главным образом, лишь отдельные аспекты интересующей нас проблемы.

Целью исследования является исследование пути и возможности формирования социального воспитания у детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Целостной картины социального воспитания на основе отдельных фрагментов далеко не всегда удаётся создать. А ведь разработка наиболее популярных путей и методов такого рода воспитания крайне необходима. Исходя из указанных трудов азербайджанских и русских теоретиков-методистов, применительно к нашей теме вырисовыва-

ется следующая картина. Современная педагогическая наука располагает большим арсеналом путей и методов социального воспитания детей дошкольного возраста. Теперь, после данной преамбулы, считаем в статье необходимым в тезисном виде определиться с главными терминологическими понятиями.

Итак, под формами дошкольного воспитания понимают прежде всего пути организации воспитательного процесса в целом. Они же, в свою очередь, как подчёркивает С.А. Вигман, «включают в себя основные цели, принципы, задачи, методы, закономерности и различные приемы воспитания в современных условиях» [1, с.107–108]. Установить, как перечисленные и им сопутствующие признаки или параметры связаны с различными путями и методами формирования социального воспитания (при обозначенном возрастном ограничении) – задача настоящей статьи.

Итак, что понимают современные учёные под социальным воспитанием? Это такое разноплановое явление, которое включает в себя большой комплекс разных форм и средств организации воспитательного процесса на местах. Эффективность их применения в дошкольной практике зависит, во-первых, от потенциально используемых личностных возможностей, во-вторых, от умелой деятельности воспитанников, в-третьих, внутренней активности самих детей, в-четвёртых, от психологического климата в дошкольных учреждениях, характере спаянности детского дошкольного коллектива.

Азербайджанские, русские и европейские исследователи практически единодушны в том, что на сегодняшний день насчитывается очень большое количество форм в воспитательной работе с выраженным социальным уклоном.

Скажем больше того: если даже попытаться составить их перечень, опираясь на концепции методистов-теоретиков или дошкольных учителей-практиков, то всё равно он, скорее всего, окажется далеко не исчерпывающим. Его всегда возможно корректировать, видоизменять, осуществлять своего рода «подгонку» под те или иные требования социально-воспитательного дошкольного процесса.

В таком случае резонно задаться таким вопросом: что же предлагается взамен? По мнению абсолютного большинства методистов, работающих с детьми дошкольного возраста, это чуть ли не бесконечное многообразие поможет в некоторой степени унифицировать метод классификации признаков. Каждому из них присущи специфические возможности воспитательного

характера. А конкретная реализация всевозможных путей и методов в социальном аспекте целиком и полностью ложится уже на плечи дошкольных педагогов. Варьирование методических приёмов, их уместное использование в зависимости от возраста детей вполне допустимо.

Приведём для иллюстрации одну из таких классификаций. Её предлагает нам на рассмотрение И. Подласый. Методы социального воспитания он делит на типы, которые в свою очередь подразделены в соответствии с отдельными признаками. А признаки имеют различные вариации с конкретными формами. И. Подласый выделил три главные формы: «мероприятия, игры и дела. Они отличаются такими признаками, как целевая направленность, распределяющая позиции учителей и учащихся, то есть главных участников воспитательных процессов» [2, с. 111–112].

Однако, говоря о любых формах современного социального воспитания детей дошкольного возраста, следует непременно помнить, что это внешние, то есть соподчинённые содержанию признаки в процессе социального воспитания. Хотя оба понятия неразрывной цепью взаимосвязаны, всё же содержание объективно, бесспорно, главенствует над формой, видоизменяя его сущность.

Взятые в отдельности, они не определяют путей и методов формирования социального воспитания в дошкольных учреждениях. В ходе привития искомого понятия детям сохранение учителями единства содержания и формы помогает в выборе конкретных путей и методов. Но чтобы их внедрить в практику дошкольного образования и воспитания, следует элементарно пробудить в детях желание получать новые знания. (Образование и социальное воспитание – два взаимосвязанных понятия). Таким образом, современные учёные приходят к необходимости постулирования интересов и мотивов. Фактически это две стороны одного явления, однако, имеют характерные отличия. Вкратце укажем на них, так как считаем, что это своего рода подступ к путям и методам социального воспитания.

Итак, привитие интереса – это фактор сосредоточенности на каком-либо конкретном предмете. При этом опытный учитель стремится к реализации в школьниках младших классов активной познавательной направленности на соответствующий предмет. Так, одним из организационным методов, базирующимся на развитии интереса у детей дошкольного возраста, является наблюдение. По определению некоторых современных методистов, оно может быть

включенным (достигается путём налаживания контакта между педагогом и его воспитанником; систематическим (длительным, непрерывным или же распределённым по циклам); ситуативным (путём создания соответствующей ситуации).

Есть методисты, выделяющие и так называемый тип, или вид не систематического наблюдения. Главное, что способствует скорейшей реализации указанных путей при методе наблюдения – это фиксация эмоционального всплеска детей, их нравственная реакция. А помогает этому эмоциональный интерес, являющийся в дошкольном социальном воспитании существенным стимулом в деле приобретения новых знаний, ключом к расширению общего кругозора. Методисты, работающие с детьми дошкольного возраста, выявили, что интересы бывают как устойчивыми, так и неустойчивыми. Понятно, что последние кратковременные, быстро возникают и также быстро угасают. Если на уроках с учащимися детей дошкольного возраста нет ни игрового, ни общего познавательного интереса, то, скорее всего, ребенок, легко увлечённый начальной стадией задачи, легко к ней впоследствии и охладевает.

Очень важно в теории социального воспитания открыто позиционировать учителям такие пути и методы, в результате которых случайные, поверхностные и явно неустойчивые интересы потенциально способны превратиться в более стойкие, глубокие. Отсюда, кстати, и более глубокие знания учащихся. Вот, к примеру, к какому выводу пришёл коллектив педагогов-методистов – авторов «Современного словаря по педагогике».

«В арсенал социального образования и воспитания симптоматично входят интересы, с помощью которых учителя могут применять всевозможные пути и методы привития детям основ культуры. Интерес стимулирует» активность поведения в обществе. В этом процессе очень большую роль играет также качество подачи материала, в котором будут доминировать эмоциональная живость, яркость, равно как и умение общаться, правильно выстраивать отношения с педагогом и учащимися-сверстниками» [3, с. 284–285].

С интересами тесно связаны и мотивы. Это своеобразный побудитель учебной деятельности, чаще всего проявляющийся в игре. Ребенок приходит в школу, руководствуясь в основном мотивом, связанным с интересом к пребыванию в учебном заведении, а игра, контролируемая учителем, реально помогает его активному включению в общественную жизнь. Современные игровые технологии (а они в наши дни

оснащены инновационными приёмами) – это тоже методический путь к правильному поведению детей в обществе. Однако игровые технологии – это такой широкий пласт в современном социальном воспитании, что ему может быть посвящена отдельная статья. Необходимо только добавить, что по мере взросления ребёнка эти мотивы претерпевают изменения: в одних случаях возникает интерес к получению хорошей отметки, в других – интерес к самому содержанию знаний. Но в любом случае проявление к чему-либо интереса и мотивация при нём – это один из радикальных путей поднятия общего уровня IQ детей дошкольного возраста, что важно в социальном воспитании.

После выяснения назначения интересов и мотивов нас в статье прежде всего интересуют такие методы и пути в социальном воспитании детей, которые можно, на наш взгляд, рассматривать по отдельности в зависимости от их основного функционального назначения. Например, метод «упорядоченного мышления» [4, с. 77–78] можно подразделить на несколько групп. Каждая из них, по нашим соображениям, в сущности идентична путям формирования искомого предмета исследования.

Итак, первая группа даёт педагогам сведения об уровне сознания детей (их взгляды, оценки, понятия, суждения, наконец, мировоззрение).

Вторые – формируют эмоциональные чувства и стремления (мотивы, психологические устремления, насущные потребности в школе и дома, и как следствие, – идеалы).

Третьи – демонстрируют факторы самовоспитания, или, как говорил Л.Н. Толстой, «самосовершенствование личности» (самооценка, самоконтроль, самодисциплина и самоорганизация). Четвёртый путь, главным образом, сказывается на формировании факторов такого социального поведения детей, которое ярче обнажает их привычки, отношения в коллективе с окружающими.

Очень важным в стенах школы становится метод общения. В России, Азербайджане и Европе существует колоссальная критическая литература относительно общения детей дошкольного возраста дома и в школе. Это, понятно, взаимоотношения раздельные. Оставим в стороне общение на домашнем уровне, как не относящееся к теме нашей статьи. Однако в школе связка «учитель – ученик» – средство важнейшее, неотъемлемая часть социального воспитания детей. Логично предположить, что метод общения в школе можно распределить по нескольким путям (или направлениям).

А именно: выделим методический путь налаживания контакта между воспитателем и воспитанниками.

Этот путь предполагает, с одной стороны, организацию полезной деятельности для детей; а в известной степени (по необходимости) и опеку над ними. С другой стороны, воспитатель в социальных целях использует также приёмы самореализации и индивидуальной коррекции действий своих подопечных. Этот путь как метод гармоничного общения ориентирует передовых учителей и на учёт влияния дошкольной среды на детей. Если социально-психологический климат в классе налажен, не располагает к внутренним конфликтам, то и общение воспитателей с воспитанниками можно проводить в форме диалога. Последнее всегда нацеливает на урок-беседу, живую и действенную, как правило, влекущую за собой новую деятельность, следовательно, подготавливающую изменения в смысле жизни детей, в их поведении.

Особое значение в современной дошкольной практике приобретают организационные методы. Они носят специфически характер. Так, их главной отличительной особенностью является направленность уже не на отдельную личность или выше упомянутую связку «учитель – учащийся», но именно на организационные моменты в работе классного коллектива. Иными словами, по сравнению с некоторыми другими методами, путями и формами, указанными в нашей статье, речь в данном случае идёт о тесной совместной деятельности всего детского и учительского коллективов.

Среди основных методических путей достижения желаемых результатов отметим такие, как отношение детей в коллективе, организация помощи им, равно как их семье. Кроме того, в задачи социального воспитания входят разные неформальные объединения. (Правда, в Азербайджане сегодня их относительно немного). Но вместе с тем в нашей республике в интересующем нас направлении создаётся и расширяется сеть всевозможных детских секций, объединений, клубов и т.п.

Причём, не только спортивных, но и по отдельным областям знаний применительно к детям дошкольного возраста. Организационные методы дают вполне удовлетворительный результат в социальном воспитании детей ещё и благодаря нормализации отношений общества и личности в целом. Правильный подбор путей дисциплинирует коллектив, упорядочивает режим дня, что, как известно, крайне важно для развития детского организма. Применяется в социальном воспитании и система

наказаний. Только очевидно, что среди детей дошкольного возраста их следует проводить дозированно, с большим тактом и осторожностью.

К примеру, в современном западном социальном воспитании в последние годы вообще строго запрещены любого рода физические наказания. Но, объективно рассуждая, в западной педагогике в этом вопросе допускается явный перегиб.

В Азербайджане ещё с советских времён критика детей в целом и общем не поощрялась, так как это сказывалось, во-первых, на снижении успеваемости, во-вторых, – культуре поведения в общественных местах. А если эти факторы суммировать, то наказания могли нанести ощутимый урон детской психике. В наши дни отечественные методисты приходят к выводу, что наказание можно отчасти применять лишь в тех исключительных случаях, когда дети своим поведением противопоставляют себя коллективу, обществу. Но вновь хочется подчеркнуть, что этический момент играет здесь доминирующую роль. Е.Н. Барышникова тонко подмечает: «Иногда дети, получая поощрение либо наказание соответственно, могут необоснованно примерять отдельные слова на самом себе, а также мысли, поступки других детей. Тем самым они нередко стремятся составить хорошее представление о себе. Но при необдуманном наказании эта оценка детьми постфактум, как правило, оказывается ошибочной, поскольку взрослые знают, что говорит и делает тот или другой ребёнок, но дети-то сами не осознают, почему они так или иначе поступают» [5, с. 97–98].

Например, науке известен метод проекции. Согласно нему, ребёнок иногда склонен приписывать достоинства только самому себе, не замечая собственного негатива. Зеркальной стороной этого метода становится унижение одного ребёнка другим в силу своей активной жизненной позиции.

Метод проекции подразумевает воспитание детей дошкольного возраста как будущей личности – прямой, активной, смелой, открытой и мужественной. Но неверно избранные учителем пути и подходы к данному методу порою создают известный «эффект бумеранга», причём, со знаком минус. Точнее сказать, этот процесс, пущенный на самотёк, позволяет наказывать детей учётом мнимой слабости или нерешительности его более сильного противника. Однако в аспекте социального воспитания невольно допускается серьёзный промах: учителя забывают о том, что параллельно авторитетом одного «сильного»

по характеру ребѣнка прикрываються его собственные промахи перед сомнениями и неудачами других детей-оппонентов.

Метод проекции тем удовлетворителен на практике, что имеет широкую сеть путей и вариантов. В особенности, как выясняется, он пригоден для дошкольного воспитания. А в настоящей статье мы рассмотрим проектную деятельность как средство в социализации детей именно дошкольного возраста. В этом роде деятельности легко обнаруживается связь с психологическим и интеллектуальным развитием детей в возрасте до шести или семи лет. В это время психические функции ребѣнка претерпевают определённые преобразования под влиянием воспитания, так как впервые реально формируют социально-нравственные ценности, нормы и правила поведения.

Наконец, оформляется и его мировоззрение. Конечно, в указанном возрасте это ещё сложно назвать детской мировоззренческой позицией. До семи лет, как считают многие методисты, она ещё не носит чѣтко сформированного характера. Тем не менее родителей, а также учителей начальных классов, к которым дети вскоре придут, безусловно, волнует их будущее, в том числе и в аспекте социализации, так как от последнего напрямую зависит их будущее. Родители готовят малыше к школе, чтобы они выросли уверенными в своих силах, счастливыми, умными, добрыми и успешными.

Прежде всего подчеркнём, что данный метод проекции (или «проектных характеристик») с социологическим уклоном базируется на современных инновационных технологиях. В сфере дошкольного воспитания и образования он формирует у детей позитивную личностную концепцию, которая помогает им объективнее оценивать со стороны себя и свои поступки. В отношении деятельности учителей отметим, что названный метод имеет несколько разновидностей.

Первый путь: от родителей и сторонних воспитанников требуется развить способности малышей в возрасте от 5 до 7 лет в определённой направленности. А именно: понять и расширить круг их основных интересов. Это означает понять их насущные потребности. Этот путь предполагает, главным образом, учѣт индивидуальных отличий.

Второй путь: стремление развить умения и навыки работы в команде, то есть ещё до поступления в среднюю школу привить малышам чувство ответственности за порученное дело. Здесь речь идѣт не только о познании взрослыми индивидуальных

особенностей детского организма, но и о возможностях их реализации в группе. А это в аспекте социализации означает повысить самооценку детей, то есть создать в них уверенность в том или ином (в основном, игровом) виде деятельности. Таким образом, родители и воспитанники потенциально добиваются признания за малышами чувства способности, уверенности.

Третий путь: От навыков и умений – к знаниям. Большинство методистов показывает, что ребенок-дошкольник, принимая участие в различных проектах, спроецированных воспитанниками, первоначально приобретает, а затем и усваивает некоторые знания. Ещё не переступая порога школы, он тем самым выступает в качестве субъекта вне-учебной деятельности. До достижения детьми шести-семилетнего возраста, она в основном носит познавательный и творческий характер. Причѣм, подмечено: если общение в семье на родном языке будет постоянным (а не периодическим), то систематика соответственно приобретает к тому же ещё и коммуникативную направленность. Это очень важно для пополнения запаса знаний дошкольниками, так как они постепенно начинают активно и самостоятельно участвовать в преобразовании собственного мира. Очевидно и то, что это актуально в плане социализации воспитания.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Наконец, завершить нашу статью нам хотелось бы кратким указанием на методы анкетирования и тестирования. Мы сознательно схематично пишем о них в сам конце нашей работы, так как это почти всегда завершающая стадия воспитательного процесса в дошкольных учреждениях. Анкетирование и тестирование в сущности сродни эксперименту. Суть первого заключается в сборе материала с определённой целью: дать характеристику воспитаннику путѣм распознавания его интересов и особенностей психики. Анкетирование носит закрытый характер, если ожидается ряд ответов, включая второстепенные. Открытым же оно признаѣтся при сборе исчерпывающей информации и сопровождается она чаще обилием вопросов.

Метод тестов (или тестирования) предполагает в основном форму опроса, экспериментов, наблюдения за поведением детей, исполнением ими некоторых краткосрочных заданий. В современной методической мысли отмечается, что тестирование будет более информативным, если оно осуществляется путѣм расширенного интервью, плавно переходящего в беседу. Впрочем, о беседе нами уже было сказано

в начале настоящей статьи. Таким образом, можно утверждать, что в детской современной методике немало путей и методов формирования социального воспитания. Наилучший эффект, с нашей точки зрения, достигается как индивидуальным подходом учителей к детям, так и слаженной комплексной деятельностью специалистов.

Список библиографических ссылок

1. Вигман С.А. Педагогика в вопросах и ответах. М.: Проспект, 2005. 222 с.
2. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. пед. колледжей. М.: ВЛАДОС, 2000. 400 с.
3. Поздеева С.И. Открытое совместное действие педагога и ребёнка как условие формирования коммуникативной компетентности детей. *Детский сад: теория и практика*, 2013. № 3. С. 76–83.
4. Матыцина И.Г. Социальное воспитание в учреждениях образования (социальное образование в учреждениях дошкольного образования). Электронно-методический комплекс. Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2018. 211 с.
5. Барышникова Е.Н. Особенности использования художественного текста в преподавании русского языка иностранным студентам-психологам. *Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы международной научно-методической конференции*. 12–13 мая 2006 г. Минск: изд. Центр БГУ, 2006. С. 49–52.
6. Кузьмина Н.Э., Карамушко Е.В., Разумная О.С. Социальное воспитание детей дошкольного возраста средствами полисюжетной игровой

деятельности. Технологические карты (социальный блок «Досуг»). Методическое пособие. Краснодар, 2020. 29 с. URL: <https://ds178.centerstart.ru/sites/ds178.centerstart.ru/files/archive/TK%20блок%20труд%2B.pdf>

7. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. М.: Современное слово, 2001. 928 с.

References

1. Wigman, S.L. (2005). *Pedagogy in questions and answers*. Moscow: Prospect. 222 p. [in Rus.].
2. Podlasy, I.P. (2000). *Primary school pedagogy: textbook. manual for students of teacher training colleges*. Moscow: VLADOS. 400 p. [in Rus.].
3. Pozdeeva, S.I. (2013). Open joint action of the teacher and the child as a condition for the formation of the communicative competence of children. *Kindergarten: theory and practice*, 3: 76–83 [in Rus.].
4. Matytsin, I. G. (2018). Social education in educational institutions (social education in preschool educational institutions). *Electronic-methodical complex*. Brest: BrSU im. A.S. Pushkin. 211 p. [in Rus.].
5. Baryshnikova, E.N. (2006). Features of the use of literary text in teaching Russian to foreign psychology students. Theory and practice of teaching RFL: achievements, problems and development prospects: materials of the international scientific and methodological conference. May 12-13, 2006. Minsk: BSU Publishing Center. PP. 49-52. [in Rus.].
6. Kuzmina, N.E., Karamushko, E.V., Razumnaya, O.S. (2020). Social education of preschool children by means of multiplot play activities. *Technological cards (social block "Leisure"). Toolkit*. Krasnodar. 29 p. Retrieved from <https://ds178.centerstart.ru/sites/ds178.centerstart.ru/files/archive/TK%20блок%20труд%2B.pdf> [in Rus.].
7. Rapatsevich, E.S. (2001). *Modern Dictionary of Pedagogy*. Moscow: Modern Word. 928 p. [in Rus.].

KILICH Akar Hilal Turgut

PhD student, Baku Slavic University

WAYS OF FORMATION OF SOCIAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AT THE PRESENT STAGE OF PEDAGOGY DEVELOPMENT

Summary. *The problem presented in the title of this article sounds very acute and relevant at all times, and with the beginning of the third decade of the XXI century, it becomes especially important. After all, it is not a scientific revelation that the foundations of social education laid in early childhood bear fruit in the near future and determine the entire future life of the individual as a whole. This article is devoted to this aspect.*

The purpose of the study is to investigate the ways and possibilities of forming social education in preschool children.

Originality. *A critical analysis of the pedagogical, psychological and sociological literature available today indicates a rather significant attention to this problem. Moreover, both from prominent Russian and Azerbaijani researchers. For example, many of these scientific papers have been completed for a long time. They formed a certain part of the subject of the article of methodological orientation, simultaneously testifying to the importance and relevance of the chosen topic.*

Results. *The author of the article clearly manifests the idea that the level of not only children's, but also in general social upbringing lies primarily in their spirituality, moral harmony, sense of duty and serious responsibility. These qualities manifest themselves in the process of work, when communicating with people, a culture of be-*

havior and reasonable needs. One of the indicators of the general behavioral culture is the ways and methods of forming the social education of preschool children.

Conclusion. *The paper lists several of the most effective and popular ways and methods of forming social education among preschool children today. So, the methods of observation, conversation, questioning and others are considered. They are distributed by species and types. The way to achieve the result necessary for teachers is reflected, respectively, in various ways. Some of them were included in the republican or Russian methodological literature back in the distant Soviet times. But it is significant at the same time that the assessment of phenomena, situations, ways and methods is given not so much through the eyes of a long-gone generation of scientists, as from the perspective of our days. It is explained that interests can be stable and not stable, it is shown by what methodological ways a skillful and simple transformation of interests with an unstable character into stable ones is possible for children's thinking.*

Keywords: *pedagogy; methodology; ways and approaches; questionnaire; testin; observatio; conversatio; experiment.*

*Получена редакцией 28.10.2021
Принята к публикации 15.11.2021*

ПОЧАТКОВА ОСВІТА



DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-108-113

ORCID 0000-0001-8480-2702

РОМАНИШИН Руслана Ярославівна

докторка педагогічних наук, доцентка кафедри фахових методик і технологій початкової освіти,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
e-mail: ruslana.romanyshyn@pnu.edu.ua

ORCID 0000-0002-6956-3480

ЛАГОЙДА Ілона Миколаївна

студентка ОР бакалавр,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
e-mail: ilona.lagoyda@pnu.edu.ua

УДК 373.3.091.322:51(045)

РОЗВИТОК САМОКОНТРОЛЮ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Проаналізовано формування навичок самоконтролю в учнів початкової школи на уроках математики крізь призму психологічних та педагогічних досліджень.

Встановлено, що самоконтроль як психологічне явище має велике значення для педагогічної практики, оскільки є невід'ємною складовою навчально-пізнавальної діяльності, основною метою якої є навчити дітей критично ставитися до своїх досягнень, самостійно знаходити помилки та виправляти їх.

На основі аналізу науково-методичних джерел зроблено висновок, що самоконтроль як психолого-педагогічне явище повинно розглядатися у різних площинах, а для визначення ефективних шляхів формування його навичок необхідно врахувати нейропсихологічні особливості сучасних учнів початкової школи.

Описано три основні види самоконтролю – плануючий, операційний і підсумковий. Наведено прийоми формування навичок самоконтролю в учнів початкової школи для виконання обчислень на уроках математики.

Ключові слова: учні початкової школи; діяльність; розумові дії; самоконтроль; знання; навички.

Постановка проблеми. В умовах реформування сучасної української освіти, яка характеризується демократизацією, гуманізацією та спрямована на особистісно орієнтоване навчання, основна увага спрямована на виховання самостійної та творчої особистості, здатної продукувати оригінальні ідеї у швидкозмінному світі. Такий підхід вимагає спрямування уваги у сторону формування навичок контролю та самоконтролю у навчальній діяльності.

Ця проблема знайшла відображення як у працях психологів (П. Блонський, П. Гальперін, Д. Ельконін, А. Петровський та ін.), так і у педагогічних наукових дослідженнях (А. Арет, Ю. Бабанський, М. Боришевський, Н. Власова, С. Гончаренко, О. Зак, О. Івановський, Н. Камишева,

А. Конишева, О. Линда, О. Малихіна, А. Маркова, Ю. Матвієнко, Т. Матіс, Г. Нікіфоров, О. Нікуліна, Н. Ничкало, О. Савченко та ін). В останнє десятиліття з'явилися публікації, які висвітлюють самоконтроль з точки зору нейронаук, а отже розуміння сутності цього поняття є поліаспектним і передбачає його розгляд з різних точок зору: педагогічного, психологічного та нейрофізіологічного.

Метою статті є визначення самоконтролю з точки зору психолого-педагогічних трактувань та встановлення шляхів формування навичок самоконтролю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні тенденції в освіті зумовлюють переосмислення окремих підходів до процесу формування низки важливих для повсякденного використання навичок, у тому числі і навичок самоконтролю, та врахування напрацювань нейронаук про функціонування та розвиток мозку дитини, даних вікової фізіології і психології про вікові періоди розвитку дитини, педагогічної психології про ефективну організацію процесу формування розумових дій.

У різних наукових педагогічних та психологічних джерелах поняття *самоконтроль* визначається як:

– здатність контролювати свої емоції, думки та поведінку і ґрунтується на волі, як вищій психічній функції; визначає здатність людини приймати усвідомлені рішення і втілювати їх у життя; є найважливішим елементом у здатності людини досягати поставлених цілей [1];

– усвідомлення та оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів та станів; припускає можливість людини усвідомлю-

вати і контролювати ситуацію, процес [2, с. 445];

– контроль над самим собою, своєю поведінкою, роботою, своїм станом [3, с. 138];

– контроль над своїми діями [4];

– свідомо оцінка результатів власної навчальної діяльності та подальше (при необхідності) її регулювання з метою досягнення результату [5, с. 261].

Узагальнюючи представлені визначення можемо констатувати, що самоконтроль пов'язаний з розвитком *вищих психічних функцій* (ВПФ), яким притаманні дві основні властивості – *довільність* та *усвідомленість* і протіканням психічних процесів.

Самоконтроль формується у процесі *діяльності*, яку П. Гальперін визначив як процес, який систематично або епізодично відновлюється «діячем» і призводить до певного результату [6, с. 28]. При визначенні поняття *діяльність* О. Леонтьєв, П. Гальперін та В. Давидов вказували на важливу її ознаку – *предметність*. В. Давидов, характеризуючи психологічну теорію діяльності, називав принцип предметності її ядром і зазначав, що діяльність завжди має явний або неявний *предметний характер*, коли всі її компоненти мають той чи інший предметний зміст, а сама вона обов'язково спрямована на творче створення певного матеріального або духовного продукту [7, с. 12–18].

Учені О. Єпишева та В. Крупич визначали *діяльність* як процес активності індивіда, який характеризується предметом (на що спрямований певний процес), потребою, мотивом, цілями, умовами їх досягнення, діями і операціями [8, с. 4]. Таке визначення базується на *структурі діяльності*. У свою чергу *діяльність* є складним утворенням, яке має свою *структуру*. Її схема була представлена у працях О. Леонтьєва. Вчений зазначив, що діяльність складається з *потреб, задач, дій і операцій*. В. Давидов стверджував, що виконанню дій передують певні *мотиви*, а самі дії при розв'язуванні задач пов'язані з використанням тих чи інших матеріальних засобів – знарядь. Тому у структурі діяльності, вслід за О. Леонтьєвим, В. Давидов виокремлює ще мотиви та засоби.

Таким чином, на основі праць О. Леонтьєва та В. Давидова підсумовуємо, що до структури діяльності входять: *потреби, мотив, мета, задача, дії, операції* [9, с. 23].

В. Давидов зазначав, що психологічна *структура діяльності* є значно складнішою конструкцією і що практично ще ніхто не описав розгорнено цілісну діяльність із її потребами, емоціями, задачами, діями, мотивами, засобами, пізнавальними

планами, волею, результатом якої є *увага як контроль*.

Поряд з діяльністю у психології розглядається дія як одиниця аналізу діяльності індивіда і є тією «клітинкою», у якій можна знайти зачатки всіх елементів психіки в їхній єдності. Зокрема, П. Гальперін визначив *структуру дії*. Її структурними елементами вчений назвав: *предмет дії, мотив, ціль, операції*, що реалізують цю дію, *орієнтувальну основу дії* (ООД), яка містить інформацію, необхідну суб'єкту для виконання цієї дії, *результат/продукт дії* [10, с. 5].

Дія, за визначенням Н. Талізінної, – цілісна система взаємопов'язаних елементів. Під час виконання дії ці елементи забезпечують три основні функції: *орієнтувальну, виконавчу, контрольнокоректувальну*. В. Давидов вважав, що ці три складові компоненти можна співвіднести і з *діяльністю*. *Виконавча частина* – це цілісна діяльність щодо досягнення мети і задоволення потреби. Водночас, центральною є орієнтувальна частина дії. Саме ця частина забезпечує успіх дії. Щодо *контрольної частини*, то П. Гальперін трактував *контроль* як *увагу*. Аналізуючи функціональні частини дії, П. Гальперін довів, що *контрольна частина* розумової дії забезпечується *увагою*: зовнішньою формою *контролю* за ходом виконання дій у дітей, що поступово трансформувалася в новий психічний процес – процес *уваги*. У цьому дослідженні *увагу* було представлено як скорочену, «розумову» форму контролю, який супроводжує будь-яку цілеспрямовану дію і зумовлює її якості. П. Гальперін також зазначив, що не будь-який контроль є увагою, але будь-яка увага є контролем, який перейшов на рівень автоматизованої розумової дії (*або перцептивної дії*). Таким чином був визначений шлях формування уваги [2, с. 44].

В. Давидов дійшов висновку, що воля, як реалізація знайденого шляху досягнення цілі, може назватися *контролем*, тобто воля є контролем уваги. Цей контроль може бути як зовнішній, з боку вчителя, так і *самоконтроль*, як вищий вияв уваги за власною діяльністю. Розгортаючи цей напрямок В. Давидов дійшов висновку, що воля, як реалізація знайденого шляху досягнення цілі, може назватися *контролем*, тобто воля є контролем уваги.

Відповідно до структури діяльності О. Леонтьєва, яка доповнена В. Давидовим, *діяльність* складається із *потреб, мотивів, мети, емоцій, задач, дій і операцій, засобів, волі*, результатом якої є *увага як контроль*.

У психології такі функції як *мислення, сприйняття, пам'ять, увага, увага, мовлення* відносять до *вищих психічних функцій* (ВПФ), які не є вродженими, а формуються впродовж усього життя людини за допомогою механізму інтеріоризації.

Перехід, у результаті якого зовнішні за своєю формою процеси із зовнішніми речами-предметами перетворюються у процеси, які перебігають у розумовому плані (плані свідомості), О. Леонтьєв назвав *інтеріоризацією*. Він наголосив на тому, що це процес, у якому формується внутрішній план дій. При цьому вони піддаються специфічній трансформації – узагальнюються, вербалізуються, скорочуються і стають здатними до подальшого розвитку, який переходить межі можливостей зовнішньої діяльності.

Ще однією важливою відмінністю ВПФ від елементарних психічних функцій Л. Виготський називає їхню *довільність* – усвідомленість і підпорядкованість волі людини та *опосередкованість* – використання знаків, символів, схем, асоціацій для свідомого вольового контролю та управління відповідними психічними функціями [9].

Оскільки існує єдність психологічного і фізіологічного (за С. Рубінштейном), то необхідною передумовою розвитку *вищих психічних функцій* (ВПФ) є вікове дозрівання різних структур мозку, з одного боку, і, навпаки, розвиток ВПФ здійснює стимулювальний вплив на розвиток і дозрівання відповідних мозкових структур загалом [11, с. 46–47].

Формування та протікання таких вищих психічних функцій ВПФ, як *сприйняття, пам'ять, мовлення та мислення*, на рівні мозку залежить від своєчасного дозрівання відповідних зон мозку (збільшення їхнього обсягу, що відбувається на різних вікових етапах дитинства) та їхньої взаємодії [9]. Таким чином, анатомічне дозрівання мозку є основою для становлення функціональних поєднань мозкових структур, що забезпечує необхідні умови для психічної діяльності та її розвитку. Водночас, при формуванні ВПФ у дитини відбувається розвиток тих функціональних органів мозку, які задіяні до виконання певних психічних функцій. Вони формуються упродовж життя, функціонують як єдине ціле і характеризуються високим ступенем стійкості, мають здатність до перебудови за рахунок заміни одних компонентів іншими.

Важливу роль у становленні *самоконтролю* учня початкової школи у навчальній діяльності відіграє *довільна увага*. Узагальнені результати дослідження інсти-

туту вікової фізіології під керівництвом М. Безруких засвідчили, що вже у 6–8 років відбувається формування механізмів довільної вибіркової уваги, при цьому емоційна мимовільна увага поступово витісняється довільною когнітивною [12, с. 257].

Вже до 7–8 років довільна діяльність, яка організовується за допомогою уваги, легко виштовхується заняттями, які безпосередньо цікавлять дитину [12, с. 365].

Протягом молодшого шкільного віку інтенсивно формуються механізми *довільної уваги*. З 6-ти років підвищується здатність нервових клітин – *нейронів* – перебувати у стані діяльності, і тому діти можуть певний час зосереджено виконувати яке-небудь завдання, однак стійкість довільної уваги ще невелика і складає 10–15 хв. та залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей дитини.

Результати досліджень, виконаних під керівництвом М. Безруких, свідчать про те, що хоча від 6–7 до 9–10 років удосконалюються механізми селективної (вибіркової) уваги і організації діяльності, однак лише у 9–10 років можлива довільна, цілеспрямована діяльність дитини – діяльність, у якій дитина сама може сформулювати мету [12].

Отже, до початку навчання у школі організм дитини має сформувати необхідні передумови для залучення до навчальної діяльності. Д. Ельконін, аналізуючи їх, виокремлює такі аспекти: вміння дітей свідомо підкорювати власну діяльність правилам, які узагальнюють спосіб дії; вміння орієнтуватися на задану систему вимог; вміння уважно слухати і точно виконувати усні інструкції; вміння самостійно виконувати завдання, за зразком, що сприймається візуально. Автор зазначає, що всі ці аспекти визначають формування *самоконтролю* [13].

У дослідженні Л. Прохоренко зазначає, що на формування самоконтролю у молодших школярів у навчальній діяльності впливає: свідоме підкорення власної діяльності правилам, вимогам, які дозволяють визначити спосіб дії; орієнтування на задану систему вимог під час виконання будь-якої діяльності; усвідомлене та поетапне виконання інструкцій; намагання самостійно виконувати завдання, за зразком, що сприймається візуально; усвідомлення необхідності контролю за власною діяльністю [13]. Зокрема, забезпечення самоконтролю та самооцінки школярів необхідне для успішної реалізації розумових дій.

У психології виокремлюють *три види самоконтролю*:

– *остаточний або підсумковий* – за результатами виконаної роботи. Він здійснюється тоді, коли учень виконав завдання і порівняв її зі зразком – поданою відповіддю у підручнику, зразком на дошці;

– *покроковий або операційний* здійснюється у процесі роботи. У цьому випадку учень може пояснити хід виконання завдання та самостійно його вирішити. Цей метод самоконтролю більш зрілий, дозволяє учню скорегувати роботу та самостійно усунути помилки до її завершення;

– *прогностичний або перспективний* – до початку роботи. Він полягає в тому, що учень може визначити з яких етапів складається робота. Цей вид самоконтролю є найскладнішим [14, с. 203].

Схожою є і думка А. Прохоренко, яка також виокремлює три види контролю та вказує на їх системність та цілісність:

– *плануючий*, який передбачає планування системи дій для виконання поставленого завдання;

– *операційний*, який передбачає виконання покрокових дій/операцій відповідно до плану (ООД) та контроль за його виконанням. *Орієнтувальна основа дії (ООД)* – система умов, на яку спирається індивід під час її виконання. Якщо вся система умов врахована, то дія досягне своєї мети. Якщо ж індивід орієнтується лише на частину умов або підміняє одні дії іншими, то дія буде призводити до помилок [9];

– *підсумковий*, який передбачає перевірку здійсненої діяльності та її співставлення з запланованим результатом [13].

Окрім загальних підходів проблема формування навичок самоконтролю має свою виражену спрямованість, оскільки у методичній літературі знаходимо інфор-

мацію про особливі прийоми самоконтролю при формуванні обчислювальних, орфографічних, комунікативно-мовленневих умінь на матеріалі вивчення конкретних тем [14, с. 203].

Процес формування самоконтролю на уроках математики у початковій школі окрім видів передбачає і різні форми його організації (на уроці чи вдома). За типами перевірки розрізняють *фронтальну, індивідуальну та взаємну*. Вибір типу перевірки залежить від етапу формування самоконтролю. Так *фронтальну* перевірку виконаних завдань на уроці чи вдома використовують на початковому етапі формування самоконтролю у молодших школярів. Індивідуальний контроль включає всі види самоконтролю, оскільки учень виконує завдання самостійно. Ця форма є складною, а тому застосовується тими учнями, у яких самоконтроль уже частково сформувався. Взаємний контроль можна використовувати під час перевірки письмових та усних відповідей, оскільки він дозволяє поглибити знання учнів та впливає на розвиток уваги і відповідальності [15, с. 32].

З метою ефективного формування навичок самоконтролю у методичних джерелах, зокрема П. Ерднієвим названі наступні прийоми, які можемо співвіднести з двома етапами формування розумових дій, сформульованих П. Гальперінім та доповнених Н. Талізінюю (матеріальна, матеріалізована, перцептивна, зовнішньомовна (усна або письмова), форма зовнішнього мовлення про себе, дія з уявленням, розумова форма (дія з поняттям)) [16; 6; 10].

Співвіднесення етапів формування розумових дій (за П. Гальперінім) та прийомів формування навичок самоконтролю (за П. Ерднієвим)

Етапи формування розумових дій (П. Гальперін)	Прийоми формування навичок самоконтролю (П. Ерднієв)
Зовнішньомовний (усний, або письмовий)	<ul style="list-style-type: none"> – перевірка за усною інструкцією; – взаємна перевірка з однокласниками; – порівняння з готовою відповіддю або виконаним у підручнику завданням; – колективне виконання та колективна перевірка завдання; – координація колективної та індивідуальної роботи; – незалежне мислення; – виконання завдань за алгоритмом.
З опорою на внутрішнє мовлення	<ul style="list-style-type: none"> – незалежне мислення; – виконання завдань за алгоритмом, з застосуванням пам'яток (ООД); – виконання завдання на малюнку; – перевірка за допомогою сигнальних карток. – вибір способів виконання завдання та вибір раціонального; – промовляння пояснення вибору «про себе».

На наш погляд при формуванні навичок самоконтролю одним з важливих прийомів є використання пам'яток, завдяки яким відбувається виконання завдань за алгоритмом. Зокрема у навчально-методичному комплексі С. Скворцової та О. Онопрієнко до кожного прийому обчислення пропонуються пам'ятки, у яких наочно представлено ООД [17]. Наприклад, під час вивчення порозрядного додавання дітям подають таку пам'ятку (ООД):

Пам'ятка

Додавання двоцифрових чисел

1. Подаю перший доданок як суму десятків та одиниць (сума розрядних доданків).
2. Подаю другий доданок як суму десятків та одиниць (сума розрядних доданків).
3. Додаю десятки до десятків.
4. Додаю одиниці до одиниць.
5. Додаю одержані результати.

Окрім здійснення операційного контролю, який формується завдяки поданню ООД кінцевий контроль здійснюється завдяки можливості перевірки правильності виконаного завдання шляхом розв'язання його іншим способом. Так, правильність виконання обчислення виконаного способом порозрядного додавання можна перевірити, виконавши його способом додавання частинами, або застосувавши прийом округлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Самоконтролю є важливою складовою у структурі діяльності, який забезпечує якість всього процесу, спрямованого на досягнення мети – одержання результату. Отже сформовані навички самоконтролю складають основу для формування інших умінь та навичок, зокрема у царині математичної освіти. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у необхідності врахування засад нейропсиходідактики на визначення ефективних прийомів формування навичок самоконтролю в учнів початкової школи на уроках математики.

Список бібліографічних посилань

1. Самоконтроль. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Самоконтроль> (дата звернення: 22.11.2021);
2. Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии. *Вопросы психологии*, 2002. № 5. С. 42–49.
3. Словник української мови: Т.9: / ред. тому: І.С. Назарова. Київ: Наукова думка, 1978. 916 с.
4. Самоконтроль – це. *Ідеографічний словник української мови*. URL: <https://jak.koshachek.com/articles/samokontrol-se.html> (дата звернення: 22.11.2021)
5. Азімов Е.Г., Щукін А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика навчання мовам). М.: ІКАР, 2009. 448 с.
6. Степанова М.А. Место теории П. Я. Гальперина в психологической концепции деятельности. *Вопросы психологии*, 2002. № 5. С. 28–41.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Єпишева О.Б., Крупич В.М. Учить школьников учиться математике: Формирование примов учебной деятельности: книга для учителя, М.: Просвещение, 1990. 128 с.
9. Романишин Р. Я. Теоретико-методичні засади формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи: монографія. Івано-Франківськ: Просвіта, 2020. 424 с.
10. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения. *Вопросы психологии*, 2001. № 3. С. 3–15.
11. Цветкова Л.С. и др. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. Пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. 296 с.
12. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 416 с.
13. Прохоренко Л. Формування самоконтролю на уроках математики у молодших школярів із ЗПП: науково-методичний посібник. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307452.pdf> (дата звернення: 22.11.2021).
14. Маклаков А. Общая психология: учебник. СПб.: Питер, 2000. 592 с.
15. Пачина А.Г. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников. *Начальная школа*, 2014. №11. С. 31–37.
16. Шапар В.Б. Сучасний таумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
17. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Математика 2 клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок, 2019. 144 с.
18. Степанова М.А. Представления о параметрах умственных действий в психологическом учении П. Я. Гальперина. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 1998. № 3. С. 95–103.
19. Эрдниев, П. Развитие навыков самоконтроля в обучении математике. М.: Просвещение, 2017. 64 с.

References

1. Self-control. *Wikipedia*. Retrieved 22.11.2021, from <https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Самоконтроль>.
2. Talyzina, N.F. (2002). Development of P.Ya. Halperin activity approach to psychologists. *Questions of psychology*, 5: 42–49. [in Rus.].
3. Dictionary of the Ukrainian language: Vol.9. (1978). In I.S. Nazarova (Ed.). Kyiv: Naukova dumka. 916 s. [in Ukr.].
4. Self-control is. *Ideographic dictionary of the Ukrainian language*. Retrieved 22.11.2021, from <https://jak.koshachek.com/articles/samokontrol-se.html>.
5. Azimov, E.G., Schukin, A.N. (2009). New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language learning). Moscow: ICAR. 448 p. [in Ukr.].
6. Stepanova, M.A. (2002). The place of P.Ya. Halperin's theory in the psychological concept of activity. *Questions psychologists*, 5: 28–41. [in Rus.].
7. Davydov, V.V. (1996). Theory of developmental learning. Moscow: INTOR. 544 p. [In Rus.].
8. Yepisheva, O.B., Krupich V.M. (1990). Uchit shkolnikov uchitsya matematike: Formirovanie primov uchebnoy deyatelnosti: kniga dlya uchitelya. Moscow: Enlightenment. 128 p. [in Rus.].
9. Romanyshyn, R.Y. (2020). Theoretical and methodological principles of formation of computational skills in primary school students: a monograph. Ivano-Frankivsk: Education. 424 p. [in Ukr.].
10. Talyzina, N.F. (2001). Activity approach to the mechanisms of generalization. *Questions of psychology*, 3: 3–15. [in Rus.].
11. Tsvetkova, L.S. etc. (2006). Actual problems of neuropsychology of childhood: textbook. Manual. Mos-

- cow: Moscow Psychological and Social Institute Publishing House; Voronezh: MODEK Publishing House. 296 p. [in Rus.].
12. Bezrukikh, M.M., Sonkin, V.D., Farber, D.A. (2003). Age physiology: (Physiology of child development): textbook for students of higher pedagogical educational institutions.. Moscow: Academy. 416 p. [in Rus.].
 13. Prokhorenko, L. Formation of self-control in mathematics lessons in junior high school students with CPR: scientific and methodological manual. Retrieved 22.11.2021, from <https://core.ac.uk/download/pdf/32307452.pdf>.
 14. Maklakov, A. (2000). General psychology: a textbook. St. Petersburg: Peter. 592 p. [in Ukr.].
 15. Pachina, A.G. (2014). Self-control in the educational activities of primary school children. *Elementary school*, 11: 31–37 [In Rus.].
 16. Shapar V.B. (2007). Modern explanatory psychological dictionary. Kharkiv: Prapor, 640 p. [in Ukr.].
 17. Skvortsova, S.O., Onoprienko, O.V. (2019). Mathematics 2nd grade: a textbook for secondary schools. Kharkiv: Ranok Publishing House. 144 p. [in Ukr.].
 18. Erdniev, P. (2017). Development of self-control skills in teaching mathematics. Moscow: Enlightenment. 64 p. [In Rus.].
 19. Stepanova, M.A. (1998). Representations of the parameters of mental actions in the psychological teachings of P.Ya. Galperin. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*, 3: 95–103. [in Rus.].

ROMANYSHYN Ruslana

Doctor Sciences in of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

LAHOIDA Iлона

student of educational level bachelor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS CLASSES

Summary. *Introduction.* In the conditions of the modern education self-control skills are very important for the students of primary school. They help pupils evaluate their progress finding the mistakes and checking them or looking for the correct answer. It is possible to develop such skills but one should take into account that self-control has much to do with psychological processes, in particular with attention and memory. Three main types of self-control are described – planning, operational, and final. Methods of forming self-control skills in primary school students to perform calculations in mathematics lessons are given.

Purpose. Identify effective ways to develop self-control skills in primary school students in mathematics classes.

Methods. Analysis of psychological and pedagogical, educational and methodical literature; generalization of theoretical and experimental data.

Results. Theoretical principles of self-control skills development in primary school students from the point of view of psychology and pedagogy are covered. The phenomenon of self-control is analysed as a part of the emotional sphere and an element of the educational activity. Characteristic features of self-control and ways of its development suggested by A. Aret, Y. Babansky, M. Boryshevsky, N. Vlasova, S. Goncharenko, O. Zak, O. Ivanovsky, N. Kamysheva, A. Konysheva O. Linda, O. Malikhina, A. Markova, Y. Matvienko, T. Matis,

G. Nikiforov, O. Nikulina, N. Nichkalo, O. Savchenko, P. Blonsky, P. Halperin, D. Elkonin, A. Petrovsky. As a result of the analysis, effective ways for the formation of self-control skills in primary school students are named. It is established that in modern conditions self-control skills are important not only for the educational progress checking, but also for the formation of evaluation skills.

Originality. Based on the analysis of the psychological, pedagogical and methodological works effective ways for the development of self-control skills in primary school students in mathematics classes in modern conditions are suggested.

Conclusion. It is stated the development of self-control skills in primary school students in mathematics classes is impossible without knowing a lot about psychological characteristics of children at that age. Considering the peculiarities of memory and attention it's possible to improve the skills of self-control before doing the task, in the process of doing and after doing it. Teachers can work at self-control skills development giving individual or paired cards with the very precise tasks. In such a way not only self-control, but also control will be functioning.

Keywords: primary school students; activity; mental actions; self-control; knowledge; skills.

Одержано редакцією 20.11.2021
Прийнято до публікації 08.12.2021

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)



DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-114-119
ORCID 0000-0003-4603-409X

АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна

докторка педагогічних наук, професорка кафедри автоматизації
та комп'ютерно-інтегрованих технологій,
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
e-mail: akulenkoira@ukr.net

ORCID 0000-0002-5226-840X

ГНЕЗДІЛОВА Кіра Миколаївна

докторка педагогічних наук, професорка кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
e-mail: kiragnez@gmail.com

УДК 373.5.091.275:51]:311.21-022.2(045)

**РЕЗУЛЬТАТИ ТРЕНУВАЛЬНОГО ТЕСТУВАННЯ ЗНО З МАТЕМАТИКИ:
КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ**

Обґрунтовано, що підготовча робота учнів до складання зовнішнього незалежного оцінювання з математики має бути систематичною, послідовною і довготривалою. На основі аналізу діяльності закладів вищої освіти встановлено, що вітчизняні університети проводять різноформатну діяльність зі залучення учнів до такого виду роботи, зокрема пропонують пройти тренувальне тестування з метою об'єктивного оцінювання власного рівня математичної підготовки. Проаналізовано за допомогою методів математичної статистики результати тренувального тестування ЗНО з математики. На їх підставі зроблені деякі висновки щодо тенденцій у якості математичної освіти.

Ключові слова: *якість математичної освіти; зовнішнє незалежне оцінювання з математики; тренувальне тестування з математики; методи математичної статистики; кількісний аналіз.*

Постановка проблеми. Підготовка учнів до успішного складання загальнодержавного підсумкового оцінювання навчальних досягнень з математики у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) або державної підсумкової атестації (ДПА) є складним, системним і довготривалим процесом. Стейкхолдерами виступають, окрім учнів та їх батьків, також і заклади вищої освіти (ЗВО), оскільки у такий спосіб формується той контингент, який у подальшому буде здобувати вищу освіту. У сучасних умовах ЗВО практикують різні форми роботи з випускниками закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), які готуються до ЗНО з математики. До цих форм роботи належать підготовчі курси, індивідуальні чи групові консультації, проведення пробного тестування. Деякі ЗВО розробляють власні авторські моделі підготовки

випускників ЗЗСО до ЗНО з математики. Усі ці форми роботи ЗВО реалізують в онлайн, офлайн чи в змішаному форматі. Нині простежується, як зазначає С. Науменко [1], переважання онлайн формату, зумовленого карантинними обмеженнями, що викликані пандемією COVID-19. Підготовчі курси з математики на базі ЗВО переважно є дистанційними. Вони передбачають проведення в дистанційному форматі лекцій, практичних занять, а також обов'язкове пробне тестування по закінченню курсу [2]. Розміщують їх на спеціальних платформах електронного навчання. Деякі університети використовують [3] навчальну платформу MOODLE. Пробне тестування, організоване ЗВО, також реалізується в онлайн форматі [4]. Окрім університетів самостійне проходження школярами тренувального тестування з математики пропонують різні онлайн платформи (наприклад, ЗНО-ОНЛАЙН, ЯвКурсі, ЗНОклуб, та інші).

Проте, вважаємо, тренувальне тестування, започатковане на базі конкретного університету, формує сприятливі передумови як для створення зв'язку між абітурієнтами і ЗВО, так і для проведення кількісного аналізу даних, отриманих в процесі тестування. На цій основі можливо виявлення певних науково верифікованих тенденцій, які потрібно враховувати для підвищення якості математичної освіти у ЗЗСО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти тестування з математики, зокрема у форматі ЗНО, висвітлюються у працях вітчизняних науковців (Н. Тарасенкова, І. Акуленко, К. Гнезді-

лова [5], О. Білоус [2], Ю. Ботузова [6], Г. Гап'юк, Я. Гринчишин, А. Дудикевич, Ю. Захарійченко [7], Л. Ізюмченко [8] А. Капіносов, А. Кардаш, С. Левицька, О. Мартинюк, С. Мартинюк, О. Сидоренко, О. Школьний [3] та інших).

Науковці довели [6; 7; 9], що на основі порівняння результатів ЗНО з результатами внутрішнього підсумкового тестування слухачів підготовчих курсів при університеті можна зробити узагальнення щодо якості математичної підготовки. Так, результати такого порівняння за 2016, 2017 та 2018 роки, здійсненого дослідниками І. Лебедевою та Л. Норік [9], показали, що: розподіл сертифікаційних балів з математики можна вважати експоненціальним, а розподіл балів ДПА є близьким до нормального, хоча з додатною асиметрією; випускники ЗЗСО, які орієнтуються на складання ЗНО з математики базового рівня, краще обізнані у розв'язанні прикладів, але показують набагато гірші результати у розв'язанні текстових завдань, задач з теорії ймовірностей та завдань з параметрами.

Метою статті є кількісний аналіз результатів відповідних турів тренувального тестування ЗНО, що були проведені у 2019, 2020, 2021 роках у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького. Дослідницькими запитаннями є: 1) чи відрізняються загалом по роках результати відповідних турів тренувального тестування ЗНО; 2) чи відрізняються статистично значуще результати учасників тестування з сільських і міських шкіл; 3) окреслення певних тенденцій математичної підготовки випускників ЗЗСО на основі проведених узагальнень.

Оскільки у 2021 році проведено лише перші два тури тестування, тому порівнювати будемо результати цих турів тренувального тестування за ці три роки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, результати ЗНО з математики в Україні впродовж низки років свідчать про недостатню якість математичної підготовки учнівської молоді. Тому, починаючи з 2019 року, у ЗВО різних регіонів України, зокрема й у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, започатковано пробне тренувальне тестування учнів з математики.

Методи дослідження. Для кількісного аналізу результатів тестування у 2019–2021 рр. було застосовано методи математичної статистики, які були реалізовані засобами ПП SPSS 23.0. Аналіз результатів та їх інтерпретація здійснені виключно з метою виявлення тих чинників, які так чи так впливають на якість математичної підготовки у ЗЗСО, та окреслення шляхів для її покращення.

Кількість учасників I туру тренувального тестування у 2019 р. складала 248 осіб, у 2020 р. – 390 осіб, у 2021 р. – 421 особа. Кількість учасників II туру тренувального тестування у 2019 р. складала 519 особи, у 2020 р. – 157 осіб, у 2021 р. – 280 осіб. Середній бал учасників I туру за 2019 р. – 119,43 балів; за 2020 р. – 119,61 бали, за 2021 рік – 104,9 балів. Середній бал учасників II туру за 2019 р. – 104,15 балів; за 2020 р. – 102,78 бали, за 2021 рік – 100,85 балів (табл. 1–2).

Таблиця 1

Загальні дані про учасників і результати тренувального тестування у 2019–2021 рр. (I тур)

Рік	Перший тур					
	Загальні дані		Місто		Село	
	N	Середній бал	N	Середній бал	N	Середній бал
2019	248	119,43	211	119,10	37	121,37
2020	390	119,61	347	125,49	43	84,47
2021	421	121,84	378	124,90	43	97,30

Таблиця 2

Загальні дані про учасників і результати тренувального тестування у 2019–2021 рр. (II тур)

Рік	Другий тур					
	Загальні дані		Місто		Село	
	N	Середній бал	N	Середній бал	N	Середній бал
2019	519	104,15	443	102,13	76	94,67
2020	157	102,78	142	105,11	15	80,73
2021	228	100,85	198	104,32	30	78,03

Порівняння результатів учасників I туру тренувального тестування (кількісний аналіз). Оскільки окремі вибірки учасників I туру тестування у 2019 і 2021 рр. не відповідали нормальному розподілу, тому для їх аналізу було застосовано критерій U-Манна-Уїтні. Порівняння загальних результатів тестування за критерієм U-Манна-Уїтні уможливило висновок про відсутність статистично значущої відмінності між вибірками учасників I туру в 2019–2021 рр. Для більш детального аналізу було порівняно вибірки із сільських і міських шкіл за роками.

Середній бал учасників I туру з міських шкіл у 2019 р. склав 119,1 балів, у 2020 р. – 125,5 балів, у 2021 р. – 124,9 балів. Припущення про наявність відмінності у вибірках учасників I туру з міських шкіл у 2019 і 2020 рр., 2020 і 2021 рр., 2019 і 2021 рр. за критерієм U-Манна-Уїтні не знайшло підтвердження. Ці результати про відсутність відмінностей між вказаними вибірками підтвердило φ^* кутове перетворення Фішера на рівні значущості 0,05.

Середній бал учасників I туру із сільських шкіл у 2019 р. – 125,62 балів; у 2020 р. – 84,47 бали, у 2021 р. – 97,3 балів. Порівняння вибірок учасників I туру із сільських шкіл в 2019 і 2020 рр. за критерієм U-Манна-Уїтні дає підстави для висновку про наявність статистично значущої відмінності між вибірками (асимптотична 2-стороння значущість 0,003). Статистично значущих відмінностей між учасниками I туру із сільських шкіл у 2020 і 2021 рр. не виявлено. Ці результати про наявність (відсутність) відмінностей між вибірками підтвердило φ^* кутове перетворення Фішера на рівні значущості 0,02.

Також було порівняно вибірки за ознакою «місто/село» в межах кожного 2019, 2020, 2021 рр. Оскільки вибірки у 2019 не відповідали нормальному розподілу, тому їх було порівняно за критерієм U-Манна-Уїтні. Проведений аналіз засвідчив, що

результати тестування, які отримали учасники I туру із сільських і міських шкіл у 2019 році не відрізняються статистично значущо. У 2020 році ситуація змінилася: аналіз за критерієм U-Манна-Уїтні дає підстави для висновку про наявність статистично значущої відмінності між вибірками (асимптотична 2-стороння значущість 0,0001). Аналогічний результат (наявність статистично значущої відмінності між вибірками (асимптотична 2-стороння значущість 0,008)) отримано в аналізі вибірок за ознакою «місто/село» у 2021 році.

Додатково було порівняно середні вибірок учасників I туру з сільських і міських шкіл у 2020 і 2021 рр., використовуючи критерій t-Стюдента, оскільки підготовчий аналіз показав, що незважаючи на посутню відмінність у кількості учасників з міських і сільських шкіл (відповідно 347 і 43 учасників у 2020 р. і 378 і 43 учасників у 2021 р.) обидві вибірки наближені до нормального розподілу. Значення статистики критерію рівності дисперсій Лівіня ($F=0,012$ на рівні значущості 0,913 у 2020 році; $F=0,164$ на рівні значущості 0,686 у 2021 році) вказують можливість аналізу за показником «очікуються рівні дисперсії» і на коректність застосування критерію t-Стюдента для аналізу. Результати вказують на статистично значущу відмінність у результатах учасників I туру тренувальних тестувань із сільських і міських шкіл протягом 2020–2021 рр. (асимптотична 2-стороння значущість у 2020 р. становить 0,000, у 2021 р. – 0,004).

Порівняння результатів учасників II туру тестування (кількісний аналіз). Було порівняно середні вибірок учасників другого туру 2019 року з сільських і міських шкіл. Оскільки за критерієм Колмогорова-Смірнова вибірка учасників із сільських шкіл не відповідала нормальному розподілу (табл. 3), тому застосувати критерій t-Стюдента було некоректно.

Таблиця 3

Порівняння середніх вибірок учасників II туру 2019 року з сільських і міських шкіл. Одновибірковий критерій Колмогорова-Смірнова

		Місто	Село
Кількість спостережень		443	76
Параметри нормального розподілу	Середнє	102,13	94,67
	Середньоквадратичне відхилення	52,177	51,237
Найбільші екстремальні відхилення	Абсолютні	0,053	0,061
	Додатні	0,053	0,061
	Від'ємні	-0,050	-0,055
Статистика критерію		0,053	0,061
Асимптотична значущість двостороння		0,004 ^c	0,200 ^{c,d}

Тому було застосоване кутове перетворення Фішера, яке дало результат про відсутність статистично значущих відмін-

ностей між вибірками на рівні значущості 0,185 (табл. 4).

Таблиця 4

Застосування ANOVA
для встановлення відмінностей між вибірками

Бали					
	Сума квадратів	ст. св.	Середній квадрат	F	Значущість
Між групами	4984,055	1	4984,055	1,764	0,185
Всередині груп	1164351,957	412	2826,097		
Всього	1169336,012	413			

Ми також порівняли середні вибірок учасників *другого туру* 2020 року з сільських і міських шкіл. Підготовчий аналіз показав, що вибірка учасників із міських

шкіл відповідала нормальному розподілу, а загальна вибірка і вибірка учасників із сільських шкіл не відповідали нормальному розподілу (табл. 5).

Таблиця 5

Порівняння середніх вибірок
учасників другого туру 2020 року з сільських і міських шкіл

		Загальні результати	Місто	Село
Кількість спостережень		157	142	15
Параметри нормального розподілу	Середнє	102,78	105,11	80,73
	Середньоквадратичне відхилення	57,969	57,867	56,075
Найбільші екстремальні відхилення	Абсолютні	0,71	0,075	0,155
	Додатні	0,71	0,073	0,155
	Від'ємні	-0,71	-0,075	-0,108
Статистика критерію		0,71	0,075	0,155
Асимптотична значущість двостороння		0,051 ^c	0,050 ^c	0,200

Однак, значення статистики критерію рівності дисперсій Лівіня ($F=0,719$ на рівні значущості 0,373) вказують можливість аналізу за показником «очікуються рівні дисперсії» і на коректність застосування критерію t-Стюдента для аналізу [10]. Застосування критерію t-Стюдента дало підстави для висновку, що середнє двох вибірок учасників з міських і сільських шкіл відрізняються статистично не достовірно. Отже, ми не можемо зробити висновок про значущість відмінностей у серед-

ніх вибірок з міських і сільських шкіл, які брали участь у II турі тестування у 2020 році (асимптотична 2-стороння значущість 0,122).

Підготовчий аналіз результатів учасників II туру у 2021 році показав, що вибірка загалом, а також результати учасників з міських і сільських шкіл відповідають нормальному розподілу (табл. 6), що вказує на коректність застосування критерію t-Стюдента для аналізу.

Таблиця 6

Порівняння середніх вибірок
учасників другого туру 2021 року з сільських і міських шкіл.
Одновібірковий критерій Колмогорова-Смірнова

		Загальні результати	Місто	Село
Кількість спостережень		227	197	30
Параметри нормального розподілу	Середнє	100,85	104,32	78,03
	Середньоквадратичне відхилення	54,201	54,505	46,859
Найбільші екстремальні відхилення	Абсолютні	0,091	0,078	0,184
	Додатні	0,091	0,078	0,184
	Від'ємні	-0,078	-0,078	-0,124
Статистика критерію		0,091	0,078	0,184
Асимптотична значущість двостороння		0,000	0,005	0,011

Застосування критерію t-Стюдента для аналізу результатів учасників II туру у 2021 році дало підстави для висновку, що середнє двох вибірок учасників з міських і сільських шкіл відрізняються статистич-

но достовірно (статистика критерію $t=2,503$ на рівні значущості 0,013). Отже, можна зробити висновок про значущість відмінностей у середніх вибірок з міських і сільських шкіл, які брали участь у II турі

тестування у 2021 році. Тобто, результати учасників II туру тестування у 2021 році із сільських шкіл статистично достовірно є нижчими за результати учасників із міських шкіл.

Висновки. Отже, результати аналізу свідчать про те, що, незважаючи на численні зусилля науковців і вчителів практиків, що спрямовані на покращення ситуації, говорити про реальні позитивні зрушення у якості підготовки випускників ЗЗСО до ЗНО з математики поки що зарано. Результати учасників продовжують погіршуватися, особливо учасників із сільських шкіл. Зростає відмінність у якості математичної підготовки учнів із сільських і міських шкіл.

Причин для цього багато і одна з найбільшочіших – «кадровий голод» у сільських школах. У сільських школах традиційно виникають проблеми із заповненням вчительських вакансій, вчителі, які працюють, часто забезпечують освітній процес із кількох навчальних дисциплін, ротації вчителів на посадах також стають на заваді забезпечення якості навчання. Ця проблема потребує більш глибокого вивчення і прийняття невідкладних заходів на рівні держави для запобігання наростаючої катастрофи із математичною підготовкою сільської учнівської молоді.

Список бібліографічних посилань

1. Науменко С.О. Тенденції удосконалення сертифікаційних оцінювань здобувачів загальної середньої освіти в умовах карантинних обмежень. *In Science and Education: Problems, Prospects and Innovations: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference* (May 26–28, 2021, Kyoto, Japan). Kyoto, 2021. P. 454–463.
2. Білоус О.А. Застосування елементів дистанційного навчання при вивченні математики в рамках підготовки до ЗНО. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю* (Суми, 27 квітня 2021 р.). Суми, 2021. № 1. С. 57–59.
3. Шкільний О.В. Застосування ІКТ під час підготовки до ЗНО з математики. *Проблеми інформатизації навчального процесу в школі та вищому педагогічному навчальному закладі: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф.* (Київ, 10 жовтня 2017 року). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 94–95.
4. Кардаш А.І., Левицька С.М., Дудикевич А.Т. Розробка онлайн тестування з математики. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2015. № 2. С. 157–161.
5. Акулєнко І.А., Тарасєнкова Н.А., Гнездїлова К.М. Тренувальне тестування з математики у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького у 2019–2020 рр. (аналіз результатів). *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2021»:* матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції (Суми, 11–12 листопада 2021 р.). Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. С. 11–13.
6. Ботузова Ю.В. Теоретико-методичні засади забезпечення наступності навчання математичних дисциплін в системі «школа – університет педагогічно-го профілю»: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Черкаси: Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2021. 722 с.
7. Шкільний О., Захарійченко Ю., Захарійченко Л., Шкільна О. Моніторинг якості підготовки випускників до ЗНО з математики: підсумковий тренувальний тест і методичні коментарі (Частина 3). *Математика в рідній школі*, 2019. № 1 С. 2–8.
8. Ізюмченко Л.В. Аналіз геометричних завдань практичного змісту сертифікаційної роботи ЗНО з математики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* [Кропивницький], 2019. №1(177). С. 177–182.
9. Лебедева І.А., Норік Л.О. ЗНО з математики: про що свідчать результати (порівняльний аналіз методичних підходів та результатів тестування). *Фізико-математична освіта*, 2019. Випуск 1(19). С. 102–107.
10. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS. Профессиональный статистический анализ данных. СПб: Питер, 2013. 416 с.

References

1. Naumenko, S.O. (2021). Trends in improving the certification assessments of general secondary education leavers under quarantine restrictions. *Science and Education: Problems, Prospects and Innovations: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference* (May 26–28, 2021, Kyoto, Japan). Kyoto. PP. 454–463 [in Ukr.]
2. Bilous, O.A. (2021). Application of elements of distance learning in the study of mathematics when preparing for external independent testing. In *Current issues in the education system: general secondary education institution - pre-university training - higher education institution. Materials of the VII All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation* (April 27, 2021). Sumy, 1: 57–59 [in Ukr.]
3. Shkolnyi, O.V. (2017). The use of ICT in preparation for external independent testing in mathematics. *Problems of informatization of the educational process at school and higher pedagogical educational institution: materials of the all-Ukrainian scientific-practical conf.* (October 10, 2017). Kyiv. PP. 94–95 [in Ukr.]
4. Kardash, A.I., Levytska, S.M. & Dudykevych, A.T. (2015). Development of online testing in mathematics. *Visnyk of Vinnytsia Polytechnical Institute*, 2: 157–161 [in Ukr.]
5. Akulenko, I.A., Tarasenkova, N.A. & Hnezdilova, K.N. (2021). Training testing in mathematics at the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University in 2019–2021: (analysis of the results). *Development of pupils and students' intellectual skills and creative abilities when teaching disciplines of natural-mathematical cycle – ITM * plus-2021: the IV International distance scientific-methodical conference proceedings* (November 11–12, 2021). Sumy. PP. 11–13. [in Ukr.]
6. Botuzova, Y.V. (2021). *Theoretical and methodological principles of providing the continuity of teaching mathematical disciplines in the system «school – pedagogical university».* Theses of Doctor Science Dissertation. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 722 p. [in Ukr.]
7. Shkolnyi, O., Zakhariychenko, Y., Zakhariychenko, L. & Shkolna, O. (2019). Monitoring of graduate's quality of preparation to EIA in mathematics: final training test and methodological comments (Part 3). *Mathematics at the native school*, 1: 2–8. [in Ukr.]
8. Iziumchenko, L.V. (2019). Analysis of geometric tasks of practical content of EIT certification work in mathematics. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences* [Kropyvnytskyi], 1(177): 177–182 [in Ukr.]
9. Lebedeva, I. & Norik, L. (2019). External Math: Comparative Analysis Of Methodological Approaches And Test Results. *Physical and Mathematical Education*, 1(19): 102–107 [in Ukr.]
10. Nasledov, A.D. (2013). IBM SPSS Statistics 20 and AMOS. Professional statistical data analysis. Saint Petersburg, Piter. 416 p. [in Rus.]

AKULENKO Irina

Doctor Science in Pedagogy, Professor of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

HNEZDILOVA Kira

Doctor Science in Pedagogy, Professor of the Department of Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

RESULTS OF TRAINING TESTING IN MATHEMATICS: QUANTITATIVE ANALYSIS

Summary. Introduction. Preparatory work of students for external independent assessment (testing) in mathematics should be systematic, consistent and long-term. Domestic universities carry out various activities to involve students in this type of work. They offer, in particular, to undergo training testing in order to objectively assess their own level of mathematical training. Training testing, initiated on the basis of a definite university, creates favorable conditions for establishing links between applicants and higher educational institutions, as well as for the quantitative analysis of data obtained in the testing process. Since 2019, a pilot training test for students in mathematics has been launched at ZBO in different regions of Ukraine, and at the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy in particular. Training testing rounds take place in a remote format every second Saturday of the month. The concept of such testing is to create the most favorable conditions for the gradual adaptation of students to the stressful situation in which they find themselves at the main session of the EIT.

Purpose. The purpose of the article is quantitative analysis of the results of the first and second rounds of training testing of external evaluation, which were conducted in 2019, 2020, 2021 at the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Methods. For quantitative analysis of test results, methods of mathematical statistics were used. They were implemented by means of SPSS 23.0. As separate samples of participants of the I and II rounds of testing in 2019–2021 both corresponded to and did not correspond

to the normal distribution, so different statistical criteria were used for their analysis (U-Mann-Whitney test, φ^* Fisher's angular transformation, Livin's dispersion equality criterion, t-Student's criterion).

Results. Participants' results continue to deteriorate, especially in rural schools. There is a statistically significant difference in the quality of mathematical training of students from rural and urban schools.

Originality. Usually, the results of training testing are analyzed by researchers from the standpoint of the complexity of the tasks, the typical mistakes made by students, the total number of unsolved problems. The proposed quantitative analysis which uses the methods of mathematical statistics, allows you to compare the test results of different categories of students and make reasonable conclusions about the quality of mathematical training of students.

Conclusion. The results of the analysis show that, despite the numerous efforts of scientists and practicing teachers to improve the situation, it is too early to talk about real positive changes in the preparation of secondary school leavers for external independent testing in mathematics.

Keywords: quality of mathematics education; external independent assessment (testing) in mathematics; practice testing in mathematics; methods of mathematical statistics; quantitative analysis.

Одержано редакцією 20.11.2021
Прийнято до публікації 11.12.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-119-129
ORCID 0000-0002-6418-6380

ТАРАСЕНКОВА Ніна Анатоліївна,

докторка педагогічних наук, професорка кафедри математики та методики навчання математики, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
e-mail: ntaras7@ukr.net

ORCID 0000-0003-4603-409X

АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна,

докторка педагогічних наук, професорка кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
e-mail: akulenkoira@ukr.net

УДК 373.5.091.275:51]:311.21-021.4(045)

МАРКЕРИ ТРЕНУВАЛЬНОГО ТЕСТУВАННЯ У ФОРМАТІ ЗНО З МАТЕМАТИКИ: ЯКІСНИЙ АНАЛІЗ

Схарактеризовано концепцію тренувального тестування з математики у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, що було започатковано у 2019 році.

Аргументовано висновок, що серія таких тестувань під час підготовки учнів до написання сертифікаційної роботи з математики є важливим компонентом системи покращення якості математичної підготовки школярів.

На основі проведеного якісного аналізу результату другого туру тестування у 2020–2021 рр. досліджено, якими є актуальні змістові «больові точки» учасників майбутнього ЗНО з математики, встановлено, чи зазнали вони змін за період 2020–2021 рр.

Зроблено припущення щодо того, чим спричинені помилки і недоліки у відповідях учнів на завдання, аналогічні тим, що традиційно представлені у сертифікаційній роботі, та окреслено необхідні акценти в коригувальній роботі під час сучасної підготовки учнів до ЗНО.

Ключові слова: якість математичної освіти; зовнішнє незалежне оцінювання з математики; тренувальне тестування з математики; якісний аналіз.

Постановка проблеми. Як відомо, результати ЗНО з математики в Україні впродовж низки років свідчать про недостатню якість математичної підготовки учнівської молоді. Підготовка учнів до ус-

підшного складання загальнодержавного підсумкового оцінювання навчальних досягнень з математики у формі ЗНО вимагає ретельності й систематичності з боку усіх зацікавлених сторін. Однією із зацікавлених сторін виступають і заклади вищої освіти, оскільки у такий спосіб ЗВО має змогу контактувати із майбутніми абітурієнтами, впливати на їхнє професійне самовизначення, підвищувати рівень підготовки, зокрема математичної. Тому ЗВО організують роботу підготовчих курсів до ЗНО (очних, заочних, дистанційних і змішаних), проводять індивідуальне/групове онлайн і офлайн консультування. Окрім університетів проходження підготовчих курсів і, відповідно, тренувального тестування з математики пропонують різні онлайн платформи. За висновками дослідників (О. Школьного, Ю. Захарійченка, Л. Захарійченко, О. Школьної [7]) правильно організований моніторинг якості підготовки учнів до складання ЗНО з математики у вигляді тренувального тестування вчасно коригує цей процес і допомагає школярам досягти кращих результатів. Яким має бути дидактично виважений супровід та навчально-методичне забезпечення такої роботи, який аналіз результатів необхідно здійснювати для виявлення актуальних тенденцій у підготовці майбутніх учасників ЗНО, як фіксувати та узагальнювати виявлені утруднення чи прогалини у підготовці майбутніх учасників тестування та в який спосіб адекватно реагувати на них – ці питання формують проблемне поле для досліджень і узагальнень у галузі дидактики математики та закладають підґрунтя для визначення шляхів у підвищенні якості математичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти тестування з математики, зокрема проведення тренувального тестування ЗНО в онлайн форматі, висвітлюються у працях вітчизняних науковців (В. Марченко, Ю. Москаленко, О. Москаленко [2], А. Кардаш, С. Левицька, А. Дудикевич [4], Ю. Ботузова [4], І. Лебедева, А. Норік [3], С. Науменко [6], О. Школьний, Ю. Захарійченко, Л. Захарійченко, О. Школьна [7; 3] та інших). Актуальна інформація за результатами основної і додаткової сесій ЗНО [3] а також кількісний аналіз результатів тренувальних тестувань [9; 10] щорічно оприлюднюється і обговорюється в суспільстві. Проте вважаємо, що *прогностичні* моніторингові дослідження та якісний аналіз результатів тренувальних тестувань, що організовані для підготовки до основної сесії сертифікованого тестування, уможливають коригування підходів для отримання кращих результатів, зважаючи на актуальний стан проблеми.

Метою статті є якісний аналіз результатів відповідних турів тренувального тестування у форматі ЗНО, що були проведені онлайн у 2020, 2021 роках Лабораторією математичної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Дослідницькими запитаннями є: 1) якими є змістові «больові точки» учасників тестування, чи зазнали вони змін за період спостережень; 2) чим спричинені помилки і недоліки у відповідях учнів на завдання, аналогічні тим, що традиційно представлені у сертифікаційній роботі з математики; 3) на що варто звернути увагу під час підготовки учнів до ЗНО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з 2019 року, у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького започатковано *тренувальне* тестування учнів з математики. Концепція такого тестування полягає в тому, щоб створити найсприятливіші умови для поступової адаптації учнів до тієї стресової ситуації, в яку вони потрапляють на основній сесії ЗНО. Розв'язуючи завдання тренувального тесту школярі, з одного боку, додатково знайомляться зі специфікою завдань ЗНО, повторюють навчальний матеріал відповідних розділів шкільної програми, завчасно виявляють прогалини у своїх знаннях. З іншого боку, учні знаходяться вдома, у звичних і комфортних для себе умовах, мають змогу звернутися до «підказок», переробити завдання, проконтролювати самі себе, отримавши не відтермінований зворотній зв'язок. Ці чинники мають посутній вплив на мотивацію учнів, формування в них адекватної самооцінки. Кількість завдань у тестуванні також поступово нарощується, від 15 завдань у першому турі до тієї кількості завдань, що буде в основній сесії ЗНО. Формат завдань також відповідає формату завдань у ЗНО (завдання тестові із вибором відповіді, завдання на встановлення відповідності, завдання структуровані і неструктуровані з відкритою формою відповіді). Зміст завдань поступово розширюється, охоплюючи нові теми, що включені до програми ЗНО з математики. В умовах саме тренувального тестування школярі мають змогу подолати хвилювання, вчать розраховувати час на виконання завдань. Час, відведений на розв'язування завдань, від туру до туру не змінюється, тому учні можуть відслідкувати, після якої тривалості роботи в них виникає втома. Проходячи тур за туром, кожен з учасників тестування може виробити свою індивідуальну тактику і стратегію для боротьби з нею. Завдання розміщуються в Google-формі. Відправивши форму з відповідями, учні отримують результат з набраними балами. Якщо учень свідомо готується і бере участь у тренувальних тестуваннях, він має

змогу бачити свої «больові точки» і скоригувати самостійно або за допомогою вчителя траєкторію своєї підготовки до ЗНО. У такий спосіб учасники тестування здійснюють якісний самоаналіз. Ми ж зупинимося на виявленні більш загальних тенденцій і недоліків, які потребують посиленої уваги з боку усіх зацікавлених сторін.

Методи дослідження. Оскільки у 2021 році проведено лише перші два тури тестування, тому порівнювати будемо результати виконання завдань I туру тестувань. Зведені загальні результати I і II турів тестування наведено в таблицях (табл. 1).

Таблиця 1.

Загальні дані про учасників і результати тренувального тестування в ЧНУ імені Богдана Хмельницького у 2019–2021 рр. (I і II тури)

Рік	Перший тур		Другий тур	
	Загальні дані		Загальні дані	
	Кількість учасників	Середній бал	Кількість учасників	Середній бал
2019	248	119,43	519	104,15
2020	390	119,61	157	102,78
2021	421	121,84	228	100,85

Оскільки окремі завдання у 2021 рр. було модифіковано, тому у фокусі дослідницької уваги будуть саме ті завдання, що не зазнали змін. Для реалізації якісного аналізу

було порівняно успішність (у%) виконання цих завдань учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. (табл. 2) та проаналізовано типові помилки учнів.

Таблиця 2.

Порівняльна таблиця успішності виконання спільних завдань учасниками II туру у 2020 і 2021 рр.

Роки	Успішність (у%) виконання відповідних завдань											
	V ₂	V ₄	V ₅	V ₆	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	V ₁₃	V ₁₄	V ₁₅
2020	58,0	36,0	59,4	58,4	57,3	65,4	67,8	54,2	60,5	66,4	48,3	55,6
2021	65,6	33,9	62,9	49,5	59,4	65,7	68,9	51,9	54,1	66,1	41,1	59,2

Завдання V₂. 20%-й розчин солі містить 200 г води. Яка маса цього розчину?

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 1.

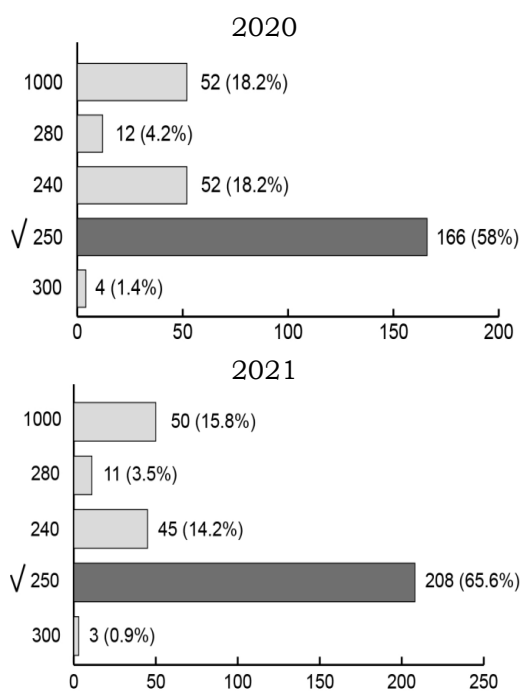


Рис. 1. Кількісні показники щодо виконання завдання V₂ учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Традиційно найбільш поширені помилки пов'язані з розумінням учнями поняття відсотків, неуважністю у фіксації вихідних даних (умови) задачі і помилками в арифметичних обчисленнях. Неправильну відповідь А) учні отримують, якщо не фіксують увагу на тому, що 200 г в розчині саме води, а не солі. Інша неправильна відповідь В) найбільш імовірно є наслідком помилок в арифметичних обчисленнях.

Відтак, фіксуємо, що проблеми відокремлення в умові задачі суттєвої інформації від несуттєвої, «вичерпування» вихідних даних задачі з тексту з подальшим їх правильним використанням відповідно до вимоги задачі, виявлення зв'язку між умовою і вимогою задачі продовжують бути актуальними для майбутніх учасників ЗНО.

Задля усунення цих недоліків варто після розв'язування типових завдань на суміші і сплави, варіювати текстову оболонку, розв'язувати обернені задачі, вчити учнів застосовувати як пропорції (у випадку розв'язування простих типових завдань), так і інші способи знаходження відсотків цілого і цілого за відомим відсотковим складом.

Завдання V₄. Внесіть множник під знак кореня $b\sqrt{-b}$.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку (рис. 2).

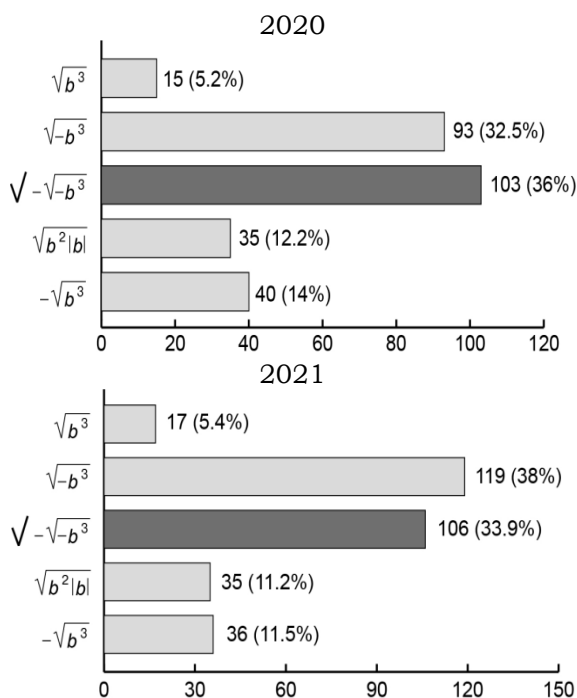


Рис. 2. Кількісні показники щодо виконання завдання V4 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Це завдання з теми «Ірраціональні вирази». Як бачимо, це на вигляд просте завдання, що сформульоване у традиційний спосіб, викликає утруднення для учнів уже другий рік поспіль. Пов'язано це з необхідністю врахування ОДЗ змінної при перетворенні ірраціональних виразів, що містять корені парного степеня. Учні, які обрали варіанти відповіді А), Б), Г), не враховували ОДЗ змінної у даному виразі ($b \leq 0$) і те, що, враховуючи ОДЗ змінної, вираз $b\sqrt{-b}$ набуває недодатних значень.

Відтак, відповіді А), Б), Г) мають бути відкинуті, оскільки вирази, подані в них, набувають невід'ємних значень. Відповідь Д) також немає змісту при $b \leq 0$. Досить низька успішність у виконанні цього завдання свідчить про необхідність звертати увагу на врахування ОДЗ змінної як при винесенні множника з-під знака кореня, так і у виконанні оберненої дії внесення множника під знак кореня.

Завдання V5. Проекції катетів прямокутного трикутника на гіпотенузу дорівнюють 3 см і 12 см. Знайдіть площу цього трикутника.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 3.

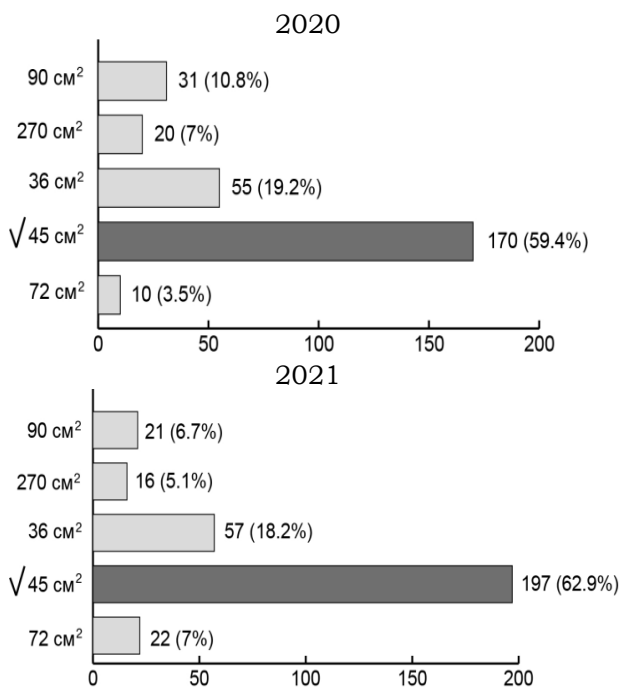
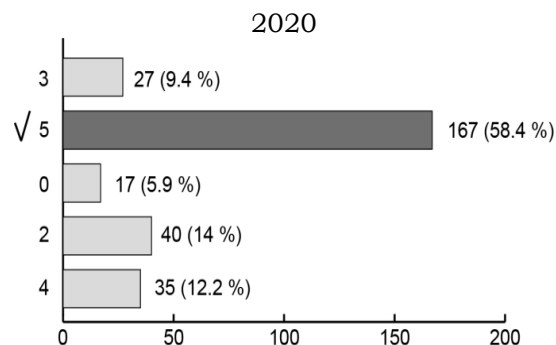


Рис. 3. Кількісні показники щодо виконання завдання V5 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Це завдання з теми «Планіметрія. Трикутники» передбачало застосування формули для обчислення висоти прямокутного трикутника, проведеної з вершини прямого кута до гіпотенузи, і формули для знаходження площі трикутника. На жаль, вже два роки поспіль лише трохи більше половини учасників успішно виконали це завдання. Помилки, на наш погляд, викликані тим, що учні «прив'язані» до формули $S = \frac{ab}{2}$ у випадку, коли необхідно знайти площу прямокутного трикутника з катетами a і b . І навіть правильно обчисливши висоту прямокутного трикутника, проведеної з вершини прямого кута до гіпотенузи, не звертають увагу на доцільність використання іншої формули $S = \frac{1}{2}ah_a$ для знаходження площі даного трикутника.

Завдання V6. Скільки цілих розв'язків має нерівність $|x - 1| \leq 2$?

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 4.



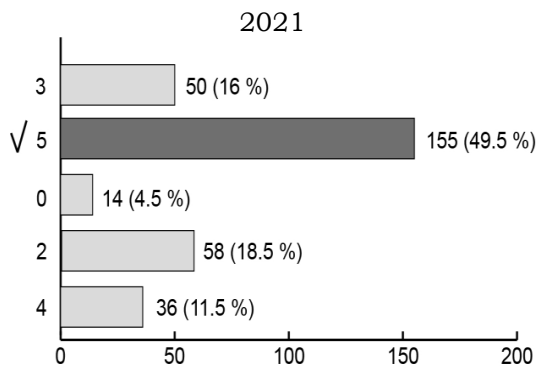


Рис. 4. Кількісні показники щодо виконання завдання V6 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Результати виконання цього завдання з теми «Нерівності, що містять модуль» свідчать про те, що майже у третини учасників тестування не сформоване поняття модуля числа навіть на рівні уявлень (обрано відповіді В), Г), Д)). Ті ж, хто обрали відповідь А), не врахували, що задана нерівність є нестроюю і кінці інтервалу мають бути «включені» у відповідь. На цей недолік необхідно постійно звертати увагу в підготовці школярів. Під час підготовки учнів важливо наголошувати, що строгій і нестрогий нерівності відповідають різні види числових проміжків. Доволі часто від того, враховано чи не враховано кінці числових проміжків, залежить правильність відповіді на запитання тестового завдання.

Завдання V8. Розв'яжіть нерівність $\frac{1}{x} - \frac{1}{x-1} \geq 0$.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлено на рисунку 5. Запропонована у завданні нерівність є стандартною нерівністю з теми «Дробові раціональні нерівності». Результати виконання цього завдання свідчать, що найбільш поширеною помилкою у розв'язуванні таких завдань учасниками тестування є включення у відповідь тих значень змінної, які не входять до ОДЗ змінної і за яких нерівність взагалі не є визначеною. Саме на ці моменти варто звертати увагу учнів у процесі підготовки до ЗНО.

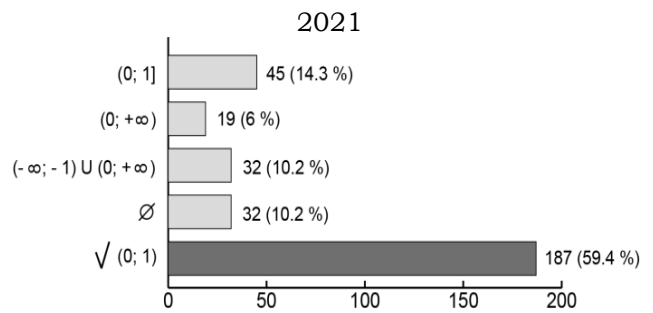
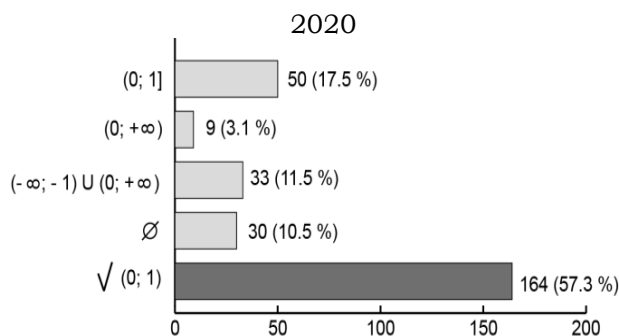


Рис. 5. Кількісні показники щодо виконання завдання V8 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Завдання V9. Другий і дев'ятий члени арифметичної прогресії відповідно дорівнюють 5 та 20. Знайдіть суму десяти перших членів цієї прогресії.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 6.

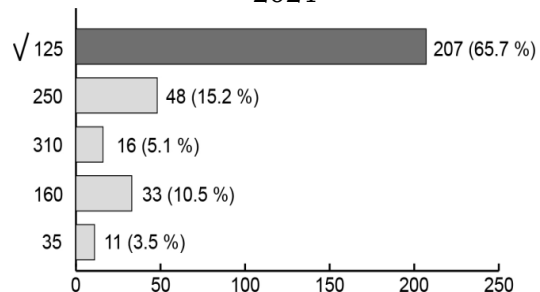
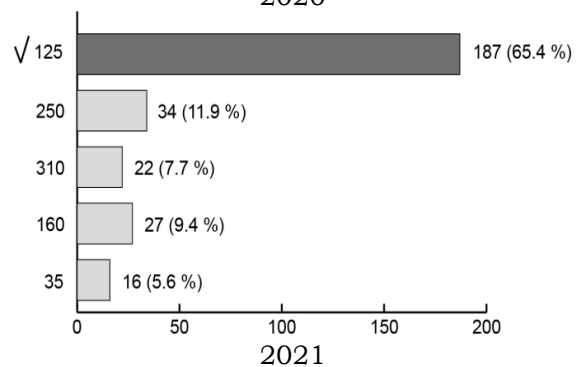


Рис. 6. Кількісні показники щодо виконання завдання V9 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Запропоноване завдання з теми «Арифметична і геометрична прогресія» передбачало застосування формул n -го члена і суми n перших членів арифметичної прогресії, складання системи з двох лінійних рівнянь та її розв'язування. У процесі розв'язування системи лінійних рівнянь необхідно було виконувати арифметичні дії зі звичайними дробами та мішаними числами. Помилки у виконанні цих дій переважно стали причиною помилкових відповідей. Загальний відсоток учасників тестування, які безпомилково виконали це завдання (приблизно 65%), вказує на те, що більшість учасників спроможні застосову-

вати формули n -го члена і суми n перших членів арифметичної прогресії у стандартних умовах, але загалом школярі мають значні недоліки у виконанні арифметичних дій зі звичайними дробами і мішаними числами. Про такі саме недоліки свідчать результати виконання завдання V_{10} . Відтак, негативна тенденція, що відображає неспроможність школярів безпомилково виконувати арифметичні дії зі звичайними дробами, як свідчать результати тестування, поки що не подолана: помилки допускають при скороченні дробів, не використовують правила додавання мішаних чисел, перетворюючи їх на неправильні дробу, чим ускладнюють процес обчислення тощо. На наш погляд, для усунення цих серйозних недоліків необхідно виділити окремий час на повторення та заповнення «білих плям» у відповідних уміннях учнів, інакше кожного разу, коли учень буде стикатися з необхідністю виконати додавання, віднімання, множення чи ділення звичайних дробів або мішаних чисел, він обов'язково допустить помилку.

Завдання V_{10} . Сторони паралелограма дорівнюють 10 см і 20 см, а висота, проведена до меншої сторони, дорівнює 16 см. Знайдіть іншу висоту паралелограма.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 7. Це завдання з теми «Планіметрія. Чотирикутники» передбачало використання формули площі паралелограма. Ті, хто обрав варіант А), не врахували, що 16 см – довжина висоти, проведеної до меншої сторони паралелограма, інші допустили помилки в обчисленнях. Це завдання так само, як і завдання V_2 , виявило значні недоліки у сприйманні, розумінні учнями даних, поданих у текстовій формі. Відтак, проблема перекодування даних, поданих у різних знаково-символічних оболонках (за Н. Тарасенковою [11]), задля їхнього правильного використання у розв'язуванні задач вимагає додаткової уваги у процесі математичної підготовки школярів.

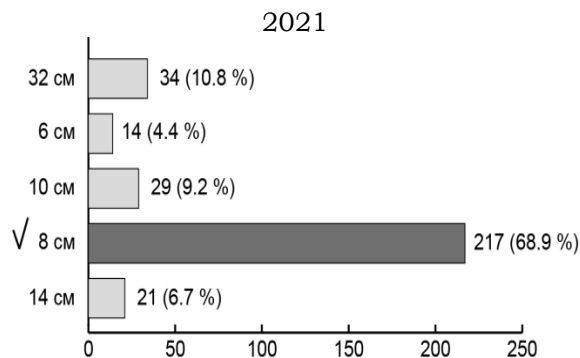
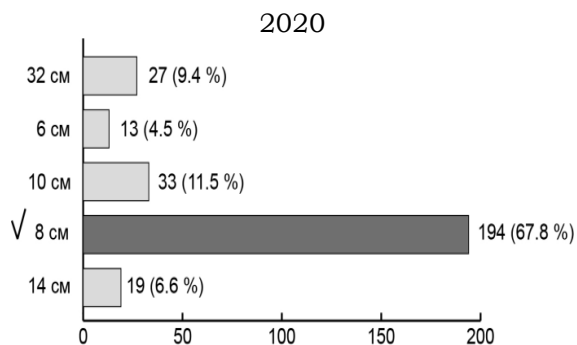
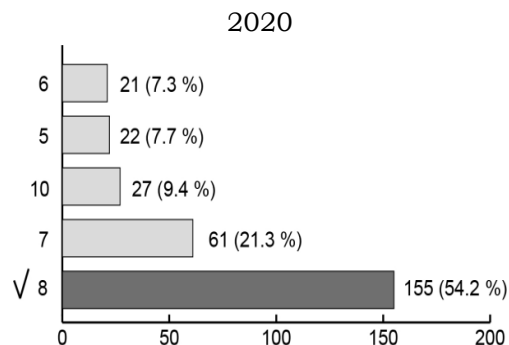


Рис. 7. Кількісні показники щодо виконання завдання V_{10} учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Задля уникнення таких помилок варто поряд із побудовою малюнка до задачі, на якому позначено дані з умови задачі виконувати завдання, що передбачають обернену дію, а саме, за даним малюнком сформулювати своїми словами умову і вимогу задачі. Можливо також виконувати завдання на доповнення готового малюнка даними, поданими в тексті задачі. Окрім того, у підготовці учнів до ЗНО неприпустимо дотримуватися стратегії «натаскування» учнів на розв'язування задач на обчислення, важливо поряд із такими задачами звертатися і до задач на доведення, на ілюстрацію понять, на підведення під поняття, на виведення наслідків із належності поданого об'єкта до обсягу певного поняття, на виявлення прикладів і контрприкладів до поняття, оскільки серед завдань ЗНО часто бувають саме такі завдання.

Завдання V_{11} . Розв'яжіть нерівність. У відповідь запишіть суму цілих розв'язків цієї нерівності $(x-3)\sqrt{x-1}\sqrt{4-x} \geq 0$.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 8. Завдання з теми «Ірраціональні нерівності» не є стандартним і не є складним, оскільки не передбачає виконання значних перетворень, як зазвичай у розв'язуванні ірраціональних нерівностей. Це завдання, щонайперше, передбачало встановлення області визначення даної нерівності: $\begin{cases} x-1 \geq 0 \\ 4-x \geq 0 \end{cases}$. Звідки маємо, що розв'язки нерівності мають задовольняти умову $x \in [1; 4]$.



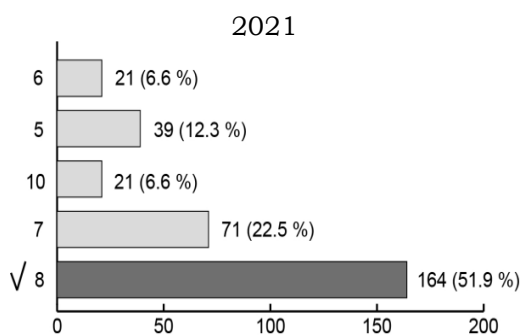


Рис. 8. Кількісні показники щодо виконання завдання V11 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Надалі, встановивши значення змінної, які перетворюють ліву частину нерівності на 0 ($x = 1, x = 3, x = 4$), необхідно встановити, якого значення (додатного чи від'ємного) набуває вираз у лівій частині нерівності на кожному з отриманих інтервалів. Встановивши це, отримуємо відповідь $x \in [3; 4] \cup \{1\}$. Ті учні, які отримали у відповіді число 7 (відповідь Г) не врахували, що нерівність нестрога і виконується при значенні змінної $x = 1$. Учні, які надали відповіді А), Б), В), реалізували тактику вгадування відповідей. Відтак робимо висновки, що у підготовці учнів до ЗНО важливо наголошувати на доцільності використання узагальненого методу інтервалів, що ґрунтується на властивості неперервної функції не змінювати свій знак між двома своїми нулями. Звичайно варто зауважувати, що узагальнений метод інтервалів має свої модифікації в окремих видах нерівностей, а саме у цілих, дробових раціональних нерівностях, у нерівностях з модулем.

Завдання V12. Розв'яжіть рівняння $\frac{\sin x}{1 + \cos x} = 0$.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 9. Це завдання з теми «Тригонометричні рівняння». Результати його виконання свідчать про такі недоліки у вміннях учнів розв'язувати дробові тригонометричні рівняння.

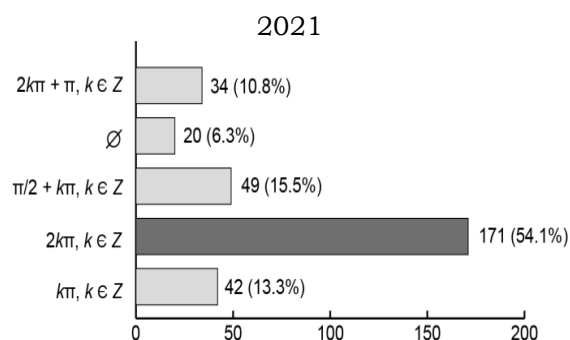
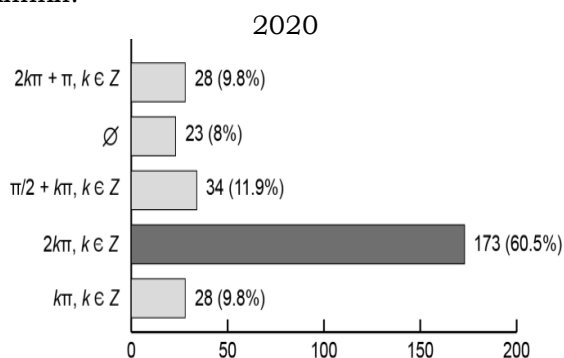


Рис. 9. Кількісні показники щодо виконання завдання V12 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Учні плутають значення аргумента, за яких $\cos x = 0$ і $\sin x = 0$ (відповідь В), що свідчить про формальність засвоєння учнями понять основних тригонометричних функцій. Учні помилково виключають із множини розв'язків рівняння $\sin x = 0$ ті значення аргумента, за яких $\cos x = 1$ (відповідь А), ця помилка найімовірніше є наслідком неувважності. Учні взагалі не враховують ОДЗ виразу в лівій частині рівняння (відповідь Д). Ті учні, які надали відповідь Б), найімовірніше вгадували відповідь.

Різноманітність допущених помилок (обрані неправильні відповіді розподілилися майже рівномірно) вказує на те, що зазначені вище недоліки і помилки у розв'язуванні тригонометричних рівнянь необхідно ретельно попереджати. З цією метою у підготовчій до ЗНО період необхідно витратити час на неформальне повторення означення тригонометричних функцій числового аргумента, стисло повторити усі тригонометричні формули, які вивчали раніше, переглянути, які з них представлено у зошиті ЗНО, на які учні можуть розраховувати як на підказку, а які необхідно вивчити і розрізняти ситуації, коли якою формулою варто користуватися, повторити формули розв'язків основних тригонометричних рівнянь. Важливо попередити помилку, коли учні не враховують ОДЗ змінної. Для врахування виключень певних розв'язків доцільно користуватися одиничним колом, не прописуючи детально власне розв'язок, який обґрунтовує ці виключення. Також практика показує, що тригонометричні рівняння з параметром також можуть бути серед найскладніших завдань у ЗНО.

Завдання V13. З точки кола проведено дві перпендикулярні хорди, довжини яких дорівнюють 9 і 12. Знайдіть радіус цього кола.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 10.

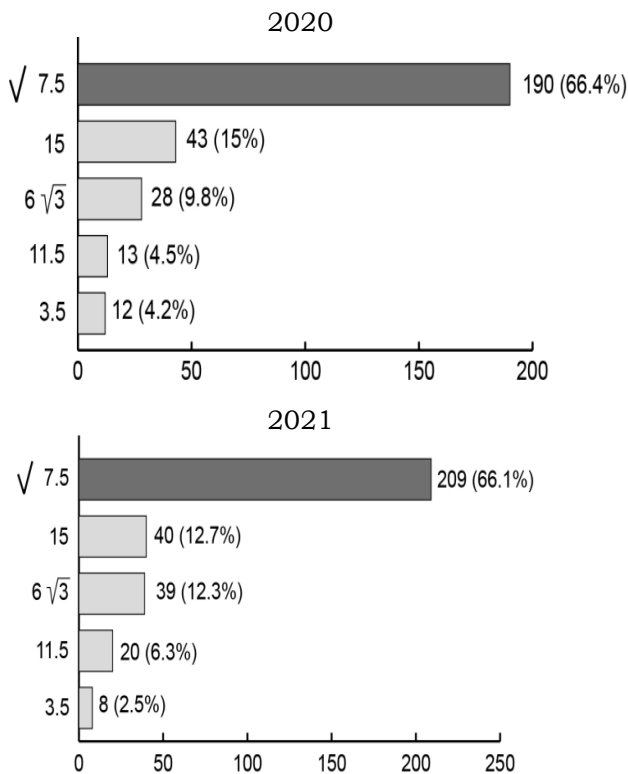


Рис. 10. Кількісні показники щодо виконання завдання V13 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Для успішного розв'язання цього завдання потрібно було застосувати властивість вписаного в коло кута, який спирається на діаметр, застосувати теорему Піфагора для обчислення діаметра кола (гіпотенузи прямокутного трикутника), а потім за знайденим діаметром обчислити радіус кола. Невиконання останньої із перелічених дій досить великою кількістю учасників стало причиною того, що відповідь Б) є найбільш поширеною помилково обраною відповіддю.

Завдання V14. Знайдіть множину значень функції $f(x) = \frac{1}{1+x^2}, x \leq 0$.

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 11.

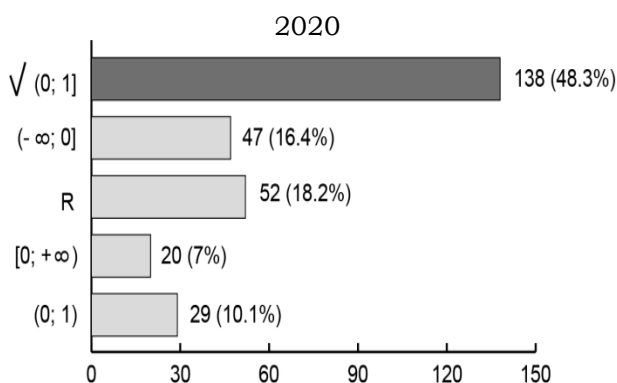


Рис. 11. Кількісні показники щодо виконання завдання V14 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Це завдання з теми «Функції та їх властивості» також викликало утруднення в учасників тестування. Його виконання передбачало використання методу оцінок. Перш за все, необхідно було врахувати область визначення функції ($x \in \mathbb{R}$). Оскільки чисельник і знаменник дробу $\frac{1}{1+x^2}$ є додатними числами, тому і дріб може набувати лише додатних значень. Водночас $1+x^2 \geq 1$ для довільних $x \in \mathbb{R}$, тому $\frac{1}{1+x^2} \leq 1$ на області визначення функції. Отже, множина значень заданої функції $E(y) = (0; 1]$. Значний відсоток учасників тестування не впоралися із завданням. Учасники, які обрали відповідь Б), найімовірніше вказали саме область визначення функції, тобто, продемонстрували недостатнє розуміння умови задачі або недостатній рівень розуміння базових понять змістової лінії «Функції», які вивчаються в школі. Ті, хто обрали відповідь Г), «грубо» оцінили значення виразу знизу, однак не врахували оцінку зверху і помилково долучили 0 до відповіді. Учасники тестування, які обрали відповідь Д), продемонстрували володіння методом оцінок загалом, оцінивши строгою нерівністю вираз зверху і знизу, відтак помилково не включили число 1 до відповіді. Ті, хто обрали відповідь Б), на наш погляд, просто її вгадували. Загалом, під час повторення цієї теми в процесі підготовки до ЗНО варто звертати увагу на «тонкі моменти», встановлюючи область визначення, множину значень функції, визначаючи парність/непарність, періодичність, монотонність та екстремуми, проміжки знакосталості функції, особливо за її графіком.

Такого типу завдання, зокрема із використанням контрприкладів як дистракторів, часто зустрічаються на ЗНО, і учні часто потрапляють у «пастки», якщо до кінця не розуміють чи не пам'ятають формулювання означення певного поняття або математичного факту (властивості функції).

Завдання V15. Сторона AC трикутника $\triangle ABC$ лежить у площині α , точка перетину медіан цього трикутника віддалена від α на відстань 1. Знайдіть відстань від вершини B до площини α .

Кількісні показники щодо виконання цього завдання учасниками II туру в 2020 і 2021 рр. представлені на рисунку 12.

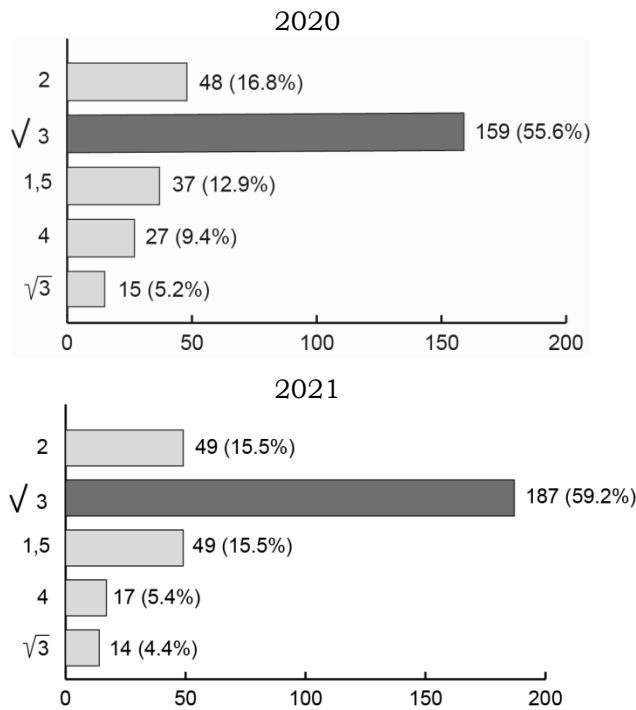


Рис. 12. Кількісні показники щодо виконання завдання V15 учасниками II туру в 2020 і 2021 рр.

Ця задача з теми «Прямі і площини в просторі» не викликала утруднення у більш ніж половини учасників тестування. Її правильне розв'язання спиралося на властивість точки перетину медіан довільного трикутника, а також на застосування властивості пропорційності сторін подібних трикутників. Результати виконання цього завдання свідчать про такі недоліки у вміннях учнів. Учні роблять неправильне узагальнення теореми Фалеса і «переносять» висновок про пропорційність відрізків, які відтинають паралельні прямі на сторонах кутах, на відрізки цих прямих, що знаходяться між сторонами кута. Ті, хто має такі недоліки у своїх математичних знаннях, обирають помилкову відповідь А). Помилкові уявлення учнів про властивість точки перетину медіан довільного трикутника також могли стати причиною того, що вони обрали відповіді А), В) або Г). Обрання відповіді Д) можна пояснити реалізацією стратегії вгадування відповідей.

Висновки. Серія тренувальних тестувань під час підготовки учнів до написання сертифікаційної роботи з математики є

важливим компонентом системи покращення якості математичної підготовки школярів. Їхня основна функція не стільки контролювальна, скільки навчальна й адаптувальна. Якісний аналіз виявив змістові «больові точки» майбутніх вступників, як от: недостатнє розуміння учнями поняття відсотків, модуля числа, базових понять, пов'язаних із поняттям «функція», «тригонометричні функції числового аргумента». Виявлена неспроможність учнів до «вичерпування» саме необхідної інформації для розв'язування задачі, перекодування даних, що подані у різних знаково-символічних оболонках [11]. Наявні численні помилки в арифметичних обчисленнях. Проблема формування умінь виконувати арифметичні дії зі звичайними дробами і мішаними числами не втратила своєї актуальності. У процесі підготовки учнів до написання сертифікаційної роботи необхідно приділяти увагу не лише прикладам, а й контрприкладам основних математичних понять, необхідно витратити час на неформальне повторення основних теоретичних відомостей.

Список бібліографічних посилань

- Школьний О., Захарійченко Ю., Захарійченко Л., Школьна О. Моніторинг якості підготовки випускників до ЗНО з математики: підсумковий тренувальний тест і методичні коментарі (Частина 3). *Математика в рідній школі*, 2019. № 1. С. 2–8.
- Марченко В., Москаленко Ю., Москаленко О. Формуємо культуру роботи з тестовими завданнями з математики. *Математика в рідній школі*, 2016. № 3. С. 2–7.
- Кардаш А.І., Левицька С.М., Дудикевич А.Т. Розробка онлайн тестування з математики. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2015. № 2. С. 157–161.
- Ботузова Ю.В. Забезпечення наступності навчання математики при підготовці до розв'язування задач ЗНО методом оцінки. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 2020. Вип. 3(25). Ч. 2. С. 21–28.
- Лебедєва І.Л., Норік Л.О. ЗНО з математики: про що свідчать результати (порівняльний аналіз методичних підходів та результатів тестування). *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 2019. Вип. 1(19). С. 102–107.
- Науменко С.О. Тенденції удосконалення сертифікаційних оцінювань здобувачів загальної середньої освіти в умовах карантинних обмежень. *Science and Education: Problems, Prospects and Innovations: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference (May 26–28, Kyoto, Japan)*. Kyoto, 2021. P. 454–463.
- Школьний О., Захарійченко Ю., Захарійченко Л., Школьна О. Тренувальні тести до ЗНО з математики (частина 1). *Математика в рідній школі*, 2016. № 11. С. 18–25.
- Школьний О.В. Застосування ІКТ під час підготовки до ЗНО з математики. *Проблеми інформатизації навчального процесу в школі та вищому педагогічному навчальному закладі: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф.* (Київ, 10 жовтня 2017 року). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 94–95.

9. Акуленко І.А., Тарасенкова Н.А., Гнезділова К.М. Тренувальне тестування з математики у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького у 2019–2020 рр. (аналіз результатів). *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2021»*: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції (Суми, 11–12 листопада 2021 р.). Суми: Цьома С.П., 2021. С. 11–13.
 10. Акуленко І.А., Запорожець А.С. Аналіз результатів тренувального тестування з математики у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького у 2019–2020 рр. *Проблеми математичної освіти ПМО – 2021*: Матеріали IX міжнародної науково-методичної конференції (9–10 квітня 2021 р.). Черкаси: Видавець Гордієнко Є.І., 2021. С. 59–61.
 11. Тарасенкова Н.А. Запитання та їх оболонки як фактори впливу на творчий розвиток учнів у навчанні математики. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2014»*: матеріали міжнародної дистанційної науково-методичної конференції (Суми, 20–21 березня 2014 р.): У 3-х частинах. Суми: Мрія, 2014. Частина 1. С. 76–78.
- References**
11. Shkolnyi, O., Zakhariychenko, Y., Zakhariychenko, L. & Shkolna, O. (2019). Monitoring of graduate's quality of preparation to EIA in mathematics: final training test and methodological comments (Part 3). *Mathematics at native school*, 1: 2–8 [in Ukr.].
 12. Marchenko V., Moskalenko Y., Moskalenko O. (2016). We form a culture of working with test problems in mathematics. *Mathematics at native school*, 3: 2–7 [in Ukr.].
 13. Kardash, A.I., Levytska, S.M. & Dudykevych, A.T. (2015). Development of Online Testing in Mathematics. *Visnyk of Vinnytsia Polytechnical Institute*, 2: 157–161 [in Ukr.].
 14. Botuzova, Yu.V. (2020). Ensuring the Continuity of Learning Mathematics in Preparation for Solving Problems of EIA with the Assessment Method. *Physical & mathematical education*, 3(25), Part 2: 21–28 [in Ukr.].
 15. Lebedeva, I. & Norik, L. (2019). External Math: Comparative Analysis of Methodological Approaches and Test Results. *Physical and Mathematical Education*, 1(19): 102–107 [in Ukr.].
 16. Naumenko, S.O. (2021). Trends in improving the certification assessments of general secondary education graduates under quarantine restrictions. In *Science and Education: Problems, Prospects and Innovations: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference* (May 26–28, 2021, Japan). Kyoto. PP. 454–463 [in Ukr.].
 17. Shkolny, O. Zakhariichenko, Y. Zakhariichenko, L., Shkolna, O. (2016). Training tests for external examinations in mathematics (part 1). *Mathematics at native school*, 11: 18–25 [in Ukr.].
 18. Shkolnyi, O.V. (2017). The use of ICT in preparation for external independent testing in mathematics. *Problems of informatization of the educational process at school and higher pedagogical educational institution: materials of the all-Ukrainian scientific-practical conf.* (October 10, 2017). Kyiv. PP. 94–95 [in Ukr.].
 19. Akulenko, I.A., Tarasenkova, N. A. & Hnezdilova, K. N. (2021). Training testing in mathematics at the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University in 2019–2021: (analysis of the results). *Development of pupils and students' intellectual skills and creative abilities when teaching disciplines of natural-mathematical cycle – ITM * plus-2021: the IV International distance scientific-methodical conference proceedings* (November 11–12, 2021). Sumy. PP. 11–13 [in Ukr.].
 20. Akulenko, I., Zaporozhets A. (2021). Analysis of the results of training testing in mathematics at the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University in 2019–2020. *Problems of mathematical education PМО – 2021: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference* (April 9–10). Cherkasy: Publisher Gordienko E.I. PP. 59–61 [in Ukr.].
 21. Tarasenkova, N.A. (2014). Questions and their shapes as factors influencing the creative development of students in teaching mathematics. *Development of pupils and students' intellectual skills and creative abilities when teaching disciplines of natural-mathematical cycle – ITM * plus-2014: the International distance scientific-methodical conference proceedings* (March 20–21). Sumy. PP. 76–78 [in Ukr.].

TARASENKOVA Nina

Doctor Science in Pedagogy, Professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

AKULENKO Iryna

Doctor Science in Pedagogy, Professor of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

MARKERS OF TRAINING TESTING IN MATHEMATICS IN THE FORMAT OF EXTERNAL INDEPENDENT ASSESSMENT (TESTING): QUALITATIVE ANALYSIS

Summary. Introduction. It is a well-known fact that the results of external examinations in mathematics in Ukraine for a number of years indicate a lack of quality mathematical training of young students. Preparing students for the successful completion of the national final assessment of academic achievement in mathematics in the form of external evaluation requires diligence and regularity on the part of all stakeholders. Starting in 2019, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy launched training testing of students in mathematics. The concept of such testing is to create the most favourable conditions for the gradual adaptation of students to the stressful situation in which they find themselves at the main session of the EIT.

Purpose. The aim of the article is to qualitatively analyze the results of the relevant rounds of training testing in the format of external independent assessment, which were conducted online in 2020, 2021 by the Laboratory of Mathematical Education of Bohdan Khmelnytsky National

University of Cherkasy. Research questions are: 1) what the content "pain points" of test participants are and whether they have changed during the observation period; 2) what caused the errors and shortcomings in students' answers to tasks similar to those traditionally presented in the certification work in mathematics; 3) what aspects the attention should be paid to when preparing students for external evaluation.

Methods. Since only the first two rounds of testing were conducted in 2021, we compared the results of the tasks of the first round of testing. To implement the qualitative analysis, the success (in%) of the implementation of these tasks by the participants of the first round in 2020 and 2021 was compared and typical mistakes of students were analyzed.

Results. Qualitative analysis revealed the content "pain points" of future applicants, such as: students' lack of understanding of the percent concept, modulus of numbers, basic concepts related to the concept of "function",

"trigonometric functions of numerical argument"; the inability of students to "exhaust" the necessary information to solve the problem, recoding data. The problem of forming the ability to perform arithmetic operations with common fractions and mixed numbers has not lost its relevance.

Originality. The originality of the study is due to the fact that its results are based on current data obtained in September-December 2021.

Conclusion. A series of training tests in student' preparation for performing a certification work in mathematics is an important component of the system of improving the quality of students' mathematical training. Their main function is learning and adaptive rather than control. If

the students consciously prepare and participate in training tests, they have the opportunity to see their "pain points" and adjust the trajectory of their preparation for external evaluation independently or with the help of the teacher.

Key words: quality of mathematics education; external independent assessment (testing) in mathematics; practice testing in mathematics; methods of mathematical statistics; qualitative analysis.

Одержано редакцію 20.11.2021
Прийнято до публікації 11.12.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-4-129-134

ORCID 0000-0002-4928-0280

БАЙТУОВА Айгуль Назировна

кандидат филологических наук, доцент кафедры Мировых языков,
Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави
e-mail: baituaigul.ru

РУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР КАК ОСНОВНАЯ ОСОБЕННОСТЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.С. ТУРГЕНЕВА

Данная статья посвящена вопросу изучения способов воплощения русского национального характера в произведениях И.С. Тургенева.

Ключевые слова: национальный характер; национальная самоидентификация; крестьяне; крепостное право; сословие; особенности личности.

Постановка проблемы. Причиной для выбора данной тематики исследования послужил стремительно возрастающий в последние десятилетия общественный интерес к феномену национального характера, выполняющий роль важнейшего социально-нравственного и психологического понятия. Особое внимание уделяется интерпретации духовно-нравственных характеристик героев рассказов из числа крестьян, поскольку именно они обозначены Тургеневым как носители истинного русского характера. Результаты проведенного анализа, изложенные в заключении к статье, позволяют воссоздать целостную картину представления Тургенева о русском национальном характере.

Для изучения целостной картины национальной культуры того или иного народа особую значимость имеет художественная литература, поскольку именно посредством литературных произведений авторы транслируют читателям из разных уголков мира особенности национального характера своего народа.

Среди деятелей литературы, обращающихся своих трудах к феномену русского национального характера и стремящихся разгадать его загадки, числится и Иван Сергеевич Тургенев с его циклом рассказов «Записки охотника». Данный цикл стал первым крупным трудом писателя, затрагивающим тематическое поле русского

национального характера, которое в дальнейшем стало основополагающим аспектом всех остальных произведений Тургенева.

В настоящее время в отечественном литературоведении концепция национального характера и способов его воплощения является одной из наиболее актуальных научных проблем. В этой связи актуальность данной статьи заключается в изучении воплощения русского национального характера, связанного в цикле «Записки охотника» с идеологической и психологической проблематикой русского крестьянства.

Цель. Сформулировать перечень черт, определяющих особенности русского национального характера.

В результате изучения произведений И.С. Тургенева школьники могут выполнять главные работы: произвести анализ литературы, посвященной проблеме исследования; дать характеристику тургеневского представления о России и русском народе; на основе анализа персонажей крестьян из цикла рассказов «Записки охотника» определить черты, воплощающие русский национальный характер.

Русский народ исполнен духовности, что выражается в любви к искусству, общении с природой, религиозности. При этом национальный характер русских людей противоречив. Это выражается в том, что типичный русский человек, несмотря на свою религиозность испытывает тягу к мистике, используя заговоры, веря в приметы и сны. Кроме того, народ, в видении Тургенева, может сочетать в себе рационализм и мечтательность, добродушие и язвительность. Интересным представляется способ Тургенева, при помощи которого

происходит воплощение противоречивости национального характера в его рассказах. Так, два персонажа, наделенные противоположными друг другу качествами личности, объединяются узами крепкой дружбы и по мере повествования предстают перед читателями как две стороны одной медали.

Тургенев создал совершенно новый тип персонажа, наделяя крестьян множеством позитивных личностных качеств. Таким путем писатель не просто внедрил инновацию в жанр социальной литературы, но и посредством своего творческого таланта сумел преодолеть социальный барьер, вдохновив современников встать на путь демократизации российского общества.

Наибольшая часть современных исследований литературных трудов, направленных на изучение литературного творчества И.С. Тургенева, имеет литературоведческую направленность. Так, в работах М.П. Алексеева цикл рассказов «Записки охотника» рассматривается с точки зрения влияния их жанрового своеобразия на мировую литературу. Л.Н. Смирнова посвятила свою работу изучению специфики литературных персонажей из тургеневского цикла рассказов. В исследовании «Записок охотника», проведенном В.В. Голубковым упоминается идейное и художественное единство рассказов, включенных в данный цикл.

Научная новизна результатов исследования. Представлен обзор создания единой концепции воплощения феномена русского национального характера в произведениях И.С. Тургенева на примере цикла рассказов «Записки охотника». В расширении существующих в настоящее время представлений о способах литературного воплощения специфики русского национального характера в рассказах И.С. Тургенева и задействованных при этом средствах художественной выразительности.

Методы исследования: сравнительный, историко-литературный, типологический.

Цикл рассказов «Записки охотника» был создан Тургеньевым в рамках литературного течения под названием «натуральная школа». Данное литературное течение, основоположником которого является В.Г. Белинский, предполагает использование принципа реалистичного изображения окружающей действительности, актуальных материальных и духовных проблем народа при создании художественных произведений. Произведения таких представителей «натуральной школы» как .И. Даль («Повести, сказки, рассказы казака Луганского»), Д. Григорович («Деревня»,

«Антон-горемыка») и др. являются инновационными для своего времени, поскольку в них тематика народного быта раскрывается с точки зрения натурализма и этнографии. К приверженцам «натуральной школы» можно в полной мере отнести и И.С. Тургенева. Так, рассказы из цикла «Записки охотника» включают в себя описание жизненных ситуаций, с которыми в действительности сталкивались представители российского общества, в частности низшего рабочего класса, во времена жизни писателя. Являясь представителем переломных деятелей искусства, Тургенев стремился во всем следовать концепциям реализма и в своих произведениях изображал представителей трудового крестьянства как людей, в большинстве своем сохраняющих человечность и достоинство, несмотря на все тяготы жизни, сопутствующие представителям низших социальных слоев населения России. Объединяя посредством художественного слова лирические и социальные мотивы, гениальный русский писатель передает читателю свой взгляд на Россию, народ, населяющий эту необъятную страну, систему крепостного права, ставящую крестьян в положение угнетенных рабов, раскрывает русский национальный характер [1, с. 2].

Когда читатель обращается к рассказам «Записок охотника», у него создается впечатление, что он входит в своеобразный замкнутый в себе мир. Это не единое произведение, отдельные главы которого скреплены между собой сюжетом, временными связями, но это и не разрозненные рассказы. О «Записках охотника» можно повторить то, что Тургенев сказал о своих «Литературных и житейских воспоминаниях»: в них нет «наружного единства» в смысле «последовательности рассказов», но есть «внутреннее единство». В силу своего «внутреннего единства» «Записки охотника» вошли в историю литературы как особого рода художественный организм [2, с. 14]. Книга И. С. Тургенева универсальна. Крестьянская жизнь в «Записках охотника» – основа общей жизни с ее силами и стихиями.

Тургенев, наряду с другими представителями «натуральной школы», обращался к тематике народа в стремлении отыскать и внедрить в свои произведения персонажей нового типа. При этом несмотря на то, что сама тематическая направленность рассматриваемого нами цикла рассказов писателя не является новой, однако главным нововведением, создание которого является личной заслугой Тургенева, стал прорыв барьера между социальными слоями, позволивший вывести тип персонажа-

крестьянина на новый уровень, путем обнаружения у него ряда ранее неописанных другими писателями личностных качеств. К примеру, в рассказе «Хорь и Калиныч» Тургенев подчеркивает у крестьянина наличие таких особенностей личности как мудрость и тяга к познанию, что позволяет писателю произвести сравнение между крестьянином и Сократом, а также крестьянином и русским царем Петром I. Появление персонажа крестьянина с подобными характеристиками было настолько необычным явлением в литературе середины XIX века, что вызвало большую волну интереса к творчеству Тургенева со стороны его современников [3, с. 15].

Подобный общественный резонанс, связанный с наделением персонажа крестьянина «благородными» качествами характера, стал следствием существующей в те времена системы крепостного права. Согласно данной системе крестьяне, стоящие на самой нижней ступени социального строя, могли быть проданы или куплены для выполнения тяжелых сельскохозяйственных работ в имениях представителей дворянских сословий. Этим обстоятельством определялось отношение к крестьянам в высшем обществе, бывшее скорее потребительским, нежели гуманистическим.

Естественным образом при таком отношении к крестьянам остальным членам общества представлялось странным наличие у «темных», необразованных крестьян каких-либо личностных качеств и устремлений, присущих благородным людям. Однако, Тургенев испытывает совершенно иные чувства к крестьянам. По мнению А.П. Храпцовой, исследовавшей творчество писателя, описания крестьян в его произведениях отражают сочувствие и симпатию Тургенева к представителям данного сословия [4, с. 45].

Для Тургенева крестьянин становится истинным носителем оригинального русского характера. На наш взгляд, это обусловлено тем, что подневольный крестьянин, живущий и трудящийся в отдалении от крупных городов, в наименьшей мере подвержен влиянию иностранной культуры, стремительно распространявшейся в те времена на территории России из-за существовавшей в среде представителей среднего и высшего социального класса моды на иностранных учителей и иностранное образование. Однако, несмотря на отсутствие какого-либо образования и жизненные невзгоды, крестьянин при помощи данного природой ума и собственного трудолюбия, как изображено в произведениях Тургенева, добивается возможно-

стей жить достойно. Так, в рассказе «Хорь и Калиныч» крестьянин Хорь потерял дом со всем имуществом в пожаре и помимо этого вынужден платить оброк своему барину. Тем не менее, благодаря живости ума и работоспособности ему удается разбогатеть и наладить быт. Дом его чист и уютен, семья проживает в сытости. Хорь не лишен предрассудков, однако в целом автор дает ему положительные характеристики, указывая на его любознательность, обширные познания, способность к рациональному мышлению, анализу и приспособляемость к различным жизненным обстоятельствам. Калиныч, также являющийся одним из главных героев рассказа, описывается Тургеневым как противоположность Хоря. Если Хорь хитер и рационалистичен, то Калиныч простодушен и иррационален, о чем свидетельствуют таланты с оттенком деревенской магии (заговоры на различные недуги, наличие «легкой» руки и т.д.). Применительно к персонажу Хоря автор употребляет выражение «административная голова», указывая на его деятельную натуру, в то время как Калиныч в описании Тургенева более склонен к мечтательности.

Различия между этими двумя персонажами наблюдаются также и в их отношении к противоположному полу. Хорь относится к женщинам презрительно и насмешливо, любит издеваться над ними. Калиныч проявляет не только робость, но и испытал страх к женщине, на которой был некогда женат. При всей своей разноплановости оба этих персонажа объединены дружбой. С нашей точки зрения подобный прием повествования, включающий в себя характеристику главных героев по принципу диаметрального противопоставления, использован Тургеневым с целью выражения идеи о противоречивости русского национального характера. Хорь и Калиныч в данном случае символизируют собой две стороны одной медали. Нами может быть приведен ряд обоснований для этого утверждения. Так, при более детальном рассмотрении прорисовывается схожесть между Хорем и Калинычем. Они оба служат своему барину усердно, но без раболепства. Оба проявляют аналитические способности. Хорь, опираясь на рассказы приезжего охотника, анализирует иностранный быт, рассуждает что из перечисленного было бы полезным и для России, а что не прижилось бы. Калиныч анализирует личность своего барина, утверждая, что он хороший человек, но не умеет вести хозяйство.

Несмотря на ту любовь к русскому народу, Тургенев не склоняется в сторону

тотальной идеализации русского национального характера. На примере персонажей крестьян писатель демонстрирует и негативные народные черты такие как пьянство, раболепие, безрассудность и безделье. Яков Турка из рассказа «Певцы» изначально продемонстрировавший гениальное музыкальное исполнение, впоследствии напивается и предстает перед читателем в самом неприглядном виде. Смирение перед рабской долей проявляют такие персонажи как крепостная девушка Матрена и рыбак по прозвищу Сучок. Матрену полюбил небогатый дворянин Каратаев. Однако хозяйка Матрены не позволила Каратаеву выкупить ее с целью жениться. В результате Каратаев и Матрена сбегают вместе, но в итоге девушка все же добровольно возвращается к своей хозяйке. Практически аналогичная история произошла и с рыбаком, которому запретили жениться хозяева. Он смиряется со своей участью и продолжает жить холостым. Безделье и безрассудность предстают в рассказе «Ермолай и Мельничиха» главными характеристиками охотника Ермолая, который не справляется практически ни с одной работой, зато регулярно пребывает в неприятных ситуациях. При этом, большинство негативных аспектов в характере описываемых крестьян Тургенев списывает на тяготы жизни в условиях крепостного права, по поводу которого он высказывался следующим образом: «Под этим именем я собрал и сосредоточил все, против чего я решил бороться до конца – с чем я поклялся никогда не мириться... Это была моя Аннибалова клятва» [5, с. 15].

В представлении писателя крепостное право представляет грозную силу, настроенную враждебно по отношению к зачаткам гуманизма в российском обществе и оказывающее негативное воздействие как на богачей-помещиков, так и на простой народ [6, с. 59].

Образы помещиков в цикле «Записки охотника» Тургенев использует для контраста, акцентируя тем самым внимание читателей на определенных личностных характеристиках крестьян. К примеру, в рассказе «Два помещика» Тургенев описывает как гостеприимного хозяина, управляющего своим имением твердой рукой. Несмотря на то, что он прибегает к наказаниям, крестьяне считают его хорошим баринем и любят. По их мнению, те немногочисленные наказания, которым они подвергаются, являются заслуженными, что говорит об их способности к самокритике и наличию чувства справедливости. Барин, которому служит Калиныч, едва справляется с хозяйственными делами в поместье. Хотя

этот фактор и может оказать непосредственное воздействие на благосостояние крестьян, Калиныч заботится о нем как о ребенке, подчеркивая, что барин все же в первую очередь хороший человек. Подобное описание взаимоотношений хозяина и крепостного указывает на то, что простой русский человек, даже находясь фактически в положении раба, способен к проявлению терпимости и милосердия к своему хозяину. В сравнении с жестокими, глупыми, тщеславными помещиками тургеневские добродетельность крестьян приобретает наибольшую выразительность.

Однако, несмотря на ярко выраженное в рассказах и подтвержденное самим автором отрицательное отношение ко всему, что связано с крепостным правом, идейная составляющая цикла сводится не только к критике данного аспекта внутренней политики России той эпохи. Так, анализируя сюжетные линии представленных в цикле рассказов, мы замечаем, что Тургенев показывает раскрытие особенностей русского характера не только через сопротивление и покорность тяготам крепостного права, но и посредством художественной обрисовки таких сторон человеческой жизни как отношение к природе, религия, мистика, искусство.

В представлении Тургенева природа для русского человека относится не столько к материальной сфере жизнедеятельности, являясь средой обитания и источником пищи, но в большей степени способствует духовному росту. Так, в рассказе «Бежин лут», рассказчик в лице охотника отмечает красоту и загадочность ночного пейзажа, при этом автор передает мысли этого персонажа посредством употребления художественно-образных средств – сравнений и метафор. В финальном очерке «Лес и степь» автор уклоняется от социального либо философского резюмирования, не дает ответов на поставленные вопросы – решение их он возлагает на своего читателя-современника. Все изображенные им картины становятся светлым воспоминанием о России. Сам же повествователь отдается на волю эмоциям, вызванным русскими пейзажами. Постепенное расширение пространственных границ, наблюдаемое в книге, приводит нас в конечном итоге к образу бесконечной степи [7, с. 28].

В рассказе «Хорь и Калиныч» Калиныч представлен как человек, чувствительный к природной красоте не мыслящий своего существования без постоянного общения с природой. В нашем понимании подобный прием повествования является способом отражения авторской идеи о наличии у простых русских людей стремления к раз-

мышлению над проблемами вечности и красоты бытия, воплощенными в отношении к природе [8, с. 28].

Религия в рассказах из цикла «Записки охотника» описывается Тургеневым как своеобразное пространство свободы, способ достижения душевного отдыха после испытания мирскими тяготами. «Господи, Владыко живота моего!» [9, с. 37]; «ах, Господи, твоя воля!» [3, с. 16]; «прости, Господи, мое прегрешение!», – то и дело произносят с трепетом герои тургеневских рассказов. Наслушавшись страшных историй о нечистой силе и домовых, маленькие герои рассказа «Бежин луг» осеняют себя крестом, именем Божиим. Все герои молятся, божатся, призывают «Господа Бога в свидетели» [9, с. 182], просят «ради Самого Господа Бога нашего» [9, с. 42], уповают на силу крестную, на то что «Бог милостив» [9, с. 78]. Это не просто речевые обороты, а духовная составляющая русского человека, словесное выражение духа народа, его христианской языковой среды обитания.

Вера в мистику в рассказах Тургенева предстает еще одной характерной чертой русского национального характера. Данное утверждение подкрепляется описанием талантов Калиныча к заговорам болезней, верой детей из рассказа «Бежин луг» в правдивость страшных историй и дурных предзнаменований, вещим сном Лукерьи в рассказе «Живые мощи».

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, мы приходим к заключению о том, что первый крупный цикл рассказов И.С. Тургенева «Записки охотника» был создан в рамках литературного течения «натуральная школа», главной отличительной чертой которого является стремление к реалистичному изображению окружающей действительности и особо пристальное внимание к жизни и судьбе крестьян – людей из низшего социального класса того времени. В представлении Тургенева именно простые крестьяне обладают типичными качествами русского человека. В этой связи, проанализировав образы крестьян из цикла рассказов «Записки охотника» нам удалось сформулировать некоторые черты, определяющих, по мнению писателя, русский национальный характер. Итак, в первую очередь русскому национальному характеру присущи такие черты как житейская мудрость, осторожность, определенная доля хитрости, которые проявляются в умении людей приспособляться к жизни в различных условиях. Житейская мудрость позволяет простым русским мужикам-крестьянам, не имея денег и высокого положения в обществе, добиться уважения и материального

достатка, обеспечить своей семье достойный уровень жизни, заключающийся в сытом существовании и обладании добротным домом. Этому в немалой степени способствуют также хитрость и осторожность. С их помощью сообразительным крестьянам удастся не навлекать на себя гнев барина.

Следующая характерная черта русского народа – это способность сохранять человеческое достоинство и проявлять великодушие вне зависимости от жизненных обстоятельств. Великодушные в тургеневском цикле рассказов воплощаются двумя способами. В первом случае, это отношение крестьян к барину, о котором они заботятся как о ребенке. В другом случае, это помощь одного подневольного мужика другому, которая реализуется даже не смотря на риск наказания. Также русский характер отличается долготерпимостью, смирением с собственной участью. Тургенев изображает данные характеристики простых русских людей на фоне тягот крепостной жизни, жестокости и самоуправства господствующей элиты общества. Однако подобный прием контрастирования используется не во всех рассказах из рассматриваемого нами цикла. Настоящий пример долготерпения являет собой такой персонаж как Лукерья из рассказа «Живые мощи». В данном случае долготерпение в большей степени изображено в контексте религии, обращения персонажа к Богу.

Русский народ исполнен духовности, что выражается в любви к искусству (в особенности к музыке), общении с природой, религиозности. При этом национальный характер русских людей противоречив. Это выражается в том, что типичный русский человек, несмотря на свою религиозность испытывает тягу к мистике, используя заговоры, веря в приметы и сны. Кроме того, русский народ, в видении Тургенева, может сочетать в себе рационализм и мечтательность, добродушие и язвительность. Интересным представляется способ Тургенева, при помощи которого происходит воплощение противоречивости русского национального характера в его рассказах. Так, два персонажа, наделенные противоположными друг другу качествами личности, объединяются узами крепкой дружбы и по мере повествования предстают перед читателями как две стороны одной медали.

Тургенев создал совершенно новый тип персонажа, наделяя крестьян множеством позитивных личностных качеств. И.С. Тургенев не просто внедрил инновацию в жанр социальной литературы, но и посредством своего творческого таланта сумел преодолеть социальный барьер, вдохновив современников встать на путь демократизации российского общества.

Список библиографических ссылок

1. Сахаров В. Народ: от поэзии к правде. Еще о «Записках охотника» И.С. Тургенева. *Литература*, 2002. № 4. С. 2–3.
2. Макарова Е.В. Лирическая проза в книге рассказов «Записки охотника» И.С. Тургенева. *Литература в школе*, 2012. № 11. С. 14–16.
3. Курляндская Г.Б. Всемирная гармония в творчестве Тургенева. М., 2004. 85 с.
4. Храмова К. П. Идеиное содержание образов «Записок охотника» И.С. Тургенева. М., 1993. 59 с.
5. Тургенев И.С. Литературные и житейские воспоминания. М., 2016. 120 с.
6. Скокова Л.И. Эстетическое единство «Записок охотника» И. Тургенева и образ рассказчика. *Литература в школе*, 2006. № 3. С. 19–21.
7. Кулакова А.А. Мифопоэтика «Записок охотника» И.С. Тургенева: пространство и имя. М., 2003. 116 с.
8. Валагин, А.П. И.С. Тургенев «Записки охотника». Опыт анализирующего чтения. *Литература в школе*, 1992. № 3. С. 27–30.
9. Тургенев И.С. Записки охотника. М.: Художественная литература, 1984. 192 с.

References

1. Sakharov V. (2002). People: from poetry to truth. More about "Notes of a Hunter" by I.S. Turgenev. *Literature*, 4: 2–3.
2. Makarova, E.V. (2012). Lyrical prose in the book of stories "Notes of the hunter" by I.S. Turgenev. *Literature at school*, 11: 14–16.
3. Kurlyandskaya, G.B. (2004). World harmony in the work of Turgenev. Moscow. 85 p.
4. Khramtsova, K.P. (1993). Ideological content of images "Notes of the hunter" by I.S. Turgenev. Moscow. 59 p.
5. Turgenev, I.S. (2016). Literary and everyday memories. Moscow. 120 p.
6. Skokova, L.I. (2006). Aesthetic unity "Notes of a hunter" by Ivan Turgenev and the way the narrator. *Literature at school*, 3: 19–21.
7. Kulakova, A.A. (2003). mifopoetika "Zapisok okhotnika" I. S. Turgenev: space and name. Moscow. 116 p.
8. Valagin, A.P. (1992). I. S. Turgenev "Notes of a hunter". Experience of analyzing reading. *Literature at school*, 3: 27–30.
9. Turgenev, I.S. (1984). Hunter's notes. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura. 192 p.

BAITUOVA Aigul

PhD in Philology, assistant professor of the Department of World Languages,
International Kazakh-Turkish University named after H.A. Yasavi

RUSSIAN NATIONAL CHARACTER AS THE BASIC FEATURE OF NOVEL OF I.S. TURGENEV

Summary. Introduction. This article is made to describe the ways of Russian national character implementation in the works of I.S. Turgenev. The reason for choosing this research topic was the rapidly growing public interest in the phenomenon of national character in recent decades. The introduction to this article includes such points as theoretical and practical significance of the chosen research direction and the degree of its scientific development. The main part of this article is devoted to consideration of Turgenev's stories cycle "The notes of a Hunter", which we use as an example of literary implementation of Russian national character. Russian national character plays the role of the most important social, moral and psychological concept at the given stories cycle. Particular attention is paid to the interpretation of spiritual and moral characteristics of peasants heroes from "The notes of a Hunter", since it is they who are designated by Turgenev as carriers of the true Russian character. The results of the analysis, presented in the conclusion to the article, make it possible to recreate a complete picture of Turgenev's idea of the Russian national character.

The methods. Comparative, historical-literary, typological. The cycle of stories "Notes of a Hunter" was created by Turgenev within the framework of a literary movement called "natural school". This literary movement, the founder of which is V.G. Belinsky, assumes the use of the principle of a realistic depiction of the surrounding reality, actual material and spiritual problems of the people when creating works of art. The works of such representatives of the "natural school" as V.I. Dal ("Stories, Tales, Tales of the Cossack Lugansky"), D. Grigorovich ("The Village", "Anton the Poor") and others are innovative for their time, since they reveal the themes of folk life from the point of view of naturalism and ethnography. I.S. Turgenev. Thus, the stories from the Hunter's Notes cycle include descrip-

tions of life situations that representatives of Russian society, in particular the lower working class, faced in reality during the writer's life. As a representative of leading artists, Turgenev strove to follow the concepts of realism in everything and in his works portrayed the representatives of the working peasantry as people who, for the most part, retain humanity and dignity, despite all the hardships of life that accompany representatives of the lower social strata of the population of Russia. Combining lyrical and social motives through the artistic word, the brilliant Russian writer conveys to the reader his view of Russia, the people inhabiting this vast country, the system of serfdom, which puts peasants in the position of oppressed slaves, reveals the Russian national character.

Results. As a result of studying the works of I.S. Turgenev, schoolchildren can perform the main work: analyze the literature on the problem of research; to characterize Turgenev's idea of Russia and the Russian people; on the basis of the analysis of the characters of the peasants from the cycle of stories "Notes of a Hunter" to determine the features that embody the Russian national character.

The scientific novelty of the research results. An overview of the creation of a unified concept for the embodiment of the phenomenon of the Russian national character in the works of I.S. Turgenev on the example of the cycle of stories "Notes of a Hunter". In expanding the currently existing ideas about the methods of literary embodiment of the specifics of the Russian national character in the stories of I.S. Turgenev and the means of artistic expression involved in this.

Keywords: national character, national self-identification, peasants, serfdom, class, personality traits.

Одержано редакцією 26.11.2021
Прийнято до публікації 11.12.2021

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ІГНАТЕНКО Наталія Віталіївна

Державна політика України в галузі освіти: концептуальні підходи до визначення змісту та генези поняття 5

СИТНИК Тетяна Іванівна

Місце й роль інтерактивного навчання у системі інноваційних технологій в закладах вищої освіти 11

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович, ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна

Soft Skills та особистісні якості керівника закладу освіти як основа розвитку його управлінської культури 18

ЖУШМА Тетяна Віталіївна

Структура лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи 24

МЕДВІДЬ Михайло Михайлович, ЧЕРНІЧЕНКО Інна Юріївна,

МЕДВІДЬ Юлія Іванівна, КОЛІСНИК Ірина Олександрівна,

МЯСНИКОВ В'ячеслав Олегович

Вплив впровадження інноваційних практик у діяльність вищого військового навчального закладу на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти 29

НІЧУГОВСЬКА ЛІЛІЯ ІВАНІВНА, НІКОЛЕНКО Людмила Миколаївна,

ЛИПА Володимир Олександрович

Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти: можливості тренінгових технологій 37

САЖІЄНКО Олександр Петрович, ЧИЧУК Вадим Миколайович,

ВЕЛИЧКО Владислав Євгенович

Рівні наступності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі комп'ютерних технологій 43

DANYLYUK Serhiy

The Didactic Teaching Concept Based on Computer Technologies in the Context of the Methodology and Technologies of Creation and Teaching Educational Courses at Establishments of Higher Education 50

БІЛИК Людмила Іванівна, ЧЕМЕРИС Інгріда Альгімантівна,

КЛЮЧКА Світлана Іванівна

Еколого-освітній потенціал лісгосподарської галузі для реалізації стратегії сталого розвитку 56

KAMENOVA Dimitrina, ARKHUROVA Svitlana

Use of Team Teaching in Higher Education 63

JAFAROVA Sabina Namig

Problems of Family Upbringing in Azerbaijan at the end XIX – beginning XX Century 70

МАМЕДОВ Нурлан Рамиз оглы

Исторические этапы становления направлений дополнительного образования в Азербайджане (1920–1991 гг.) 77

BILOUS Tamara, PERISHKO Iryna, VOLKOVSKA Iryna

Approaches and Models of Intercultural Competence 82

ЕРКИБАЕВА Гульфайруз Гинаятовна, ЕСИРКЕП Диляфруз

Привитие навыков и умений использования перифразы для формирования публицистического стиля 88

ФАНЬ ЦЗЯХАО

О методических особенностях преподавания русского языка студентам из Китая 95

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**КЫЛЫЧ АКАР Хидаал Тургут гызы**

Пути формирования социального воспитания детей дошкольного возраста на современном этапе развития педагогики 102

ПОЧАТКОВА ОСВІТА**РОМАНИШИН Руслана Ярославівна, ЛАГОЙДА Ілона Миколаївна**

Розвиток самоконтролю в учнів початкової школи на уроках математики 108

СЕРЕДНЯ ОСВІТА**(ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)****АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна, ГНЕЗДІЛОВА Кіра Миколаївна**

Результати тренувального тестування ЗНО з математики: кількісний аналіз 114

ТАРАСЕНКОВА Ніна Анатоліївна, АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна

Маркери тренувального тестування у форматі ЗНО з математики: якісний аналіз..... 119

БАЙТУОВА Айгуль Назировна

Русский национальный характер как основная особенность произведений И.С. Тургенева..... 129

ЗМІСТ 135

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Редколегія просить при оформленні статей НЕУХИЛЬНО дотримуватися таких норм:

- 1) НЕ ВЖИВАТИ в тексті замість тире (–) дефісів (-);
- 2) НЕ ВЖИВАТИ дефісів між числами (8-9), а лише тире (8–9);
- 3) НЕ ВЖИВАТИ в тексті подвійних чи потрійних пропусків між словами;
- 4) в україно- чи російськомовному тексті слід вживатися тільки парні лапки « та », а в іншомовному тексті – непарні: " і " (або “ і ”);
- 5) ініціали авторів у тексті мають подаватися перед прізвищем, а в бібліографічному описі – після прізвища;
- 6) ініціали мають відділятися від прізвища нерозривним пропуском (одночасне натискання клавіш
CTRL+SHIFT+Пропуск);
- 7) відступ першого рядка (абзацу) має встановлюватися на початку роботи з текстом [наприклад, за допомогою двигунця (▼)] на верхній (горизонтальній) лінійці. Використання клавіші **Tab** для встановлення відступу першого рядка НЕПРИПУСТИМО!
- 8) Вирівнювання «по центру» заголовків та окремих слів має робитися БЕЗ абзацного відступу рядка;
- 9) усі списки в тексті (нумеровані і марковані) мають формуватися з відступом першого рядка і тільки так;
- 10) для маркування списків НЕ ВЖИВАТИ дефіс (-) або «кружечки» (•);
- 11) елементи у **Ключових словах** і в **Keywords** мають відділятися один від одного крапкою з комою (;), а НЕ КОМОЮ (,);
- 12) між абзацами НЕ ВЖИВАТИ додаткових інтервалів (на вкладці **Абзац у Відступи та інтервали** мають бути відсутні будь-які відмітки біля **Інтервал перед** та **Інтервал після**);
- 13) список бібліографічних посилань слід формувати НЕ В АЛФАВІТНОМУ ПОРЯДКУ, а в порядку згадування джерел у тексті;
- 14) при оформленні References українські і російські назви джерел слід перекладати англійською, а НЕ ВДАВАТИСЯ до їх транслітерації;
- 15) список бібліографічних посилань має формуватися лише з тих позицій, на які є посилання у тексті; загалом він має складатися НЕ МЕНШЕ НІЖ із 10 найменувань;
- 16) у списку бібліографічних посилань НЕ МАЮТЬ вказуватися навчальні посібники і підручники (за виключенням методичних статей оглядового чи компаративного характеру).
- 17) в описі джерел зі списку бібліографічних посилань дотримуватися виключно норм бібліографічного стандарту **ДСТУ 8302:2015**, зразки застосування якого обласні бібліотеки викладають на власних сайтах;
- 18) опис джерел у References має відповідати нормам бібліографічного стандарту **APA** (American Psychological Association), візуалізовані приклади застосування якого можна знайти у презентації (<https://www.slideshare.net/naukmalibrary/ss-70260091>).
- 19) в анотації для опису основних положень статті використовувати шаблонні речення «Проаналізовано ...», «Досліджено ...», «Схарактеризовано ...», «Виокремлено ...», «Обґрунтовано ...», «Доведено ...» тощо;
- 20) структура авторського резюме (Abstract або Summary) має містити: Introduction, Purpose, Methods, Results, Originality, Conclusion;
- 21) не використовувати Abstract/Summary, зроблений перекладачем Google Translate.

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького

Серія Педагогічні науки
№ 4. 2021

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'яно Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 14.12.2021
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 17,0. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com