

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 18

Том 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2019

Редакційна колегія:

Благу́н Ната́лія Миха́йлівна – доктор педагогічних наук, професор
Пушка́рьова Тама́ра Олексі́ївна – доктор педагогічних наук, професор
Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор
Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент
Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)
Пагу́та Миросла́в Ві́кторович – кандидат педагогічних наук, доцент
Пермі́нова Владисла́ва Анато́ліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Коча́рян Арту́р Бори́сович – кандидат педагогічних наук, доцент
Віта́лія Гражі́єне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 10 від 28.10.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Богданова О.В., Бездетко А.Р. МЕТОД CASE STUDY В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	9
Власова С.А., Семенова О.А. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ.....	13
Волков О.Г., Волкова В.А. ПІСЕННА ТВОРЧИСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ.....	18
Гавран І.А., Медведєва А.О. АНАЛІЗ ЖАНРОВИХ ФОРМ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ МУЗИЧНИХ ПРОГРАМ.....	24
Гузиніна Т.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВІЙСЬКОВОГО ВУЗУ.....	28
Гуменюк І.Л., Чубайко О.В., Шевчук О.В. ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	32
Дущенко О.С. НЕОБХІДНІСТЬ ВИВЧЕННЯ СЕРЕДОВИЩА ПРОГРАМУВАННЯ SCRATCH МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНФОРМАТИКИ.....	35
Дятленко Т.І. ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОЦІ ЧЕРЕЗ ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ.....	42
Yeremenko T.Ye., Lukuanchenko I.O., Gerkerova O.M. EXPANSION METAPROCEDURE IN DEVELOPING ENGLISH MAJORS' TEXTUAL COMPETENCE.....	47
Козігора М.А. РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	52
Лазаренко Л.М. ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ Й СТРУКТУРИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	56
Лук'янова Ю.М., Комарь В.І. SMART-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ШЛЯХ ДО SMART-ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	60
Lunina O.M. IMPROVING LANGUAGE PROFICIENCY SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF LANGUAGE PORTFOLIO.....	64
Мирковіч І.Л. РОЗВИТОК КРЕАТИВНО-ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	68
Нестеренко І.Б. КОЛАБОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	74
Павлова О.О., Монастирєва Л.В. ПЕРСПЕКТИВИ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В НЕМОВНИХ ВИШАХ УКРАЇНИ.....	78

Плющик Є.В., Новосадова С.А. ВИХОВАННЯ ОРХЕСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	83
Притуляк Л.М. ЕФЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ.....	87
Рязанцева Д.В. САМОСТІЙНА РОБОТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ТЕКСТІВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	91
Чайка М.А. МАНІПУЛЯТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ТА МІМІКРІЯ ЖАНРУ МОК'ЮМЕНТАРІ: АНАЛІЗ ФІЛЬМІВ.....	94
Черниш Л.М. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ.....	99
Чжао Юйсян ШЛЯХИ Й УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ ТА В УКРАЇНІ.....	102
Яковенко Н.В. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	107
РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Нагорна О.В. ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	111
Некраш Л.М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА У РАНЬОМУ ВІЦІ.....	115
Проскурняк О.І. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	119
Роменська Т.Г. ДІАГНОСТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІНІСНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	123
Тарасова В.В. ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	132
Шевченко В.М. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	137
Юлдашева І.О., Боровицька О.М. КОНЦЕРТМЕЙСТЕР-ПІАНІСТ: ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	142
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Кобук О.А., Смокович Т.В. ФЕНОМЕН МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ.....	146
Олійник Г.М. СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ІЗ СІЛЬСЬКОЮ МОЛОДДЮ У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ.....	150

Співак Я.О. ОБҐРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПРАВ МОЛОДІ.....	155
РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Ємчик О.Г. КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	160
Козак Л.В., Бухал Л.Г., Нікітіна Н.Д. ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	164
Козак Л.В., Король Г.А. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	169
Розгон В.В. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ.....	175
Савченко Л.Л. ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	179
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Липчанко-Ковачик О.В., Кончович К.Т., Моргун І.В. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ США.....	183
РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Крюкова Є.С. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	187
Михалик Н.Ю., Потапюк Л.М. ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	191
Тітаренко І.І. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТА У ВИЩІЙ ОСВІТІ ТА НАВЧАННІ ІЗ PR.....	195
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	199

CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Bohdanova O.V., Bezdetko A.R. METHOD OF CASE-STUDY IN FOREIGN TRAINING OF THE CADETS OF HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS.....	9
Vlasova S.A., Semenova O.A. PECULIARITIES OF ADOPTION OF CLASSICAL MUSIC IN THE MODERN CONDITIONS.....	13
Volkov O.H., Volkova V.A. PRESCHOOLS' RECENT CREATIVITY AT THE MUSICAL DESIGN METHODOLOGY.....	18
Havran I.A., Medvedieva A.O. ANALYSIS OF THE FORMS OF GENRE TELEVISION MUSICAL PROGRAMS.....	24
Huzynina T.V. THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING ENGLISH GRAMMAR BY CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	28
Humeniuk I.L., Chubaiko O.V., Shevchuk O.V. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS OF ECONOMIC DIRECTION, USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	32
Dushchenko O.S. THE NEED TO STUDY THE SCRATCH PROGRAMMING ENVIRONMENT BY FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS.....	35
Diatlenko T.I. ORGANIZATION OF INTERPRETING ACTIVITIES OF SENIOR PUPILS ON LESSONS THROUGH LITERARY GAMES.....	42
Yeremenko T.Ye., Lukyanchenko I.O., Gerkerova O.M. EXPANSION METAPROCEDURE IN DEVELOPING ENGLISH MAJORS' TEXTUAL COMPETENCE.....	47
Kozihora M.A. THE ROLE OF MOTIVATION IN THE CHILD'S READINESS FOR SCHOOL STUDDING.....	52
Lazarenko L.M. SUBSTANTIATION OF THE CONTENTS AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALITIES.....	56
Luk'ianova Yu.M., Komar V.I. SMART-TECHNOLOGIES AS A WAY TO SMART-TRAINING IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	60
Lunina O.M. IMPROVING LANGUAGE PROFICIENCY SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF LANGUAGE PORTFOLIO.....	64
Myrkovich I.L. DEVELOPMENT OF JUNIOR STUDENTS' CREATIVE AND PRODUCTIVE SKILLS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS BY MEANS OF PEDAGOGICAL INTEGRATION.....	68
Nesterenko I.B. COLLABORATIVE LEARNING IN THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING PROCESS FOR FOREIGN LANGUSGES TEACHERS TRAINING.....	74

Pavlova O.O., Monastyrova L.V. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AT UKRAINIAN NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOLS.....	78
Pliushchyk Ye.V., Novosadova S.A. EDUCATION OF ORCHESTRIC THINKING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS.....	83
Prytuliak L.M. EFFECTIVE TEACHING BASED ON TEACHER-STUDENT INTERACTION.....	87
Riazantseva D.V. FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS IN THE STUDYING OF PROFILE ORIENTED TEXTS.....	91
Chaika M.A. MANIPULATIVE PERSONS AND MIMICRY OF GENRE MOCKUMENTARI: ANALYSIS OF FILMS.....	94
Chernysh L.M. WAYS TO INCREASE MOTIVATION WHEN TEACHING ENGLISH AT NON-LANGUAGE DEPARTMENTS.....	99
Chzhao Yuisian WAYS AND CONDITIONS OF FORMATION OF YOUNG STUDENTS' ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES IN CHINA AND UKRAINE.....	102
Yakovenko N.V. FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE OF HIGHER MILITARY EDUCATION PERSONNEL.....	107
SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Nahorna O.V. TECHNOLOGICAL CULTURE AS THE BASIS FOR THE READING OF AN INCLUSIVE INSTITUTE TO PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	111
Nekrash L.M. THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AT AN EARLY AGE.....	115
Proskurniak O.I. ORGANIZATION FEATURES OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS' PEDAGOGICAL COMMUNICATION.....	119
Romenska T.H. DIAGNOSTIC INSTRUMENTS FOR STUDY OF MOTIVATIONAL AND VALUE COMPONENTS OF SOCIAL AND LIVING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY.....	123
Tarasova V.V. SOUND CULTURE OF SPEECH AS A COMPONENT OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY.....	132
Shevchenko V.M. PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS TO WORK UNDER INCLUSIVE LEARNING.....	137
Yuldasheva I.O., Borovytska O.M. CONCERTMASTER-PIANIST: TOWARDS THE FORMATION OF UNIVERSALITY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	142

SECTION 3. SOCIAL PEDAGOGY

Kobuk O.A., Smokovych T.V. PHENOMENON OF MUSICAL TALENT.....	146
Oliinyk H.M. THE SOCIAL WORKER'S SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK WITH RURAL YOUTH IN THE TERRITORIAL COMMUNITY.....	150
Spivak Ya.O. RATIONALE OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE SOCIAL WORKERS OF SOCIAL PROTECTION FOR YOUNG PEOPLE.....	155

SECTION 4. PRESCHOOL PEDAGOGY

Yemchyk O.H. COMPUTER-ORIENTED TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....	160
Kozak L.V., Bukhal L.H., Nikitina N.D. REGULARITIES OF THE USE OF INTEGRATING FORMS OF ORGANIZATION OF WORKING WITH OLDER PRESCHOOLS.....	164
Kozak L.V., Korol H.A. PROJECT ACTIVITIES AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	169
Rozghon V.V. THE NATIONAL-PATRIOTIC COMPONENT OF CONTENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE ON THE PAGES OF THE PEDAGOGICAL PRESS.....	175
Savchenko L.L. APPLICATION OF PEDAGOGICAL TRAINING IN THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS.....	179

SECTION 5. LEARNING THEORY

Lypchanko-Kovachyk O.V., Konchovych K.T., Morhun I.V. LINGUOCULTURAL ASPECT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION OF THE USA.....	183
---	------------

SECTION 6. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kriukova Ye.S. USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	187
Mykhalyk N.Yu., Potapiuk L.M. THE USING UP COMPUTER GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	191
Titarenko I.I. USING SOCIAL MEDIA AS A PEDAGOGICAL TOOL IN GRADUATE PUBLIC RELATIONS EDUCATION AND TRAINING.....	195
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	199

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

МЕТОД CASE STUDY В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

METHOD OF CASE-STUDY IN FOREIGN TRAINING OF THE CADETS OF HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена зацікавленості курсантів у процесі навчання за рахунок використання рольових ігор у процесі викладання. Проведення занять на основі театральної постановки із використанням сучасних технологій. У роботі розкрито поняття рольової гри, діалогу, монологу і стратегії театру в поєднанні з інноваційними технологіями. Театральна педагогіка створює максимальні умови для вільного емоційного контакту, розкритості, взаємної та творчої атмосфери.

Дослідження присвячено особливостям рольових ігор та є серйозною підмогою у вивченні іноземної мови. Метою такого методу може бути навчання пошуку єдиного правильного рішення. Ідеї, які вчителям потрібно передати учням, також краще сприймаються ними, оскільки в процесі підготовки вистави чи рольової гри їм відводиться дещо інша роль, ніж у класі та звичайному вчительському стосунку. Роль викладача в процесі підготовки і проведення гри постійно змінюється. Якщо на початковій стадії роботи викладач активно контролює діяльність курсантів, то поступово він стає лише спостерігачем.

Впровадження "Case study" за допомогою технології сприяє розвитку критичного мислення та формуванню різнобічної особистості, яка може відбирати інформацію для вирішення завдання. Ігрова технологія дає змогу розвивати навички розгляду низки можливих способів вирішення проблем, активізуючи мислення курсантів і розкриваючи особистісний потенціал кожного учня. Рольова гра – це гра розважального характеру, в якій учасники приймають певні ролі та колективно створюють історію або слідує уже наявній, у вдуманих ситуаціях діючи відповідно до своїх ролей. Учасники приймають рішення, спираючись на словесний образ персонажа, а дії завершуються успіхом чи провалом за визначеною системою правил, норм та принципів. У межах правил гравці можуть вільно імпровізувати; їхній вибір у кожній ситуації формує інсценування та результат гри.

Використання рольових ігор спільно з інтернет-технологіями допоможе зробити процес навчання більш цікавим і захоплюючим, бо сучасні курсанти вважають за краще шукати інформацію в інтернет-ресурсах.

Ключові слова: діалог, монолог, кейс-стаді (case study), театральна педагогіка.

The article aims to the interest of cadets in the learning process through the use of role-playing games, in the process of teaching. Holding lessons based theatrical production, using modern technology. In the article disclose the concept of role-playing game, dialogue, monolog, and theater strategy, combined with innovative technologies.

The study deals with the features of role-playing games and is a great help in learning a foreign language. The purpose of this method may be to train the search for the only right solution. The concept of dialogue, monologue and role play is revealed in the work. The ideas that teachers need to convey to students are also better perceived, since they are given a somewhat different role in the preparation of a play or role play than in the classroom and in the ordinary teacher relationship. The role of the teacher in the process of preparing and conducting the game is constantly changing. If at the initial stage of work the teacher actively controls the activity of cadets, then gradually he becomes only an observer.

The introduction of Case Study with technology helps to develop critical thinking and to form a versatile personality who can select information to solve a problem. Game technology allows you to develop the skills of considering a number of possible ways of solving problems, activating the thinking of cadets and revealing the personal potential of each student. Role play is an entertaining game in which participants take on certain roles and collectively create a story or follow an existing one, in fictional situations, acting in accordance with their roles. Participants make decisions based on the verbal image of the character, and the actions are completed with success or failure according to a certain system of rules, rules and principles. Within the rules, players are free to improvise; their choice in each situation shapes the staging and the result of the game.

Using role-playing games in combination with Internet technologies will help to make the learning process more interesting and exciting, as modern cadets prefer to search for information on the Internet.

Key words: dialogue, monologue, case study, theater pedagogy.

УДК 81'253

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-1>

Богданова О.В.,

ст. викладач кафедри філології,
перекладу

та стратегічних комунікацій
Національної академії
Національної гвардії України

Бездетко А.Р.,

викладач кафедри філології, перекладу
та стратегічних комунікацій
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми. Батьківщиною case study вважається Школа бізнесу Гарвардського університету. Методологічною основою методу є принцип «прецеденту». Case study – це опис ситуації, яка мала місце в тій чи іншій практиці і містить у собі деяку проблему, що вимагає вирішення. Метою цього методу може бути, по-перше, навчання пошуку єдиного правильного рішення;

по-друге, розвиток умінь передбачати багатоваріантність вирішення проблеми. Застосування методу case study на заняттях з іноземної мови орієнтоване на формування ключових професійних компетенцій, таких як умінь аналізувати в короткі терміни великий обсяг інформації і приймати рішення в умовах стресу, розвиток комунікабельності, підвищення рівня володіння мовою

в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо. Цей метод дає змогу творчо застосовувати вивчений матеріал: курсанти реферують тексти, виступають з презентаціями своїх пропозицій, захищають свою думку, знаходять варіанти вирішення проблем, використовуючи іноземну мову.

Аналіз останніх досліджень. У роботі розкрито поняття діалогу, монологу та рольової гри. Рольова гра поставала у фокусі досліджень таких видатних методистів, як: Н. Гераскевич [3], Н. Алтухова [1], В. Невська [4] та ін. Результати роботи можуть бути корисними викладачам, студентам та курсантам філологічних факультетів, а також можуть бути взяті як основа для інших предметів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Тема дослідження зумовлена спрямованістю поглибленого вивчення використання методу case study, оскільки рольова гра допомагає на уроках підвищити якість знань та дає змогу використовувати такі чотири види діяльності на заняттях: аудіювання, читання, письмо, говоріння. Завдяки інтерактивним підходам курсанти навчаться краще розуміти механізми мовної взаємодії і придбає навички автентичної і спонтанної мови.

Мета статті полягає в дослідженні методу case study в іншомовній підготовці курсантів вищих військових навчальних закладів як засіб формування професійних навичок.

Об'єктом дослідження є творчі завдання як засіб розвитку мовленнєвих навичок студентів і курсантів.

Предметом дослідження є особливості рольової гри в іншомовній підготовці курсантів.

Виклад основного матеріалу. Впровадження кейс-стаді (case study) із використанням технології сприяють розвитку критичного мислення та формуванню різнобічної особистості, здатної критично ставитися до інформації, вмінно відбирати інформацію для вирішення поставленого завдання.

Кейс-метод – техніка навчання, що використовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій. Ті, що навчаються, мають досліджувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них. Кейси ґрунтуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації.

Театральна педагогіка створює максимальні умови для вільного емоційного контакту, розкритості, взаємної та творчої атмосфери. Цьому сприяє технологія гри, головне завдання якої – зрозуміти життя та вміти вирішувати життєві питання за допомогою гри. Л. Віготський називає гру зоною найближчого розвитку людини [2].

Нам відомі такі форми реалізації театру, як: рольові ігри, діалоги, монологи тощо.

Рольова гра має відповідати таким вимогам:

- гра має стимулювати мотивацію навчання, викликати у курсантів інтерес і бажання гарно виконати завдання, її варто проводити на основі ситуації, адекватної реальній ситуації спілкування;
- рольову гру потрібно добре підготувати і чітко організувати з погляду як змісту, так і форми;
- рольова гра має бути прийнята всією групою;
- вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає у курсантів почуття задоволення, радості;
- гра організовується таким чином, щоб курсанти могли активно спілкуватися, з максимальною ефективністю використовуючи мовний матеріал, що відпрацьовується.

Роль викладача в процесі підготовки і проведення гри постійно змінюється. Якщо на початковій стадії роботи викладач активно контролює діяльність курсантів, то поступово він стає лише спостерігачем.

Ігри, що відпрацьовуються, заучуються і програються для інших курсантів, не є рольовими іграми. Це – драматичні вистави. Рольова гра стосується процесу гри, а не готового продукту. Це має бути з'ясоване із самого початку, оскільки багато курсантів дуже соромливі, вони бояться, коли їх змушують брати участь у виставі. І крім того, вони часто переконані у тому, що вони не мають таланту гри. У рольовій грі вони не беруть участь у спектаклі, там немає публіки. Навіть викладач мусить відійти на задній план, оскільки його присутність може перешкоджати своєю готовністю «накинута» на курсанта щоразу, коли допускаються помилки. Навчання найбільш ефективно в атмосфері, вільній від напруги. Рольова гра може бути показана іншим курсантам чи записана на плівку, але це не обов'язково.

Виконавши необхідну підготовчу роботу, викладач може приступити безпосередньо до організації рольової гри. Він має чітко сформулювати ситуацію, змалювати функціональну спрямованість кожної ролі.

Мовні функції всіх ролей полягають в умінні висловлювати й аргументувати свою точку зору, умінні погоджуватися чи чемно висловити свою незгоду, умінні ввічливо перервати співрозмовника.

Залежно від успішності оволодіння іноземною мовою ігрове спілкування може носити репродуктивний, напівтворчий і творчий характер.

Репродуктивний спосіб мовленнєвого спілкування використовується учнями з низьким рівнем навченості іноземної мови. Їхня задача полягає в тому, щоб відтворити в ігрових обставинах текст-зразок.

Курсантам із середнім рівнем навченості пропонується самостійно включити в текст-зразок додаткові елементи, наприклад, змінити послідовність реплік.

Спілкування курсантів старших курсів – більш творче, у ньому виявляється ініціатива учасників гри, їхня здатність до самостійності в іншомовній мовленнєвій діяльності.

Регулярна організація рольової гри на заняттях з іноземної мови дає змогу поступово підвищувати рівень навченості курсантів.

У процесі гри викладач іноді може взяти собі якусь роль, але не головну, щоб гра не перетворилася на традиційну форму роботи під його керівництвом. Звичайно, викладач бере собі ролі лише на початку, коли курсанти ще не освоїли такий вид роботи. Надалі необхідність у цьому відпадає. У процесі гри сильні курсанти допомагають слабким. Викладач же керує процесом спілкування: переходить від групи до групи, допомагаючи учням, що потребують допомоги, вносить необхідні корективи в роботу, помічає помилки, щоб після рольової чи гри на наступному уроці приступити до роботи над ними.

Якщо гра викликає емоційне перевантаження курсантів, вони можуть перейти на рідну мову. До невеликого «вторгнення» рідної мови варто ставитися терпимо, якщо це сприяє просуванню гри.

Ефективність рольової гри як методичного прийому навчання підвищується, якщо викладач правильно визначає тривалість мовленнєвого спілкування учасників. За даними досліджень, тривалість оптимальної працездатності у спілкуванні семи-класників – до десяти хвилин, а дев'ятикласників і старших – до п'ятнадцяти хвилин.

Тому на кожен етап гри викладач має установити ліміт часу і домагатися, щоб кожен етап йому відповідав. І також викладач завжди мусить продумувати наступні види діяльності для тих пар чи груп пар, що закінчують гру раніше за інших.

Рольова гра – метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації.

Рольова гра, або RPG (англ. Role-playing game) – гра розважального характеру, в якій учасники приймають певні ролі та колективно створюють історію або слідуєть уже наявній, у вигаданих ситуаціях діючи відповідно до своїх ролей. Учасники приймають рішення, спираючись на словесний образ персонажа, а дії завершуються успіхом чи провалом за визначеною системою правил, норм та принципів. У межах правил гравці можуть вільно імпровізувати; їхній вибір у кожній ситуації формує інсценування та результат гри.

Елементи рольової гри: розподіл за ролями, змагання, особливі правила і т.д. Рольова гра застосовується як метод активного навчання її учасників з метою вироблення у них навичок прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, а також як засіб тестування здібностей.

До формальної частини гри відносять:

- мету гри;
- спосіб оцінки ступеня досягнення мети;

- формальні правила гри;
- мету модельованих підсистем.

До неформальної частини гри відносять такі елементи:

- учасників гри;
- неформальні правила гри;
- коло ділової гри.

Елементи рольової гри можна об'єднати в шість основних блоків:

1. Цілеспрямованість (для чого проводиться гра).
2. Об'єктивно ситуаційний блок (моделюючий).
3. Ігровий блок (хто грає).
4. Рольовий блок (як імітується діяльність у рамках одного ігрового етапу).
5. Блок результатів (що досягається після завершення).
6. Теоретичний блок.

За методологією проведення рольової гри поділяються на:

- інноваційні;
- організаційно-діяльні;
- імітаційні;
- дистанційні.

Діалог – двосторонній обмін інформацією (розмова, спілкування) між двома людьми (або в технічній мові – людиною і ЕОМ) у вигляді запитань та відповідей.

Діалогічний текст являє альтернативний ланцюжок, що утворюється чергуванням висловлювань двох або декількох учасників мовлення.

В основі діалогу лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що знаходить відображення у структурі цього акту мовлення. Діалог складається із взаємопов'язаних реплік співрозмовників.

Діалогічне спілкування являє собою не один якийсь вид мовленнєвої діяльності його учасників, а мовленнєвий акт (обмін інформацією), в якому говоріння і слухання – нерозривно пов'язані види мовленнєвої діяльності.

Основними ознаками діалогу є: намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови.

Цілеспрямованість мовленнєвої дії в діалозі – це наявна чи прихована мета мовця (слухача) (повідомлення про щось, питання, наказ, порада, обіцянка і підтримка).

Для того щоб досягти своєї мети, кожен зі співрозмовників реалізує свій намір, спонукаючи партнера до певних мовленнєвих дій.

Необхідні для діалогу правила ведення розмови:

- а) повідомлення подається певними порціями;
- б) повідомлення відповідає темі розмови;
- в) співрозмовники роблять мову зрозумілою, послідовною.

Монолог – компонент художнього твору, що становить мовлення, як звернене до самого себе чи інших (мова від першої особи), на відміну від діалогу.

Мовні типи монологу зумовлені властивими йому комунікативними функціями (розповідь, роздум, опис, оцінка, сповідь, самохарактеристика тощо).

Монолог наближається до письмової мови, його характеризують складні синтаксичні конструкції. Невербальні компоненти використовуються в монологі обмежено.

У XXI столітті технології заповнили практично всі аспекти нашого життя і стали використовуватися не тільки для розваги, а й у навчальних цілях. Тому можна виділити ще й нові форми реалізації рольової гри і приділити їм більше уваги. Наприклад, створення презентації з елементами рольових ігор, заочні екскурсії в інші країни, музеї тощо.

Слід зазначити, що в умовах емоційного підйому, публічного виступу фонетичні, лексичні та граматичні вміння та навички засвоюються ненав'язливо, швидко і міцно. Крім цього, рольова гра допомагає перетворенню курсанта з пасивного споглядальника на активного і творчого учасника процесу.

Під час ігор використовуються різні методи, зокрема метод проєктів. У навчанні англійської мови метод проєктів дає змогу курсантам використовувати мову в ситуаціях реального повсякденного життя, що, безсумнівно, сприяє кращому засвоєнню і закріпленню знань іноземної мови.

Наприклад, тема заняття: «міста Англії», тому розглянемо театральний проєкт на прикладі екскурсії до Великобританії більш докладно. Курсанти виступають у ролі екскурсоводів по містах Англії. Спочатку вони вибирають міста, за якими буде відбуватися екскурсія. Роблять презентації з малюнками будівель, парків, архітектурних пам'яток міста. Потім шукають інформацію про них в Інтернеті, оскільки для більшості учнів Інтернет виступає засобом спілкування і пошуку інформації.

У групі з 15 осіб у 13 з них є стаціонарні комп'ютери або ноутбуки, які підключені до мережі. Сучасні телефони обладнані точками доступу в Інтернет. Щодня 90% курсантів користуються Інтернетом для навчання, перевірки пошти, спілкування в соціальних мережах.

Також можливо зробити відеосюжет про подорожі по місту. Тут на допомогу курсанту може прийти такий інтернет-ресурс, як YouTube. На занятті екскурсовод має не тільки показати фотографії, але і зацікавити екскурсантів (туристів) захопливими фактами. Своєю чергою курсанти грають роль туристів і ставлять запитання екскурсоводу,

на які той має відповісти. Потім курсанти міняються ролями. Перед початком екскурсії екскурсовод може подати на слайді лексику, яку буде використовувати.

Завдяки такій формі реалізації рольової гри курсанти не тільки засвоять лексику по темі, але і збагатять свій словниковий запас. Розвиток навичок усного мовлення сприяє вдосконаленню вміння вільно вести бесіду англійською мовою, а в майбутньому – формуванню критичного та логічного мислення.

Висновки. Таким чином, ігрова технологія дає змогу розвивати навички розгляду низки можливих способів вирішення проблем, активізуючи мислення курсантів і розкриваючи особистісний потенціал кожного учня.

Використання рольових ігор спільно з інтернет-технологіями допоможе зробити процес навчання більш цікавим і захоплюючим, бо сучасні курсанти вважають за краще шукати інформацію в інтернет-ресурсах.

Викладач своєю чергою має зацікавити курсантів пошуком матеріалу для навчання, а не тільки для спілкування або розваги. Тому мусить проводити ознайомлення курсантів із сайтами освітньої тематики. На такому етапі більшість навчальних закладів йде в ногу з часом, тому встановлює точки доступу в мережу в навчальних закладах, що дає можливість наочно ілюструвати матеріал уроку викладачеві прямо на занятті.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці методичного забезпечення, також результати роботи можуть бути корисними викладачам, студентам та курсантам філологічних факультетів, а також можуть бути взяті як основа для інших предметів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алтухова М.К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза: на материале английского языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2003. 280 с.
2. Виготський Л.С. Развитие высших психических функций. Москва, 1960.
3. Гераскевич Н.В. Обучение творческому монологическому высказыванию по прочитанному оригинальному тексту. Сургут : Сургут. гос. пед. ин-т, 2002. 135 с.
4. Невская В.И. Творческое высказывание на иностранном языке : учебное пособие. Горький, 1974. 180 с.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

PECULIARITIES OF ADOPTION OF CLASSICAL MUSIC IN THE MODERN CONDITIONS

У статті надається загальна характеристика особливостей буття та сприйняття класичної музики в сучасному цивілізаційному середовищі. Розкриваються функції класичної музики в озвученні простору повсякденного життя. Окреслюється протилежна тенденція без емоційного, відстороненого ставлення до жанру, його залучення до процесів міжособистісного спілкування як жарту, сюрпризу, обурення. Натепер ставлення до класичної музики можна визначити як суперечливе. Залишається стабільним прошарок зацікавленої аудиторії, певні соціальні групи, які за своїм професійним чи емоційним, глядацьким пріоритетом є постійними учасниками та глядачами різних музичних виступів. Ця тенденція сприяє підтримці стійкого, але незначного інтересу до класичної музики, зокрема у молодого покоління. Так, нині класична музика перестала бути чимось винятковим для суспільства, оскільки вона супроводжує багато видів повсякденної діяльності людини. Часто класична музика виступає фоном для повсякденних дій, таких як відвідування ресторану, торговельного центру чи інших закладів дозвілля. З одного боку, це сприяє підсвідомому сприйняттю прекрасного, а з іншого – викликає нівелювання навчальної ролі класичної музики. Таким чином, виникає потреба у розширенні форм усвідомленого сприйняття класичної музики, що є актуальною проблемою не лише музикознавства та мистецтвознавства, а і педагогічної практики. Сучасні умови культурної урбанізації та загальної технологізації життя зумовлюють необхідність пошуків нових форм репрезентації класичної музики у галузі освіти. Залучення акомпанемента класичної музики до різних видів навчального процесу, на наш погляд, є одним із етапів трансформації сприйняття музичного матеріалу класичного репертуару з функції розваг до тенденції загострення навчально-виховної функції класичної музики.

Ключові слова: класична музика, сприйняття, сучасність, поліжанрова різноманітність.

The article gives a general description of the peculiarities of being and perception of classical music in the modern civilization environment. The functions of classical music in sounding of space of everyday life are revealed. The opposite tendency without emotional, detached attitude to the genre, its involvement in the processes of interpersonal communication as a joke, surprise, outrage is outlined. At present, the attitude to classical music can be defined as contradictory. There remains a stable stratum of the interested audience, certain social groups which by their professional or emotional, spectator priority are regular participants and spectators of various musical performances. This trend contributes to maintaining a steady, but slight interest in classical music, in particular in the younger generation. Yes, today classical music has ceased to be something exceptional for the society, because it accompanies many types of everyday human activities. Often, classical music acts as a backdrop to a major action, such as visiting a restaurant, a shopping mall, or other leisure facilities. On the one hand, this contributes to the subconscious perception of the beautiful, and on the other hand, causes the leveling of the educational role of classical music. Thus, there is a need to expand the forms of conscious perception of classical music, which is a topical issue not only of musicology and art. But also pedagogical practice. Modern conditions of cultural urbanization and general technologicalization of life cause the need to understand the representation of classical music in the field of education. Involvement of classical music accompaniment in various types of educational process, in our opinion, is one of the stages of transformation of perception of musical material of the classical repertoire from the function of entertaining to the tendency of exacerbation of the educational educational function of classical music.

Key words: classical music, perception, modernity, poly genre diversity.

УДК 784.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-2>

Власова С.А.,

ст. викладач кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтв

Семенова О.А.,

пров. концертмейстер кафедри
музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтв

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині, куди б не пішла людина, що б вона не робила, вона може робити це з музикою. В офісі або в кафе, в автомобілі або у телефоні всюди побутує музичне мистецтво. Інше питання, чи псує. Чи сприймає людина музику, котра її оточує. Найчастіше ні. В обставинах сучасності, умовах урбанізації найчастіше людина не звертає увагу на побутуючу музику, якщо це не запланований візит на концертний захід. Тому ініціювання розширення форм сприйняття оточуючої музики, а саме класичної, є актуальним питанням сучасної мистецтвознавчої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Натепер питання розширення форм сприйняття

класичної музики в побутовому оточенні людини не знаходить суттєвого відображення в науководослідній практиці та потребує належного наукового осмислення. Певну цінність несуть матеріали науково-практичних конференцій культурологічного та мистецтвознавчого спрямувань та результати дисертаційних досліджень. Заслужують на увагу дослідження А.М. Цукера, Є.В. Дудкова, К. Бюхера.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах сучасності поліжанровість та поліваріантність побутування музичного мистецтва в соціально-комунікативному просторі потребує належної уваги та наукового осмислення. Як відомо, музика здатна впливати

на почуття та емоційний стан соціуму, виховувати та розвивати почуття прекрасного та художньо-естетичний смак. В умовах нашарування та уніфікації тиражованого естрадного музичного продукту саме розширення сфери сприйняття класичної музики потребує належної уваги та наукового осмислення.

Мета статті – визначити роль класичної музики у формуванні повсякденного цивілізаційного середовища побутування в контексті проблеми сприйняття музичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Нині, куди б не пішла людина, що б вона не робила, вона може робити це з музикою. Музику, що супроводжує людину паралельно з побутовою діяльністю, прийнято називати фоновою. Фоновою музикою нерідко виступають класичні твори, які звучать, наприклад, під час світського прийому, в ресторані або в торговельному центрі. Нині класичну музику охоче включають у такі контексти, де її цілеспрямоване сприйняття не передбачається, де вона має виконувати роль «фонодизайну» навколишнього простору, поза зв'язком з першочергово закладеними в ній ідеалами. Незважаючи на те, що протягом ХХ століття утвердилась тенденція сприйняття класичної музики як суто елітарного мистецтва, що вимагає концентрації уваги, тим не менш паралельно збільшувалися культуротворчі процеси, що закріплювали доречність і затребуваність її звучання в різноманітних ситуаціях повсякденного життя людей. Стосовно побутування музики в сьогоденні можна говорити про неминуче фонове сприйняття різноманітних творів, без розмежування на жанри та стилі. Авторитетний дослідник Є.В. Дудков зазначає: «Сама система комунікації, характерна для сучасної культури, її динаміка демонструє свободу поведінки з будь-якими артефактами, незалежно від матеріалу і того поля значень, яке стоїть за ними» [2, с. 16]. Відповідно, фоновою музикою з рівним успіхом можуть бути і ноктюрн Шопена, і останній хіт від Lady Gaga. Як показують наявні дослідження, цінність музики в повсякденному житті людей залежить від того, як вони її використовують і від ступеня їх залучення в процес сприйняття, який, своєю чергою, визначається контекстом побутування» [3]. Поява і бурхливий розвиток такого феномена, як фонове слухання, вносить істотні зміни в типологію музичних жанрів, тому що фоновість музики аж ніяк не є її художньою ознакою чи властивістю. У сучасній дослідницькій думці досі немає чітких термінологічних градацій щодо фонової музики. На відміну від прикладних жанрів, фонова музика не перебуває в прямому взаємозв'язку з виконуваними діями і не має на меті неодмінне об'єднання людей. Фонова музика часто використовується для того, щоб маркувати індивідуальний простір людини. Таким чином,

фонову музику нерідко відносять до розряду функціональної музики [1]. Фонова музика, а точніше можливість використання в якості неї будь-яких музичних творів, є породженням епохи постмодернізму, коли загальний плюралізм дає змогу змішувати будь-які явища і процеси без будь-яких розмежувань і умовностей. Узв'язку із цим А.М. Цукер констатує, що у ставленні до музики жанрова ситуація «відрізняється нині рідкісною нестабільністю, що порушує сформовані ціннісні уявлення, ієрархічні зв'язки, зрівнює в правах те, що колись перебувало на крайніх сходинках «естетичної драбини», а іноді просто міняє їх місцями» [5, с. 50]. Фонова музика звучить у різних контекстах людської життєдіяльності, внаслідок чого її статус виявляється гранично рухомим: вона може виступати як у ролі повсякденної, так і в ролі «надпобутової музики». Процес зняття жанрових меж проявляється особливо наочно, коли фоновою музикою виступає класика. Насамперед коли фоном звучить класична музика, то це миттєво виділяє те місце, де вона звучить, з усього навколишнього ландшафту і взагалі з контексту повсякденності і буденності за рахунок того, що її звуковий код різко відрізняється від звичного звукового коду сучасної епохи. Класичній музиці підвладно істотно перетворювати навколишній простір, навіть якщо він є для людини знайомим і буденним. Таким чином, всім, хто потрапляє в зону звучання класичної музики, пропонується якби подумки добудувати особливий універсум поведінки і намагатися знайти в ньому свою роль. Так само, як переодягання в історичний костюм сприяє розкриттю в людині незадіяних у звичайному житті граней характеру, так і у разі звучання фоном класики людина включається в гру символів, що позначають висоту, унікальність, церемонність. Тільки в такому разі в історичні декорації «одягається» навколишній простір. Одна з головних функцій фонової музики в повсякденному середовищі побутування полягає в «пожвавленні», в «одухотворенні» предметів і наповненості різних просторів образами життєвого процесу. Сучасна «фономанія», що виражається в прагненні неодмінно озвучити музикою звичайні дії і ситуації, є своєрідною реакцією людини на постійне розростання простору цивілізації, яке він не в силах достатньою мірою обжити і «одухотворити» своїм особистим душевним станом. Таким способом дефіцит спілкування людини з людиною компенсується реально чуттєвим діалогом людини зі штучним цивілізаційним середовищем. Оточена звуковідтворюючими пристроями людина підсвідомо починає відчувати, що в «озвучуваному» місці є своє життя, навіть якщо не зустрічає тут жодної живої душі або не вступає в контакт із соціальним оточенням. Класична музика своєю присутністю в звуковому ландшафті сучасності при-

мирєє технічний прогрес із закономірностями розвитку культури, забезпечуючи її просторовий синтез. Технічний прогрес таким чином не тільки колосально збільшує аудиторію слухачів класичної музики, а й дає змогу долучатись до неї з максимальним комфортом. Інша причина такої широкої затребуваності фонової музики пов'язана із розростанням простору споживання і необхідністю вуалювання комерційних інтересів в естетично привабливій формі. Класична музика своєю присутністю облагороджує процеси споживання, як би створює авторитет високого мистецтва, нерозривно пов'язаного з духовним началом і особистісним розвитком. Процес споживання, супроводжуваний класичною музикою, набуває антуражу світського спілкування, нівелюючи наявність утилітарних аспектів. «Коли старовизнані пророки хотіли особливо яскраво зобразити загибель якогось міста, вони передрікали, що там замовкне млин і не чути буде співу виноградаря» – за допомогою цього аргументу Л.М. Василенко переконливо ілюструє, що музика супроводжувала побут людей з найдавніших часів [1, с. 31]. Поєднання фонової музики з нетворчою роботою сучасного типу дуже часто висловлює прагнення людини розмити межу між працею і розвагою, знайти їх синтез, реалізувати право отримувати насолоду від усіх аспектів життя. Таким чином, трудова пісня доповнює зміст трудових дій, які активно переживала людина. А фонова музика цей зміст готова повністю створювати тоді, коли він відсутній, оскільки людина працює автоматично і її душевний стан не задіяний у робочому процесі, не отримує від роботи змістового та емоційного підживлення. Фонова музика виконує компенсаторну функцію. Вона привносить у робочий осередок відчуття емоційності, змістовності поточного часу, як часу життя, який належить працівникові. Нині людина сприймає різні звуки, в тому числі музичні, не тільки як конкретну інформацію, що надходить до неї ззовні, а й як свідчення функціонування середовища побутування. Фонова музика може як прикрашати оточуючу реальність, так і створювати її – все залежить від індивіда, який наділяє музику тими чи іншими повноваженнями. Саме ця специфічна пристосованість музики стосовно навколишньої дійсності, слухача поряд із розвитком і вдосконаленням звуковідтворювальної техніки зумовлює таке поширення побутування музичного мистецтва в усіх його проявах. Важливо і те, що фонова музика особливо гостро була потрібна, коли все живе і природне стало стрімко йти з життя людини, коли вона все частіше стала залишатись наодинці з «німими» машинами, і тоді такий необхідний відгук на свої дії людина навчилася моделювати за допомогою фонової музики. Тим самим музика стала цінуватися за те, що може безперервно підтримувати відчуття живого діалогу і вза-

ємодії з живими об'єктами, прямий емоційний контакт з якими неможливий або наразі небажаний. Специфічна зручність класичної музики полягає в тому, що її можна використовувати особистісним посередником між навколишнім середовищем і індивідом. При цьому характер її звучання можна нескінченно трансформувати, легко змінюючи принципи її взаємодії із загальним ситуативним контекстом: класична музика дає змогу підключатися до неї або відмовлятися від неї тоді, коли це необхідно в процесі повсякденного побутування [4]. Коли в життєвому середовищі класика звучить від імені конкретної сучасної людини, то ця людина вже не перебуває сам на сам із сучасністю. Особу охоплюють і захищають ритми життя минулого, гармонія минулих епох, лад ліричного самовираження далеких поколінь. У сучасному побутуванні фонова музика не потребує додаткових мотивацій і не вимагає складних інтерпретацій, оскільки необхідні асоціації виникають автоматично. За класичною музикою закріплено абсолютне право звучати в будь-яких моментах, тому вона незмінно створює правильний і гармонійний фон емоційного забарвлення [2]. Частота використання деяких класичних творів як музичного супроводу різних подій, по суті, перетворює їх на ритуальне кліше. Найбільш показовим прикладом такого роду є «Весільний марш» Ф. Мендельсона, «Арія» з оркестрової сюїти Й.С. Баха або його ж «Скерцо» з іншої сі мінорної сюїти. Але коли класичний твір починає виступати таким універсальним символом, він тим самим позбавляється власної внутрішньої значущості, позаяк спочатку більшість класичних творів аж ніяк не ритуальні за змістом. Парадокс полягає в тому, що в ході церемоній суперечлива динаміка емоційного життя людини, відображена в класичній музиці, перекодується у вираз досконалої гармонії, переможних досягнень і тотального щастя. Отже, будь-яке ритуалізування класичної музики – це спосіб співвіднести сучасність зі звичаями минулих епох, у цьому, власне, і полягає привабливість всіляких церемоній. Інакше кажучи, людям подобається гратизминувим. І музика тут потрібна для того, щоб максимально достовірно відтворити піднесену атмосферу, яка не є для більшості сучасних людей звичною, буденною. Класична ж музика багаторазово підсилює цей ефект, тому що її звуки адресовані реконструювати минуле в його автентичному варіанті. Класика априорі містить у собі образи й ідеали минулих століть, при цьому вона дивовижно гнучко може вбудовуватись у контекст сучасного побутування, з легкістю забезпечуючи необхідний зв'язок часів. Завдяки класичній музиці стилістика дистанційності естетизму та офіційності спілкування людей, коли ніякі відкриті конфлікти, сварки, з'ясування відносин, недбалий тон або панібратство виявляються недоречними. Моделюється

ситуація спектаклю, в якому учасники заходу мають прагнути увійти в образи, співвідносні з класичним музичним фоном.

Однією з показових форм класичної музики, близької до сприйняття пересічним слухачем, є народнописане виконавство. Українська народнописанна виконавська традиція славиться своїм розмаїттям та глибокою духовною сутністю у відображенні картин етнічного буття. Проте на сучасному етапі розвитку держави актуальною залишається проблема відродження та збереження народнописанної виконавської традиції у всіх формах її побутування. Одним із засобів збереження цікавості до народної пісні в сольному виконанні є поєднання естрадних сценічних традицій та народнописанного виконавства. Таким чином, осучаснення класичних форм музичного виконавства, створення малих форм ансамблевого музичування, мистецький синтез різноманітних, іноді протилежних музичних жанрів, дасть змогу загострили увагу та цікавість молоді на класичному музичному репертуарі та змістити функцію класичної музики з фонової на освітньо-виховну.

Так, одним із засобів загострення цікавості до сприйняття класичної музики в освітньому середовищі є експериментальні форми гуртового виконавства. Універсалізм композиторського мислення в творчості В. Самофалова суттєво розкриває виконавський спектр його творів. Так, аналізовані нами твори можна визначити як такі, що відповідають виконавському рівню професійних академічних та народних хорів, проте, можуть бути якісно виконані колективами мистецької категорії «навчально-професійний хор», що доводить концертне виконання номерів аналізованого нами циклу в рамках сезонів Національної філармонії України ім. Лисенка такими колективами, як Академічний хор "Anima" КНУ-КиМ, Український народний хор імені Станіслава Павлюченка. Художній результат цих заходів за якісними критеріями можливо визначити як такий, що відповідає виконавському рівню професійних хорових колективів. Отже, виникає потреба введення терміна «навчально-професійний хоровий колектив». Для більш доцільного обґрунтування запропонованого визначення звернемось до визначення понять «аматорський хор», «професійний хор», «навчальний хор».

Так, за визначенням О. Скопцової, хорове виконавство поділяється на три форми. **Аматорське** хорове мистецтво визначається як те, що передує професійному та експериментальному хоровому виконавству. Під аматорством розуміється художня творчість, котра функціонує поза сферою професійного мистецтва. Головною відмінністю професійного та аматорського мистецтва постають художні критерії оцінювання художньо-виконавської майстерності учасників колективу.

Експериментальна форма хорового виконавства, за класифікацією О. Скопцової, представлена студентськими хоровими колективами, ансамблями, фольклорними гуртами тощо. Дослідниця зазначає, що їхня творчість позначена оновленням репертуару, виконавської стилістики, сценічного втілення. У контексті нашого проекту цікавим є визначення автора: «Метою експериментальних хорових, зокрема народних хорів, є пошуки зразків українського пісенного фольклору, ґрунтовне дослідження локальних виконавських традицій певного регіону та відтворення у виконавстві імпровізаційності природи української багатоголосної народної пісні. Як особливу форму хорового виконавства О. Скопцова виділяє **професійну** форму хорового мистецтва, надаючи такі ознаки мистецького професіоналізму (надаються ознаки дотичні проблемі проекту), як:

- жанрово-стильова багатоманітність репертуару;
- дотримання національної фольклорної пісенної традиції як основи художньо-стильових принципів хорового виконавства (народного);
- синтез хорового та сольного співів, народної хореографії та інструментальної музики;
- культивування своєї виконавської манери та наявність специфічних «народних» тембрів голосів.

На нашу думку, наведена О. Скопцовою класифікація форм народного хорового виконавства потребує доповнення. Так, відношення навчальних хорових колективів до експериментальної форми хорового виконавства, ми вважаємо, потребує доповнення. Концертне виконання творів сучасних композиторів як академічними, так і народними хоровими колективами (у цьому разі академічним хором "Anima" та Українським народним хором імені Станіслава Павлюченка КНУКиМ) дає змогу виявити відповідність колективів ознакам мистецького професіоналізму, наведеним О. Скопцовою [5]. Наведемо конкретний приклад особливостей сприйняття класичного музичного репертуару. Компаративний аналіз виконання концертного виконання творів В. Самофалова *Академічним хором ім. Платона Майбороди, Академічним хором "Anima" та Українським народним хором імені Станіслава Павлюченка КНУКиМ* у контексті художньо-виконавських критеріїв дає змогу визначити виконавський рівень навчальних колективів як такий, що відповідає рівню професійних. Доречно зауважити, що цикл «Пори року» був запропонований автором для виконання НЗАУН хором ім. Верьовки, проте А. Авдієвський визначив запропонований матеріал як такий, що не підвладний для виконання українським народним хором. Проте виконавська діяльність Українського народного хору ім. С. Павлюченка під керівництвом О. Скопцової дає підставу

для спростування наведеної тези. А загальна концертно-виконавська практика сценічної реалізації хорових творів В. Самофалова дає підставу для доповнення запропонованої О. Скопцовою класифікації, а саме розширення складників експериментальної форми хорового виконавства за рахунок введення поняття «навчально-професійний хор», тобто колектив, котрий за своїми художньо-виконавськими критеріями не поступається якісним показникам професійного колективу. Проте така класифікація можлива до реалізації за умови доречного та дозованого виховання в молоді (від початку освітньої діяльності) відповідного ставлення до класичної музики в усіх формах її побутування. Що можливо за умови поступового емоційного сприйняття в процесі освітньої діяльності різних напрямів.

Висновки та подальші перспективи. Таким чином, класична музика нерідко виступає в ролі своєрідного оберегу, що згладжує конфлікти між сучасністю та історією, між простором технологізованої цивілізації і самовідчуттям у ній окремого індивіда. Разом із тим, оскільки носіями цього духовного багажу виступають сучасні технічні пристрої, виникає ситуація доконаного символічного присвоєння суті музичної класики сучас-

ною цивілізацією. Класичні мелодії виявляються мовою повсякденного спілкування, повідомляючи комунікативним моделям додаткову значимість, підвищуючи не тільки статус суб'єктів комунікації, а й статус засобів зв'язку теж. Класична же музика за всього зростання її затребуваності все одно потребує належної уваги, наукового осмислення, а як наслідок – популяризації серед широкого загалу слухачів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василенко Л.М. Проблема свідомого та поза-свідомого у теорії та практиці вокального виконавства. *Педагогічні науки*. Випуск 94, 2011. С. 31–40.
2. Дудков Є.В. Слухач у світі музики з культурно-історичної точки зору. *Питання соціології музики* : зб. наук. праць. Москва, 1990.
3. Івасин І. Музично-виконавська діяльність як засіб творчого розвитку особистості. *Гірська школа українських Карпат*. № 11, 2014. С. 153–155.
4. Михайлов А.В. Поетика бароко: завершення риторичної епохи. *Мови культури*. Москва, 1997.
5. Скопцова О.М. Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні (кінець ХІХ–ХХ століття) : монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2017. 180 с.
6. Цукер А.М. І рок, і симфонія... Москва : Композитор, 1993. 301 с.: нот. іл. Іваненко М.В., Семенова Е.А.

ПІСЕННА ТВОРЧИСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
У МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯPRESCHOOLS' RECENT CREATIVITY
AT THE MUSICAL DESIGN METHODOLOGY

У статті розглядається пісенна творчість старших дошкільників у методиці музичного конструювання. Виявлено основні недоліки традиційної методики, а саме залучення до творчості груп дітей з розвинутим музичним слухом, відсутність втілення інтонації в елемент музичної мови, усний характер творчості, відсутність фіксації мелодії в нотному тексті, використання тільки принципу варіюванні під час створення пісень, обмеження імпровізацією у творчому процесі, орієнтація на ладові моделі пісень, що написані композиторами для дітей. Для подолання зазначених недоліків пропонується виправлення традиційних помилок під час організації музичних занять. Мається на увазі запровадження нотного запису, сольфеджування і музичних диктантів, трактування ладу та сукупність ладових оборотів, використання ладових структур фольклору. Основою методики музичного конструювання є підбір елементів музичної мови. У вокальній інтерпретації це штрихи, динамічні відтінки, темброве забарвлення, артикуляція голосних і приголосних, сольфеджування – освоєння ладових оборотів, під час написання музичних диктантів – їх визначення на слух, під час конструювання мелодії – їх збирання, під час твору пісні – підбір ладових оборотів з однаковим ритмом зі словами. Твір пісні включає в себе конструювання мелодії і підбір ладових оборотів під слова. Мелодія складається з ладових оборотів, які освоєні під час виконання українських народних пісень та їх сольфеджування. Підбір словесного тексту під мелодію можна вважати самостійним виконанням куплетів, які не виконувалися на заняттях. Використовуються вірші на матеріалі народних казок, а також про людину, казкові персонажі і тварин. Виділяються декілька форм підстановки словесного тексту з дітьми, які вміють і не вміють читати.

Ключові слова: пісенна творчість, старші дошкільники, музичне конструювання, інтерпретація, лад, дитячий фольклор.

The article deals with preschools' recent creativity at the musical design methodology. The main traditional methodology limitations were revealed, such as: involvement of children with a developed ear for music, the incarnation lack into the element of musical speech the intonation, the creativity oral nature, the absence of fixing melody in the musical text, the use of only the variation principle in writing creative process, focusing only on the modal models of songs composed by composers for children. To overcome these limitations, it was proposed to overcome the traditional mistakes in organizing music lessons. It means the introduction of musical notation, ear training and musical dictation, the fret modal turns set interpretations, the use of modal structures of folk. The basis of the musical design method is the selection of the musical language elements. In the vocal interpretation these are strokes, dynamic hues, timbre coloring, articulation of vowels and consonants, in solfeggio – mastering fret turns, while writing musical dictations – their definition is by ear, when constructing a melody – their gathering rhythm with words. Writing a song includes the construction of a melody and the selection of frets for the words. The melody is made up of modal revolutions, which are mastered in the performance of Ukrainian folk songs and their ear training. Selection of the verbal text for the melody can be considered an independent performance of the verses, which were not forgotten in class. They use poems based on the material of folk tales, as well as poems about human, fairy-tale characters and animals. There are several forms of verbal text substitution with children who have and cannot read.

Key words: song creativity, older preschoolers, musical design, interpretation, mood, children's folk.

УДК 373.015.31:78

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-3>

Волков О.Г.,

докт. філос. наук, професор
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Волкова В.А.,

канд. пед. наук, доцент
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Дитяча музична творчість має велике значення для розвитку дитини. Вона дає змогу виявити приховані здібності, оскільки передбачає мобілізацію для вирішення поставлених завдань. Відкриття нового сприяє виникненню віри в свої сили і здібності. Ця закономірність позначена в багатьох документах, які регулюють діяльність дитячих дошкільних установ. Саме з цього виходять вимоги впровадження інновацій у виховну та освітню роботу. Однак використання творчого потенціалу дитини передбачає наявність розробленої методики, в якій враховуються не тільки вікові особливості дітей, а й використання концепцій, які зумовлюють позитивні результати. Таким чином, своєрідність методики визначається насамперед тією концепцією мови, яка приймається як основоположна. Створення

пісень дошкільнятами в методиці музичного конструювання своїми витоками має основні положення структуралізму і конструктивізму, що дає змогу значно розширити форму і зміст творчих завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання пісенної творчості для розвитку дітей дошкільного віку привертає увагу багатьох дослідників і музичних працівників. Серед музичних працівників – це Н. Антонова, О. Міхалкіна, В. Печнікова, В. Стаканова, які друкують матеріали з досвіду своєї роботи, а серед дослідників слід назвати такі імена, як: Н. Ветлугіна, О. Радінова, А. Катінене, Л. Машковцева, О. Пономарьова, Ю. Слєпкіна, Л. Шевчук, О. Монахова.

Розглянемо досвід деяких музичних працівників і дослідників зі створення мелодій. Н. Антонова

пропонує розділити роботу над пісенною творчістю на три етапи: мовленнєвий, який включає в себе вокалізацію віршів; промову, що виконується у формі речитативу, і власне пісенну творчість [1]. У пісенній творчості виділяються такі напрями, як завдання на звуконаслідування, імпровізації з питанням та імпровізації з відповіддю, такі прийоми, як доспівування знайомої поспівки, створення музики на знайому потішку або вірш, на внесення іграшки, привітання мамі, герою мультфільму, створення контрастних мелодій із заданим текстом із метою розвитку ладового почуття, а саме розрізнення ладового забарвлення мажору та мінору; музична імпровізація на теми знайомих казок. Мовний етап, який полягає у вокалізуванні віршів, є передумовою осмислення виразності слів. Для освоєння техніки створення пісні використовуються ігрові та соціально-побутові ситуації, зокрема, завдання на звуконаслідування, побутовий діалог у формі «питання-відповідь» тощо.

О. Міхалкіна ставить за мету обґрунтування та практичну розробку системи музичної імпровізації [5]. Так само, як і Н. Антонова, вона поділяє пісенну творчість на декілька етапів. Перший з них – мовленнєвий, а другий етап – це пісенна імпровізація у вигляді творчих завдань діалогічної форми, коли дорослі ставлять питання, а дитина у відповідь має імпровізувати. Самостійна імпровізація використовується тоді, коли відбувається накопичення творчого досвіду, після чого пропонується серія творчих завдань. Це імпровізація вокалізування імен, звуконаслідування, спів без слів, музичні питання і відповіді, створення поспівок контрастного характеру на словесний текст. У музичній роботі з дітьми ставиться за мету створити умови для розвитку особистості дитини, забезпечити емоційне благополуччя, формувати мотивацію до пізнання та творчості. Виділяються такі умови для розвитку дитячої творчості, як накопичення вражень від сприйняття творів різних видів мистецтв та вдосконалення виконавського досвіду. Музичний керівник висуває вимогу розвивати ладове почуття, проте не конкретизує, яким чином це можливо.

Можна звернути увагу, що досвід музичних керівників створення пісень орієнтується на дослідження Н. Ветлугіної, яка пропонувала як прийоми самостійне знаходження тоніки, підлаштування до звуків, розрізнення мажорних та мінорних ладів. Творчий колектив під її керівництвом розробив серію творчих завдань, у тому числі імпровізацію вимовляння імені, звуконаслідування, використання питань і відповідей, створення поспівок контрастного характеру тощо. Досвід написання пісень на музичних заняттях у дитячому садку викладений у збірнику статей «Художня творчість у дитячому садку» [8]. Основна умова пісенної творчості, з її точки зору, полягає в тому, що у

створенні пісень можуть брати участь тільки діти з досить розвинутим музичним слухом. Про це свідчать такі завдання, як доспівати знайому пісню, знайти стійкий тон поспівки, виконувати свої мелодії на складі «ля-ля», скласти танцювальну мелодію для ляльки. Дітям старшого віку пропонуються більш складні завдання, наприклад, закінчити мелодію поспівки, яку виконує керівник; зімпровізувати власну мелодію, орієнтуючись на мелодію вивчених пісень тощо. У своїх рекомендаціях Н. Ветлугіна ґрунтується на положеннях теорії інтонації Б. Асаф'єва, пропонуючи спиратися на пошук та імпровізацію мовних інтонацій і звуконаслідування [2]. Для стимулювання творчості вона використовує наочні образи природи і сфери спілкування. Дітям ставиться завдання зрозуміти характер музики, прослухавши фортепіанний супровід, та визначити, яким словесним текстом вона відповідає. Діти мають складати інтонаційні обороти на певний текст за допомогою імпровізації, в тому числі колискову, танцювальну або марш. Їм також дається завдання скласти поспівки різного характеру, ґрунтуючись на змісті пісень, які вивчили. Мається на увазі, що таким чином вони стають співавторами композиторів, придумавши свою мелодію.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Поза сумнівом, що методика Н. Ветлугіної є перспективною та плідною, тому вона використовується в роботі дуже багатьма музичними керівниками дитячих садків. Водночас звернемо увагу на низку недоліків, які для неї характерні.

1. До складання пісень залучаються тільки групи дітей з розвиненим музичним слухом. Методика може використовуватися тільки тоді, коли в групі більшість талановитих дітей, або такі групи необхідно навмисно створювати. Це пояснюється тим, що даються завдання, які можуть виконати тільки діти, що мають музичний талант.

2. Музична мова трактується відповідно до теорії Б. Асаф'єва як сукупність інтонацій. Однак при цьому не показується, яким чином мовна інтонація перетворюється на музичну, тобто на інтервал як елемент музичної мови.

3. Важливим недоліком є відсутність фіксації мелодії в нотному тексті, в результаті чого відсутня наочність, тим часом як предметність мислення дітей передбачає, що образ, уявлення, враження мають втілюватися в предметі або за допомогою знаку. Вводити нотний текст у дитячому садку, здається, невиправдано і несвоєчасно, але це в тому разі, якщо він розглядається тільки як елемент фіксації музичного тону.

4. Музична інтонація показується тільки з боку виразності та втілення сенсу, але не як структурний елемент, що можливо, якщо її розглядати як ладовий оборот. Тому керівник обмежується тим,

що привертає увагу до своєрідності характеру інтонації та її виразності. Лад розглядається тільки як засіб вираження різних переживань, наприклад, мажор – радісних, веселих і урочистих переживань, мінор – сумних і трагічних.

5. Результати дитячої творчості не фіксуються в нотному записі, тому вона має усний характер. Відповідно, вони залишаються тільки в пам'яті дітей, які виконують творчі завдання, тому не зберігаються.

6. Вигадування передбачає, що діти імпровізують на основі мелодій пісень, які вже знають. Слід мати на увазі, що така форма роботи передбачає наявність розвиненого слуху, музичної інтуїції та мислення. Крім того, використання принципу варіювання призведе до створення копій уже вивчених пісень, що істотно обмежує свободу художньої творчості.

7. У методиці відсутнє освоєння елементів музичної мови, в результаті чого основний аспект акцентується на виявленні переживань, а не на їхньому освоєнні. Про це свідчить велика увага до звуконаслідування. Тому своєрідність і розвиток музичної думки опиняються поза увагою дітей.

Метою статті є розгляд змісту завдань і форм роботи на музичних заняттях у дошкільних установах, результатом якої є твір пісні у разі використання методики музичного конструювання.

Виклад основного матеріалу. Подолання зазначених вище недоліків передбачає усунення традиційних помилок щодо організації музичних занять у дошкільних установах. Головний недолік – неможливість використання нотного запису. Справді, запис мелодії, яка виникла в результаті імпровізації, є фактично неможливим для дитини. Вирішити зазначену проблему не допоможе навіть ознайомлення з елементами музичної мови, насамперед з ладом. Це зумовлено тим, що лад зазвичай розглядається як перехід нестійких тонів у стійкі. Звернемо увагу, що в деяких навчальних посібниках з музики для початкових класів він так і визначається. Зрозуміло, що таке освоєння ладу фактично нічого не дає для запису пісень, які склали діти.

Однак використання нотного запису цілком допустиме і необхідне, якщо лад розглядається як сукупність ладових оборотів, які осмислюються як інтонації. У цьому разі з них можна конструювати мелодії будь-якої протяжності. Окремо взятий ладовий оборот включає в себе сукупність засобів музичної виразності. Він являє собою елемент ладу як сукупність пов'язаних між собою тонів. Як музична інтонація він передбачає обов'язково ритмічну, метричну, штрихову своєрідність, а не абстрактне ставлення звуків різної висоти.

Зрозуміло, що інтервал, як елемент ладу, вже не можна розглядати як перехід нестійких тонів у стійкі. Лад слід розглядати як структуру взаємно

зумовлених оборотів, осередків, іншими словами, як сукупність пов'язаних між собою інтервалів. Таке його трактування використовується під час вивчення музичного фольклору. Т. Старостіна під час вивчення ладів народної пісні зазначає, що за будь-яких висотних коливань голос народного співця відтворює зовсім не абстрактні відносини підґрунтя, а поспівки, з яких вибудовується звуко-ряд [6]. О. Кулапіна відзначає, що як інтонаційна модель ладу виступають «елементарні частинки» ладових структур, що утворюють різні конфігурації звукового матеріалу, які розвиваються за своїми законами [4, с. 221–224]. Ладові обороти, які є осмисленими інтонаціями і «елементарними частинками». Межею цієї «частинки» є слово або окремих склад. Тому мелодію пісні необхідно представити як сукупність ладових оборотів (інтервалів). Як інтонації вони сформувалися протягом століть і мають освоюватися, оскільки є культурним надбанням народу.

Звернемо увагу, що в методиці Н. Ветлугіної передбачене освоєння мелодики пісень, написаних композиторами, за допомогою імпровізації. Але ладова будова композиторських пісень досить одноманітна і обмежується натуральним мажором і гармонійним мінором. Оскільки композитори прагнуть створити оригінальні мелодії, ладову будову мелодії систематизувати фактично неможливо. Вона підкоряється принципу лінеаризму на основі гомофонно-гармонічної фактури. Мається на увазі рух по звуках тризвуків із використанням неакордового тону. Вивчення основ гармонії в дитячому садку не виправдане, більше того, ці знання не дадуть змогу зрозуміти розвиток мелодичної лінії.

У мелодії народної пісні лінеарність такого типу відсутня, оскільки вона складається з ладових оборотів як елементарних частинок, що мають інтонаційну природу. У разі трактування ладу як їх сукупності з'являється можливість освоєння та використання нотного тексту. На кожній картці фіксується один з них (інтервал, інтонація як елементарна частинка). З них конструюються мелодії, як зі складів утворюються слова, як із простих геометричних фігур складаються складні, як з кубиків діти будують будинки. Утворення мелодії з ладових «цеглинок» доступне будь-якій дитині, незалежно від наявності у неї музичного слуху і ладових уявлень. Однак таке конструювання не може бути творчістю без кордонів, відсутністю норм і правил. Необхідно використовувати закономірності ладотворення народних пісень, освоєння яких дасть змогу пізнати музичну культуру свого народу.

Успішність формування особистості в дошкільному віці значною мірою залежить від розвитку творчих здібностей. Воно можливе за наявності системи розроблених завдань, які утворюють цілісність. Саме такою є методика музичного кон-

струювання [3]. Основним її положенням є освоєння знань, умінь і навичок у практичній діяльності із використанням елементів музичної і словесної мов. Дитина освоює різні форми творчої діяльності, зокрема мелодекламацію, вокальну інтерпретацію, сольмізацію, запис музичних диктантів, сольфеджування, вокальну імпровізацію, конструювання мелодії, складання пісень. Перевага цієї методики полягає в тому, що вона передбачає використання принципу конструювання під час освоєння музичної мови. Це означає, що мелодія збирається з інтервалів як елементів ладу. У цьому аспекті її створення майже не відрізняється від технічного або архітектурного конструювання. Відмінність полягає в тому, що елементами виступають не фізичні предмети, які в методиці LEGO позначаються як «цеглинки», а музичні інтервали, що позначаються за допомогою нот. З інтервалів як ладових оборотів збираються (складаються, конструюються, споруджуються) мелодії, ладова своєрідність яких визначається закономірностями будови ладу українських народних пісень. Лад розглядається як сукупність ладових оборотів, які найбільш часто використовуються в мелодії. Конструювання мелодії передбачає їх використання відповідно до мелодики українських народних пісень, що склалася протягом століть. Таким чином, вигадання пісень є формою освоєння ладоутворення українського музичного фольклору.

В основі методики музичного конструювання – підбір елементів музичної мови.

1. У вокальній інтерпретації як елементи використовуються штрихи, динамічні відтінки, темброве забарвлення, артикуляція голосних і приголосних. Під час виконання пісні ставиться завдання визначити необхідні засоби виразності, а потім домогтися їх практичного втілення. Керівник буде своєю роботою таким чином, щоб у ній могли проявити самостійність діти.

2. Сольфеджування також ґрунтується на принципі конструювання. Мається на увазі, що спочатку діти освоюють ладові обороти, з яких складається конкретна мелодія, і тільки після цього вона співається з назвою нот. Звернемо увагу, що засвоєння ладових оборотів відбувається за допомогою заміни слів вивченої української народної пісні на склади ладової сольмізації методики музично-співочого виховання Д. Огороднова [7].

3. Написання музичних диктантів робиться як визначення на слух ладових оборотів («цеглинок»), з яких складається мелодія. Вони зображені на картках, які використовує керівник під час їх проведення. Діти бачать їхнє зображення, що допомагає скласти з них мелодію, яка розглядається як запис музичного диктанту.

4. Під час конструювання мелодії діти за своїм розсудом складають її з ладових оборотів. При цьому використовуються ладові структури україн-

ського дитячого фольклору. Потім у процесі виконання серед мелодій обирається найбільш цікава.

5. Більш складним є підбір під мелодію словесного тексту. На практиці відбувається навпаки, а саме під словесний текст підбираються ладові обороти, які відповідають ритміці конкретного слова.

6. У вокальній імпровізації елементом конструювання є також ладові обороти. На свій розсуд змінюється їхній ритмічний малюнок, а також послідовність. Вона являє собою колективне музикування, що відбувається за допомогою диригента, яким виступає як керівник, так і діти.

7. У мелодекламації елементами конструювання виступають засоби мовної виразності, а саме висота і гучність вимови слів, ритм і темп, характер артикуляції.

Розглянемо більш докладно сценарії творчих завдань.

1. КОНСТРУЮВАННЯ МЕЛОДІЇ

Ладові обороти можна розглядати як музичні інтонації, що виражають певні сенси. Прояснення, що вони є, можна зрозуміти за допомогою ознайомлення зі змістом словесного тексту. Після того, як слова підставлені під мелодію, вона стає піснею, в основі якої – втілення художнього образу. Звичайно, їхній ладовий матеріал лаконічний, що зумовлено своєрідністю музичного мислення дитячого музичного фольклору. Основна інтонація на початковому етапі – це велика спадаюча секунда, в якій висловлюється прохання, наприклад, до «сонечка, щоб воно вийшло». Щоб освоїти ладовий оборот ВЕ – МУ, пісні, на яких вони побудовані, виконуються за допомогою цих складів.

З'єднання ладових оборотів, як форма елементарної композиції, дає змогу створити мелодійну лінію. Це відкриває для дітей складники процесу вигадання, для них воно є конструюванням музичного твору. Поєднання ладових оборотів як спосіб створення мелодії – це техніка композиції, яка отримала поширення в народній пісенній та інструментальній творчості. Для зручності термін «ладові обороти» замінюється на термін «ладові цеглинки» або просто «цеглинки».

2. ПІДБІР СЛОВЕСНОГО ТЕКСТУ ПІД МЕЛОДІЮ

2.1. Самостійна підстановка слів куплетів пісні. Підстановкою слів під мелодію можна вважати самостійне виконання тих куплетів, які діти не вивчили на заняттях. Ця форма роботи найпростіша. Водночас вона необхідна, оскільки в результаті в повному обсязі осягаються всі куплети, а не тільки перші. Таке завдання передбачає виконання домашньої роботи за допомогою батьків, дає змогу театралізувати її виконання. Більшість текстів має нескладні сюжети, які мають відношення до народних традицій. У них можна знайти звернення до героїв, опис певних дій, які під час виконання імітуються.

2.2. Створення пісень на вірші на матеріалі народних казок. Можливе використання віршів, які побудовані на матеріалі народних казок. Як правило, вигадування триває кілька тижнів, протягом яких освоюються кілька ладових оборотів. Таким чином з'являється можливість використовувати кожний з них. У цій ситуації окремих фрагментів віршу передбачає застосування різного ладового обороту. Як результат, мелодика пісні виявляється різноманітною. Цю пісню можна назвати музичною композицією, оскільки в ній є певний сюжет із використанням різного тематичного матеріалу. Це своєрідна дитяча міні-опера з казковим сюжетом. Керівник складає на свій розсуд нескладний супровід для її постановки. Він може розділити її на окремі фрагменти, а між ними включити невеликі інтродукції, в якості яких можна використовувати музику українських композиторів. Виконуватися вона може різними складами, в тому числі солістами або групами дітей. У цій формі роботи корисним для них виявляється надбання сценічного досвіду, практичне освоєння принципів драматургії.

2.3. Створення пісень на вірші про людину, казкові персонажі і тварин. Використання таких віршів зумовлене предметністю сприйняття дошкільнят. Мається на увазі, що їм ще важко скласти мелодії на вірші, в яких розкриваються образи природи, переживання і враження людини. У ролі героя може виступати казковий або реальний персонаж, з яким відбуваються різні події, які послідовно розкриваються за допомогою використання виразних засобів, насамперед ладових оборотів. При цьому це має ґрунтуватися на конструюванні художнього образу. Для цього необхідний детальний аналіз образу героя, своєрідності ситуацій, в які він потрапляє, емоційного підтексту.

Кожному фрагменту твору відповідає певний ладовий оборот за умови, що його виразність відповідає розвитку сюжету. Зрозуміло, що при цьому можливі декілька варіантів пісні. Кожен з них створює одна дитина або група дітей. Для них це проєкт, який вони роблять, після чого обирається найкращий. Так стає можливим творче змагання. У цій ситуації від керівника вимагається виконання нескладного супроводу на музичному інструменті.

3. ФОРМИ ПІДСТАНОВКИ СЛОВЕСНОГО ТЕКСТУ

3.1. Своєрідність підстановки слів, коли дитина не вміє читати. У цій ситуації керівник вимовляє слово і пропонує декілька ладових оборотів за допомогою карток, а діти мають вибрати такий, який збігається з ритмом. Цей варіант можна використовувати також тоді, коли діти вміють читати. За такої форми роботи відбувається формування внутрішнього слуху, як і під час написання музичних диктантів. Безсумнівно, що керівник приходить на допомогу у разі виникнення ускладнень. Мається на увазі, що на початковому

етапі освоєння цієї форми підстановки він сам виконує таке завдання. При цьому висловлює сумнів з приводу неправильного вибору ритмічного малюнка ладового обороту. Далі він демонструє правильний варіант вибору в процесі самостійного виконання. Звернемо увагу, що назва такої форми роботи не відповідає діям, які виконуються. Насправді правильно говорити, що ладові обороти підбираються до слів.

Щоб створити складну композицію, спочатку на основі аналізу художнього образу розподіляють ладові обороти залежно від розташування головної та місцевих кульмінацій. Після того, як мелодійна лінія зібрана з ладових оборотів, можна приступати до визначення штрихів виконання (артикуляції) і динамічних відтінків. Для оцінки якості виконаної роботи необхідно пісню співати. Таким чином виявляються слабкі місця і помилки, які усуваються. Після виконання декількох варіантів обирається найбільш цікавий.

3.2. Підбір слів під мелодію, коли діти вміють читати. У цій ситуації можливий інший варіант підстановки слів під ладові обороти. Таким чином стає можливим створення тексту на зібрану з ладових оборотів мелодію. Іншими словами, відбувається компонування (підбір) словесного тексту. Для цього спочатку конструюється художній образ на довільну тему. Після цього вибирається мелодія деякої народної пісні. Її ритмічний малюнок, по можливості, залишається без змін. Окремі слова, які підходять до художнього образу, можна залишити. Після цього створюється словник, за допомогою якого можна розкрити художній образ і зміст сюжету. Потім вони підбираються під ладовий оборот за певною ритмікою.

Висновки і подальші перспективи дослідження. Зважаючи на вищезазначене, можна з упевненістю сказати, що створення пісні у разі використання методики музичного конструювання сприятиме розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Її використання буде не лише запорукою ефективної діяльності музичного керівника, педагога, але й результатом його постійної роботи над собою. Він має оволодіти новими формами діяльності на заняттях, домагатися їх ефективності та результативності. Отже, констатуємо, що творче становлення особистості дитини відбувається за умови оволодіння технікою створення конструювання мелодії, усвідомлення призначення різних форм роботи, використання можливостей усвідомлення своєрідності структури ладу дитячого українського фольклору. Ми вважаємо, що ця методика відкриває для музичного керівника широкі перспективи з вдосконалення методичного забезпечення занять. Подальше дослідження буде присвячене детальному розгляду таких форм роботи, як музична імпрорвізація і конструювання мелодії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова Н.Ю. Песенное творчество детей дошкольного возраста. 2019. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/dou45/page2748268.htm> (дата звернення: 9.06.2019).
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Ленинград : Музыка, 1971.
3. Волков О.Г. Методика музичного конструювання: дошкільне виховання, 1 клас початкової школи. Мелітополь : Колор Принт 2019.
4. Кулапина О.И. Ладогармоническая система русского фольклора : категории и принципы организации. Саратов : Саратовская государственная консерватория, 2006.
5. Михалкина Е.А. Развитие песенного творчества у детей старшего дошкольного возраста как средство формирования музыкальной культуры. 2015. URL: <http://muzruksad5i2.ucoz.net/opuytrabotyipesennoetvorchestvo.pdf> (дата звернення: 4.06.2019).
6. Старостина Т.А. Ладовая систематика русской народной песни. Гармония. *Проблемы науки и методики* : сб. статей. Ростов-на-Дону, Российская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, 2002. Вып. 1. URL: <http://www.kholopov.ru/arc/starostina-rnp.pdf> (дата звернення: 8.06.2019).
7. Огороднов Д.Е. Методика комплексного музыкально-певческого воспитания и программа как методика воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры. Москва : Просвещение, 1994. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ogorodnov.pdf> (дата звернення: 2.06.2019).
8. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. Москва : Просвещение, 1974.

АНАЛІЗ ЖАНРОВИХ ФОРМ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ МУЗИЧНИХ ПРОГРАМ

ANALYSIS OF THE FORMS OF GENRE TELEVISION MUSICAL PROGRAMS

У статті проводиться аналіз жанрових форм музичних програм, розкривається їх місце в системі сучасної наукової думки, розглядаються підходи до реалізації багатожанрової структури екранного мистецтва. У дослідженні наводяться приклади телевізійних програм політичного та інформаційного характеру з використанням елементів розваг, які за уподобанням та інтересом вплинули на глядацьку аудиторію за допомогою щільності сітки мовлення. У ході наукової розвідки вперше проведено комплексне висвітлення специфіки удосконалення програмного наповнення музичних телеканалів. Аналізуються підходи до використання загальних музичних жанрів під час подання музичного контенту у кіно-індустрії. Доведено, що у журналістиці музичний контент сприймається як розважальний, а музичні програми належать до шоу та концертів. Використаний метод аналізу інформаційної та аналітичної складових частин музично-телевізійного контенту дав змогу провести об'єктивне дослідження з огляду на науковий аспект розвитку жанрових форм музичних програм. З'ясовано, що крізь призму інформаційного та аналітичного складників журналістики музичний контент здебільшого стосується зіркового музичного життя, аналізу і дослідженню актуальних тем, що мають безпосереднє або опосередковане відношення до музики і світу шоу-бізнесу в цілому. Так, базуючись на багатожанровій структурі екранного мистецтва, нові жанри у процесі свого розвитку зумовили не лише зміни художньо-виразних засобів, появу нових творчих та технічних рішень, що згодом почали використовуватися і для створення іншої кіно-, теле-, відеопродукції, а й трансформацію мистецької мови екрана, що становить перспективи подальшого дослідження цієї наукової проблематики.

Ключові слова: жанрові форми, музичні програми, телевізійні жанри, музична індустрія, масова інформація.

The article explores the genre forms of musical programs, their place in the system of modern scientific thought and approaches, in the implementation of the multi-genre structure of screen art. The study provides examples of political and information-based television programs with the use of entertainment elements, which influenced the audience with the density of the speech mesh. In the course of scientific research, in the first the complex illumination of the peculiarities of the development of the TV channels is carried out. It analyses the support of the "The under the of the film industry in the films", which are analyzed in the paper-to-market at the Kyiv-Lviv cinema. It is proved that in journalism music content is perceived as entertaining, and music programs belong to shows and concerts. The used method of analysis of the information and analytical component of musical television content allowed an objective study to be carried out taking into account the scientific aspect of the development of genre forms of musical programs. It was found that in the light of other people, the musical concerts of life, and the music, which is used by the music of the law of Ukraine on the other issues, all of them have the free-of-on-the-stand Association for Music of the I-VI-O on the war. The real-business in price. Based on the multi-genre structure of screen art, new genres in the process of their development caused not only changes in artistically expressive means, the emergence of new creative and technical solutions, which later became used to create other film, television and video production, but also the transformation of art the language of the screen, which makes up the prospects for the subsequent study of this scientific problem.

Key words: genre forms, music programs, television genres, music industry, mass information.

УДК 7.08:[7.097:78]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-4>

Гавран І.А.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри тележурналістики
та майстерності актора
Київського національного університету
культури і мистецтв

Медведєва А.О.,

канд. мистецтвознавства,
ст. викладач кафедри тележурналістики
та майстерності актора
Київського національного університету
культури і мистецтв

Постановка проблеми. Сучасне розважальне телебачення заповнило телевізійний ефір, постійно зростає інтерес глядацької аудиторії до музичних програм, які мають надзвичайно високі рейтинги. Такі проекти досить актуальні й відповідають суспільним інтересам сьогодення. Для того щоб не втратити зацікавленість глядача, програмне наповнення телеканалів постійно вдосконалюється. Так, програми політичного та інформаційного характеру вводять елементи розваг, а музичні програми внесли зміни у ефірне насичення телеканалів, урізноманітнили різновікову глядацьку аудиторію за уподобаннями та інтересами, вплинули на щільність сітки мовлення, що посилює науковий інтерес до дослідження цієї теми.

Метою дослідження є аналіз жанрових форм музичних програм, визначення принципів реалізації багатожанрової структури екранного мистецтва. У дослідженні використано метод аналізу інформаційного та аналітичного складників

музично-телевізійного контенту, який дав змогу провести об'єктивне дослідження з огляду на науковий аспект розвитку жанрових форм музичних програм.

Зауважимо, що музика на екрані здатна перенести у минуле, відкриваючи його мало-знайомі сторінки. Сьогодення в минулому й минуле у сьогоденні – цей зв'язок часів, ідеалів та традицій багатонаціональної культури музичне телемовлення інтерпретує в його духовній єдності. Діяльність авторів музичних телепередач сприяє орієнтації глядацького інтересу у світі класичної та сучасної музики. Телевізійні жанри музичного мовлення еволюціонували від трансляцій концертів, музичних спектаклів через тематичні програми до музичного документального фільму-портрета й до оригінального музичного художнього фільму.

У сучасному світі музика позиціонується вже не просто як вид мистецтва. Розмаїття її образів вражає: музика може бути контентом, джерелом інформації, ліками, мистецтвом, способом

комунікації, об'єктом і предметом наукових досліджень, результатом творчої інтелектуальної діяльності, комерційним продуктом тощо. Але у журналістиці музичний контент в основному сприймається як розважальний та рекреаційний, а музичні програми відносять до ігор, шоу і концертів. Навіть крізь призму інформаційного та аналітичного складників журналістики музичний контент здебільшого стосується саме зіркового музичного життя, аналізу і дослідження актуальних тут тем, що мають безпосереднє або опосередковане відношення до музики і світу шоу-бізнесу загалом.

Аналіз досліджень і публікацій. Оцінюючи рекреативну функцію, деякі вчені, зокрема Н. Данилевський, С. Струмилін, В. Потятиник, вважають її невід'ємною частиною культури, що необхідна для задоволення найважливіших людських потреб. Відомий французький соціолог Ж. Дюмазедьє розглядає рекреативну функцію лише крізь призму дозвілля. Окремі дослідники трактують її як своєрідний прошарок культури зі своїми властивостями.

Розглядаючи підходи до використання загальних телевізійних жанрів під час подання музичного контенту, можна звернутися до дослідниці Г. Набокової, яка виокремлює сучасним жанром телебачення телевізійну гру – різні вікторини і конкурси. Медіазнавець стверджує, що, розглядаючи жанрово-тематичну приналежність з точки зору шоу-ігор, можна виокремити музичні, спортивні, інтелектуальні, професійні тощо. Ототожнюючи поняття «телевізійна гра», «шоу-гра» та «телевізійна ігрова програма» і використовуючи їх як синоніми, можна зазначити, що телевізійний медіа-продукт такого жанру композиційно включає в себе змістовий сюжет, правила й технологію суддівства, а також реальних учасників. Розгортання сюжету відбувається через змагання задіяних послідовних дій та чітке дотримання правил гри.

Виклад основного матеріалу. Засоби масової інформації на сучасному етапі свого розвитку підлягають постійним впливам з боку інформаційних процесів у світі. Тенденції медіа до універсалізації з технічної і творчої точок зору сприяють формуванню і створенню новітніх унікальних форм і форматів медіа, що дає змогу поєднувати найкращі риси різних ЗМІ на базі однієї платформи. Однією із найбільш помітних і значних новостворених тенденцій медіа можемо назвати конвергенцію (від лат. *convergo* «зближаю») як процес інтеграції традиційних і нових медіа, що супроводжується дублюванням контенту і/або створенням альтернативних медіа-площадок.

Зауважимо, що здебільшого розважальні телевізійні програми мають бути видовищними шоу. Гра як будь-яке змагання, дія обмежена певними умовами (правилами) і спрямована на

досягнення певної мети (виграш, приз, перемога тощо). Виокремлюють декілька глядацьких потреб, задоволення програмою яких може дозволити зарахувати конкретний медіа-продукт до розважального:

- одержання естетичного задоволення;
- зняття психологічної напруги (рекреація й релаксація);
- зняття синдрому тривожності;
- культивування атмосфери змагальності;
- емоційно-почуттєве сприйняття комічного (гумор) тощо [3, с. 153].

Завдяки вищезазначеному перерахунку можемо розважальні програми поділити на: естрадні шоу, кулінарні телепрезентації, покази моди, гумористичні та шоубізнесові програми, тематичні телевізійні конкурси, «реаліті-шоу» тощо.

Розважальний складник інфотейнменту розглянуто досить широко, а стосовно інформаційного складника, то тут для прикладу класичного інфотейнменту можна зазначити програми розважального телеканалу MTV (*Music Television*), присвячені сучасній популярній музиці. Розважальним складником є саме музичний контент каналу, а інформаційним – використання класичних інформаційних жанрів, наприклад, інформаційного повідомлення, метою якого є проінформувати, спираючись саме на інформацію музичної сфери [1, с. 86].

Загалом, хіт-парад – це опублікований список найбільш популярних у певний період часу медіа-продуктів. Термін виник після публікації журналом *Billboard* першого музичного хіт-параду 4 січня 1936 року. Також цей термін використовується нині на телебаченні та передбачає оприлюднення музичних і відеозаписів, наприклад, американський телевізійний і радіо хіт-парад “Your Hit Parade”, що транслювався протягом 1935–50-х років. Саме із виникненням та розвитком музичного телебачення хіт-парад почали сприймати як специфічний медіа-жанр, завдяки чому він набув своїх унікальних рис.

У музичній індустрії хіт-паради враховують безліч критеріїв. Крім рейтингу продажу, здебільшого беруть до уваги дані щодо частоти звучання на радіостанціях і завантаження композицій через Інтернет. Одночасно трапляються хіт-паради, сформовані читачами різних музичних журналів, слухачами радіостанцій і телеглядачами (у разі музичного телебачення). Поширені на рівні світового музичного телебачення хіт-паради музичних відеокліпів [4, с. 124].

Враховуючи власне контент, який доносить хіт-парад як специфічний телевізійний жанр, його характер та форми подання інформації (від кращого до гіршого та навпаки), зазначимо, що такий жанр є розважальним, спираючись на такі риси розважальних програм, як змагальність і естетичне задоволення. На телебаченні музичний

контент особливо тяжіє до жанрів телепередачі, телефільму, телеспектаклю, що створюються з готових, самостійно існуючих музичних творів або фонограм, виконує ту ж саму роль, що й оригінальна музика.

Зазначимо, що під час розгляду різних форм подання музичного контенту виокремлюють їхні види і жанри [2, с. 137], що дає змогу всебічно дослідити питання жанрів цієї сфери мистецтва загалом і на телебаченні зокрема. Подання музичного наповнення на телебаченні може мати три жанри:

- сюжетна музична вистава, створена за оригінальним сценарієм, що потребує режисерської постановки номерів, їх телевізійного рішення, роботи із композитором, балетмейстерами, виконавцями і колективами;

- вистава, де не треба постановки номерів або їх оригінальної подачі;

- вистава, основою якої є музична драматургія без оригінального тексту.

Варто акцентувати увагу саме на якості музичного телевізійного продукту, зазначаючи три різні шляхи створення контенту і способи його подання із використанням різних додаткових засобів, враховуючи наявність сюжету, постановочної дії тощо. Наступним кроком у дослідженні цього аспекту є музичні концертні програми, які також можна розподілити на три види:

- програми, до складу яких входять знову записані на відео номери окремих виконавців та колективів;

- програми із фондів раніше відзнятих виступів, що може поєднувати ведучий;

- програми, створені за певним режисерським сценарієм-планом, що поєднують нові й раніше записані номери. Такі передачі є музичними концертно-постановочними, в них на основі сценарного плану і режисерської розробки є виконання музичних творів оркестрами, хорами, музичними колективами чи солістами, що доповнюються зображувальним матеріалом (кіно- і фотофрагментами). До участі у таких програмах залучаються ведучі (артисти) в інсценованих фрагментах.

Досвід проведення музичних концертно-постановочних програм із активним залученням відомих артистів у ролі ведучих – сучасна поширена тенденція не тільки на музичному телебаченні, а й у телевізійній індустрії загалом. Такий хід робиться задля підвищення рейтингів програми, збільшення рівня популярності шоу та привернення глядацької уваги. Для останнього із видів музичних концертних програм, а саме для концертно-постановочних програм, пропонуємо ще два додаткові варіанти медіа-продукту:

- передачі, які базуються на симфонічних, камерних і пісенних програмах;

- передачі, присвячені творчості діячів музичної культури та окремих творчих колективів у всіх музичних жанрах.

Прикметним є те, що тут телевізійний жанр визначається не стільки музичним контентом загалом, скільки шляхами, способами і методами його створення, залученням базових чи додаткових ресурсів музичної індустрії в цілому.

Будь-якому жанру притаманні характерні риси, ознаки і закони. Музичні телевізійні передачі класифікують за жанровими ознаками, виділяючи чотири основні види, якими є:

- постановочні;

- концертно-постановочні;

- концертні;

- трансляційні.

Перші три види здебільшого мають характер передзапису. Такі програми частково або повністю базуються на попередній підготовці всіх або більшості структурних елементів програми, де використовуються та/або старі записи, переписані нові чи кінофотофрагменти. Щодо трансляційних музичних програм, то їх розподіляють на два види:

- трансляцію спектаклю, концерту, музичної вистави або події зі спеціальною підготовкою і включенням телевізійних сюжетів;

- трансляцію без додаткових телевізійних сюжетів.

Отже, музичний контент на сучасному телебаченні представлений жанром інфотейнменту, власне специфічними жанрами подання музичного наповнення, серед яких – музична вистава, концертна вистава, та розважальними жанрами, основною метою яких є естетичне задоволення і зняття напруги, а також адаптованим специфічним жанром хіт-параду. Наявність таких жанроутворень для подання музичного контенту створює для журналістів широку жанрову палітру, що дає змогу обрати найбільш оптимальну форму майбутнього матеріалу.

Специфічним жанром музичного телебачення є відеокліп. Відеокліп – це короткий телевізійний сегмент, зазвичай знятий на кіноплівку, але призначений для показу по телевізору і в мережі Інтернет.

Відеокліп має схожі риси з рекламним роликом, тому вони мають спільну мету – підвищення продажів. Але, незважаючи на це, вони мають різну генетику. Рекламні ролики спочатку знімалися за законами «великого кінематографа» та їх трансливали перед початком кіносеансів. Музичний же відеокліп має суто телевізійну природу, хоча і тут відчувається вплив кінематографа: асоціативність і образність відеорядів.

Телешоу є однією з найпоширеніших жанрових форм музичного телебачення. Це пояснюється специфікою музичного телебачення, тяжінням багатьох музичних телепрограм до «звуковидовищ».

Саме по собі шоу є заходом розважального характеру. Зазвичай шоу проводиться перед публікою. До музичних телешоу можуть належати концерти, конкурси, ігри, реаліті-шоу, телемюзикли і ток-шоу.

Концерт займає центральне місце серед музичних жанрів. Сучасні концерти реалізуються як естрадні шоу з посиленою роллю ефектного видовища і вибудованою цілісною драматургією зі специфічною формою – «вибудована в часі». Такий жанр передбачає наявність знімального майданчика або іншого умовного простору, що виконує функцію сцени. Обов'язкова наявність аудиторії. Важливою відмінністю концерту від трансляції є реакція глядачів, яка є елементом програми, який здебільшого може штучно стимулюватися [5, с. 334–347].

Конкурс ззовні будується як концерт. Відмінністю є те, що глядачі в залі або біля екрана телевізора часто виконують функції оцінювачів дії, тобто виступають у ролі глядацького журі. У такій моделі телекомунікатор виступає в ролі організатора видовища, тому ми можемо зарахувати жанр телеконкурс до формату телешоу.

Важливою частиною розважального телебачення, зокрема і музичного, є гра. Її відмінність від конкурсу полягає в тому, що тут ведучий ставить глядачеві питання й отримує від нього пряму відповідь (правильну або неправильну). Зазвичай у таких передачах розігрується якийсь приз. Можна виокремити такі організаційні засади створення ігрових програм: принцип формування команд або вибору гравця; принцип формування ігрового завдання; принцип стимулювання змагального інтересу.

Нині телебачення активно використовує жанр реаліті-шоу. Це поняття охоплює відразу кілька телепродуктів різного формату. Музичні реаліті-шоу належать до програм-акцій, тому за всієї різниці в оформленні завдання вони виконують одне – пошуки нових талантів. Відповідно до класифікації реаліті-шоу музичні реаліті-шоу належать до шоу талантів. Також такий жанр можна зарахувати до гібридних шоу, в основі яких лежить гра.

Музичні телефільми – екранізації мюзиклів – досить специфічна і рідкісна форма на телебаченні, оскільки це одна з найбільш трудомістких і високобюджетних форм на телевиробництві. Мюзикл (іноді називається музичною комедією) – музично-сценічний твір, в якому переплітаються діалоги, пісні, музика, танці, при цьому сюжет зазвичай нескладний. Для мюзиклу характерні видовищність, різноманітність тем для постановки, необмеженість у виборі засобів вираження для акторів. Мюзикли являють собою цілу комерційну індустрію, поставлену на потік (Бродвей, Голлівуд, Вест-Енд). Кіномюзикли мають одні з найбільших касових зборів у світовому прокаті.

Жанр ток-шоу поєднує в собі сутнісні ознаки інтерв'ю, дискусії та ігри, але концентрується навколо особистості ведучого. Ведучий ток-шоу мусить володіти такими особистісними якостями, як розум, винахідливість, чарівність, гумор, уміння зацікавлено слухати, пластично рухатися. Істотні також і зовнішні обставини: певне місце й чітко дотримувана циклічність випусків програми, розрахована на збудження у свідомості масового глядача стану «нетерплячого очікування зустрічі».

Крім ведучого, неодмінним складником ток-шоу є гості («герої»). Зазвичай це публічні люди, думка яких цікава глядачеві. Також обов'язковою є присутність «простих глядачів» у студії, їхнім завданням є створення атмосфери емоційності, публічності. Можлива наявність компетентних експертів. Технічна революція ХХ ст. зумовила новий підхід до людських цінностей: швидкість усіх життєвих процесів, відчуття ущільнення часу, стрімка зміна ідей та кумирів трансформували модель реального світу та масову свідомість. Це спричинило і суттєві зміни у мистецькій сфері, зокрема появу й активний розвиток екранних мистецтв.

З огляду на викладене вище, варто зазначити, що екранне мистецтво, як відомо, – мистецтво часове, а категорія часу завжди сполучена зі звуком, адже усе, що має протяжність у часі, сприймається за посередництва не лише зору, а й слуху. Тому звук посів одне з найголовніших місць у системі мистецько-виразних засобів екранної видовищності. Нові сучасні зображально-звукові технології на практиці часто випробовуються на невеликих екранних формах. Яскравим прикладом подібного «відпрацювання» новацій і став музичний відеокліп.

Отже, базуючись на багатожанровій структурі екранного мистецтва, нові жанри у процесі свого розвитку зумовили не лише зміни художньо-виразних засобів, появу нових творчих та технічних рішень, що згодом почали використовуватися і під час створення іншої кіно-, теле-, відеопродукції, а й трансформацію мистецької мови екрана, що становить перспективи для подальшого дослідження цієї наукової проблематики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гоян В., Захарс Т. Іміджева стратегія ведучого інформаційно-розважальних програм. *Наукові записки Інституту журналістики*. Київ, 2013. № 50. С.59–63.
2. Іванов В.Ф. Основні теорії масової комунікації і журналістики. Київ : Центр вільної преси, 2010. 258 с.
3. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика. Ленинград : Музыка, 1985. 160 с.
4. Костюк А.Г. Культура музыкального восприятия. *Художественное восприятие*. 2001. № 1. С. 334–347.
5. Кузнецова М.Б. Проблема телевидения как искусства: функционирование и структура телевизионного образа : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2009. 153 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВІЙСЬКОВОГО ВУЗУ

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING ENGLISH GRAMMAR BY CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем використання інтерактивних технологій під час вивчення граматики англійської мови курсантами вищих військових навчальних закладів. У статті підкреслюється, що важливим компонентом комунікативної компетенції є лінгвістична компетенція, зокрема, граматична компетенція, яка має на увазі здатність індивіда комунікативно-доцільно і ситуативно-ініціативно користуватися іншомовними граматичними знаннями, навичками і вміннями з метою адекватної реалізації своєї мовної поведінки в процесі спілкування. Також оговорюється, що іншомовне спілкування створює підґрунтя для комунікативного бікультурного розвитку курсанта. Наголошується, що під час навчання іноземної мови у військовому вузі нерідко має місце формальний рівень представлення функцій, змісту і форм граматичних явищ, що не сприяє реалізації поставленої мети оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією. У статті розглядаються особливості використання інтерактивних форм навчання, які призводять до пробудження у курсантів інтересу; ефективного засвоєння навчального матеріалу; самостійного пошуку шляхів і варіантів вирішення поставленого навчального завдання. Зокрема, зазначено, що суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі курсанти виявляються втягнутими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти і реагувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Підкреслюється, що основними складниками інтерактивних уроків є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються курсантами. Наголошується, що важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних полягає в тому, що, виконуючи їх, курсанти не тільки і не стільки закріплюють уже вивчений матеріал, скільки вивчають новий. Висвітлюються цілі та рівні сформованості досліджуваного явища.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, граматична компетенція,

інтерактивні технології, грамика, мовна поведінка, інтерактивні вправи.

The article is devoted to the one of the current problems of using interactive technologies in the process of studying English grammar by cadets of higher military educational establishments. The article emphasizes that an important component of communicative competence is linguistic competence, in particular, grammatical competence, which implies the ability of the individual to use grammatical knowledge, skills and abilities communicatively aimed and situationally initiative in the process of communication with one another. It is also mentioned that foreign language communication provides a basis for communicative bicultural development of cadets. It is emphasized that during the teaching of a foreign language in a military higher educational establishment, there is often a formal level of presentation of functions, content and forms of grammatical phenomena, which does not contribute to the goal of mastering a foreign language communicative competence. The article deals with the peculiarities of using interactive forms of learning which lead to the arousal of cadets interest, effective assimilation of educational material, independent search for ways and options for solving the task. In particular, it is stated that the essence of interactive learning is in the point that the educational process is organized in such a way that practically all cadets find themselves involved in the process of cognition, they have the opportunity to understand and react regarding what they know and think. Joint activity in the process of cognition and development of educational material means that everyone makes their own individual contribution, there is an exchange of knowledge, ideas, ways of activity. It is emphasized that the main components of interactive lessons are interactive exercises and tasks performed by cadets. It is also emphasized that the important difference between interactive exercises and ordinary tasks is in the point that cadets, who complete them, are not only and not so much fixed on the already learned material, they learn new. The goals and levels of formation of the studied phenomenon are highlighted in the article.

Key words: foreign language communicative competence, grammatical competence, interactive technologies, grammar, language behavior, interactive exercises.

УДК 37. 211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-5>

Гузініна Т.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми. У системі нелінгвістичної освіти в програмі «Англійська мова професійного спілкування» комунікативну компетенцію виділяють як пріоритетну. Важливим компонентом комунікативної компетенції є лінгвістична компетенція, зокрема, граматична компетенція, яка має на увазі здатність індивіда комунікативно-доцільно і ситуативно-ініціативно користуватися іншомовними граматичними знаннями, навичками і вмін-

нями з метою адекватної реалізації своєї мовної поведінки в процесі спілкування.

У сучасній методиці викладання іноземної мови описані різноманітні методи, спрямовані на розвиток комунікативної компетенції (С. Пасов, І. Бім, Г. Китайгородська і ін.). Разом із тим під час навчання іноземної мови у військовому вузі нерідко має місце формальний рівень представлення функцій, змісту і форм граматичних явищ

з подальшим механічним відпрацюванням їх у таких текстах, що не сприяють реалізації поставленої мети – оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією. Це негативно позначається на загальному рівні мовної підготовки курсантів, рівні сформованості їхньої граматичної компетенції.

В обставинах, що склалися, виникає потреба в розробці методики навчання курсантів нелінгвістичних спеціальностей англійської мови, зокрема, її граматичної сторони. Аналіз науково-методичної літератури показав, що інтерактивні форми роботи є мало використаним резервом у навчанні курсантів англійської граматики. Але саме такі форми дають змогу опанувати значення і функції граматичного явища на основі використання можливостей мимовільної пам'яті й уваги. Інтерактивні форми роботи створюють умови для введення в процес навчання ситуацій реального спілкування, за допомогою яких курсанти навчаються і прагнуть вирішувати реальні або уявні завдання.

Мета статті – узагальнення методик навчання курсантів нелінгвістичних спеціальностей граматичної сторони мови на основі інтерактивних форм роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є роботи з проблем навчання граматичної сторони мови (Г. Анісімов, В. Капінос, М. Кеніг Г. Хельбіг, Б. Лапідус, М. Львів, Д. Розенталь, Г. Фомічова, Г. Функ, Р. Шмідт); праці з проблем викладання іноземних мов (І. Бім, Н. Гальскова, П. Гурвич, Г. Китайгородська, Є. Пасов, Г. Рогова, А. Шамова та ін.); концептуальні ідеї методики викладання іноземних мов у немовних ВНЗ (О. Артем'єва, Н. Васильєва, Е. Комарова, О. Шамаєва); теорія комунікативної компетенції (В. Сафонова, Е. Тіхомірова, Г. Трофімова та ін.); теорії ігрового і інтерактивного навчання (І. Абрамова, Н. Анікєєва, Н. Борисова, Д. Кавтарадзе, Л. Петровська, В. Платов, В. Рибальський, А. Смолкін, К. Фопель, Т. Чепель, С. Шамаков та ін.); положення комунікативного підходу в теорії і методиці викладання іноземних мов (І. Ворожцова, Н. Гальскова, Е. Глібова, Г. Китайгородська, Є. Пасов, В. Рижов, В. Сафонова, Е. Соловова, Г. Трофімова та ін.); особистісно-орієнтованого підходу в навчанні (Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, М. Викуліна, В. Серіков, І. Якиманська та ін.); компетентнісного підходу (К. Безукладников, І. Зимня, Е. Поршнева, В. Сафонова, Т. Серова та ін.).

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що традиційні методи навчання іноземної мови, які передбачають засвоєння знань у штучних ситуаціях, не задіюють ті важелі, які мають сприяти посиленню мотивації до спілкування іноземною мовою і використовувати можливості мимовільної пам'яті. Тому проблема навчання іноземних мов у військових вузах вимагає аналізу мовно-розумо-

вої діяльності з принципових позицій. «Інтенсивні» методики в цьому контексті становлять найбільший інтерес: ідея творчого ставлення і використання методів активізації резервних можливостей особистості під час навчання граматичної сторони мови доцільна. Так, узагальнюючи тенденції розвитку системи мовної освіти, можна стверджувати, що не старанність, а ініціативність висувається на перший план умовами сучасного життя, оскільки така риса особистості може гарантувати успіх у житті, мобільність, готовність до вирішення різного роду проблем. На думку вчених, ініціативність необхідно цілеспрямовано, послідовно формувати. Креативність є складником ініціативності, оскільки припускає знаходження і винахід неординарного способу виходу із ситуації. Ключовими принципами є принципи взаємодії, активності курсантів, опори на груповий досвід, обов'язкового зворотного зв'язку між викладачем і курсантами. У разі комунікативно-творчого підходу зростає необхідність спонтанних змін, виходячи з нових умов, що виникають у процесі живого спілкування. Організація подібного сценарію спілкування можлива у разі використання інтерактивних форм навчання. За лінгводидактичним словником, інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним середовищем, яке служить джерелом засвоєного досвіду. Порівняно з традиційним в інтерактивному навчанні іншого характеру набуває взаємодія викладача і курсантів, ініціатива навчання передається курсанту. Має місце більш тісний зв'язок між викладачем та курсантом.

Завданнями інтерактивних форм навчання є: пробудження у курсантів інтересу; ефективне засвоєння навчального матеріалу; самостійний пошук шляхів і варіантів вирішення поставленого навчального завдання (вибір одного із запропонованих варіантів або знаходження власного варіанту і обґрунтування рішення); заохочення взаємодії між курсантами, терпимості до будь-якої точки зору; стимуляція командної діяльності, поваги гідності та права на свободу слова; формування у курсантів думок; формування життєвих і професійних навичок; вихід на рівень усвідомленої компетентності курсанта.

Досить ефективно використовуються такі інтерактивні форми, як: «круглий стіл» (дискусія, дебати), «мозковий штурм» (брейнсторм, мозкова атака), ділові та рольові ігри, case study (аналіз конкретних ситуацій, ситуаційний аналіз), майстер-клас тощо. У ході підготовки заняття на основі інтерактивних форм навчання перед викладачем стоїть завдання вибору найбільш ефективної форми навчання для вивчення конкретної теми, відкривається можливість поєднувати кілька методів навчання для вирішення проблеми, що сприяє кращому осмисленню курсантів.

Аналіз методичних публікацій, присвячених навчанню граматичної сторони мови у військовому вузі, показав, що інтерактивні форми роботи не досить використовуються в процесі навчання. Загалом, пропонується навчання граматики, а не граматичної сторони мови. За традиційного навчання спостерігається одноманітність граматичних форм, які використовуються курсантами, уподібнення структур іноземної мови структурам рідної мови, наприклад, переважного живання структур у безособовій формі ("like" – «мені подобається», "want" – «хотілося б», "seem" – «мені здається...»). Мова курсантів не емоційна, не виразна, не використовуються емоційно забарвлені граматичні конструкції.

Грамматична компетенція, за визначенням дослідників, передбачає, по-перше, знання способів вираження граматичних значень (роду, числа, відмінка, особи, часу і т. п.); по-друге, знання правил розгортання основних синтаксичних конструкцій, структурних схем пропозиції; по-третє, певний ступінь оволодіння лінгвістичним кодом мови (знання вокабуляра, правил вимови, орфографії і словотвору). Методика навчання граматичної сторони мови на основі використання інтерактивних форм роботи ставить собі за мету розвиток граматичної компетенції для вирішення завдань мовного спілкування. Для досягнення мети необхідно вирішення низки завдань: зняття бар'єрів, створення атмосфери довіри, сприяння підтримці позитивної мотивації, виклик ініціативи, підтримка та розвиток уваги, концентрації, уяви і фантазії. Всі ці властивості і характеристики є складовими компонентами в складі граматичної компетенції. Принцип діалогізації має на увазі не формальне дотримання сценарію, а обов'язкову імпровізацію відповідно до ситуації. Суть сценарію полягає у виклику ініціативи курсанта і створенні дефіциту інформації для самостійного пошуку відповіді і прояву ініціативи.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі курсанти виявляються втягнутими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти і реагувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дає змогу не тільки отримувати нове знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність і навички взаємодії, переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва. Основними складниками інтерактивних уроків є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються курсантами. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від

звичайних полягає в тому, що, виконуючи їх, учні не тільки і не стільки закріплюють уже вивчений матеріал, скільки вивчають новий.

Різноманітні підручники пропонують різні комплекси вправ для більш успішного засвоєння учнями граматичних явищ, але на практиці ми часто стикаємося з тим, що кожен педагог розробляє додаткові вправи, завдання, використовує ігрові моменти, придумує додаткові схеми, щоб доступніше пояснити граматичне правило, а потім і закріпити отримані знання. Так, початок заняття є одним з його важливих етапів, багато в чому визначаючи його успіх. Як кажуть англійці: *A good beginning makes a good ending*. Регулярне, цілеспрямоване проведення warm-up вправ без особливих зусиль і великих витрат часу дає змогу:

- повторити і міцно засвоїти лексику, пов'язану з поточною темою;

- закріпити в пам'яті курсантів нові граматичні структури і мовні звороти, які ще не досить міцно засвоєні в процесі роботи з підручником;

- краще оволодіти навиком діалогу, вмінням ставити загальні і спеціальні питання, коротко і лаконічно відповідати на них.

- пов'язати вступну бесіду з основним етапом заняття, прагнучи логічно перейти до навчального етапу.

Наприклад, під час вивчення теми "Sport. Present Simple" доцільно почати заняття таким чином:

Task 1. Make up short dialogues:

Card 1:

1. Do you do morning exercises every day?

2. Do you like to walk?

3. How much time do you spend in front of TV?

Card 2:

1. Do you like sports? What sport do you like?

2. Do you do morning exercises every day?

3. Do you spend a lot of time in front of the computer?

Технологія інтерактивного навчання заснована на використанні різних методичних стратегій і прийомів моделювання ситуацій реального спілкування та організації взаємодії курсантів у групі, в парах з метою вирішення комунікативних завдань.

Слід зазначити, що в навчально-методичних комплексах з англійської мови повною мірою розглядається теоретичний матеріал, необхідний для засвоєння передбачених програмою граматичних правил і понять, а також пропонується велика кількість вправ для їх відпрацювання. Але викладач часто стикається з проблемою різномірності аудиторії, коли поруч присутні курсанти, які володіють тією чи іншою мірою матеріалом, і ті, які тільки на шляху вивчення.

Так, можна використовувати спеціальні алгоритми дії (інформаційно-комунікаційні схеми) для вивчення найбільш складних граматичних тем у курсі англійської мови.

Наприклад:

Task 1. Choose the correct answer.

1. Yesterday I (to ask) to write an article.

- A) Has asked
- B) Is asked
- C) Was asked
- D) Was ask
- E) Am asked

алгоритм:

1. Зверніть увагу на дієслово (воно має стояти в 3-й формі).

2. Визначте час дієслова за прислівником або обставиною часу.

3. Визначте, в якому числі стоїть підмет.

4. Відкиньте неправильні варіанти.

Task 2. Fill in the gaps and complete the sentences. Use there is, there are, there was, there were. Pay attention to word order.

1. ... a lot of people at the range yesterday.

алгоритм:

1. Визначте час дієслова за прислівником або обставиною часу (yesterday – Past Simple).

2. Визначте число (people – множинне).

3. Визначте вид пропозиції (стверджувальне).

Task 3. Read the sentences and turn them in the indirect form.

Ralph said, "We have been in the mountains this summer".

Алгоритм:

1. Визначити час головної пропозиції (дієслово-присудок головного речення стоїть в одній з форм минулого часу – дієслово-присудок придаткової пропозиції теж має бути в одній з форм минулого часу).

2. Знайти дієслово-присудок придаткової пропозиції, змінити згідно з таблицею змін форми дієслів під час перекладу прямої мови в непряму Present Perfect have – Past Perfect had.

3. Визначте тип пропозиції (стверджувальний – that).

4. Змініть вказівний займенник або прислівник під час перекладу прямої мови в непряму we – they, this – that.

Незаперечним є факт, що будь-який теоретичний матеріал запам'ятовується успішніше, якщо він логічно організований. У цих же алгоритмах граматичні теми представлені у вигляді структурних схем. Це, з одного боку, дає змогу викладачеві створити умови для реалізації принципів розвивального навчання, що сприяють самоорганізації курсантів у навчальному процесі, з іншого боку, націлює їх на більш чітке розуміння закономірностей граматики англійської мови. Наступне, що потрібно врахувати, – це різноманітність завдань. Усі завдання, які даються курсантам, мають бути уважно і ретельно відібрані викладачем. Виконання

однотипних завдань швидко стомлює, отже, курсанти втрачають інтерес до їх виконання. Не менш важливе в граматиці – це наочність. Курсантам необхідно мати перед собою наочний приклад або правило, яке швидко укладається в розумі.

Натепер найбільш універсальним технічним засобом навчання є електронні інтерактивні дошки, наприклад SMART Board. Електронні інтерактивні дошки – це ефективний спосіб впровадження електронного змісту навчального матеріалу і мультимедійних матеріалів у процесі навчання [5]. Граматичний матеріал уроку чітко вимальовується на екрані інтерактивної дошки і націлює кожного курсанта на активну плідну діяльність. Заздалегідь підготовлені тематичні тексти англійською мовою, навчальні та перевірочні вправи, барвисті картини різного характеру, матеріал англомовних мультимедійних дисків, аудіо-, відеоматеріали служать для введення або активізації граматичного матеріалу уроку, повторення або закріплення граматичної структури мови, контролю і самоконтролю знань.

Висновки. Таким чином, ми дійшли висновку, що інтерактивні технології навчання дають змогу вирішувати одночасно кілька завдань. Вони розвивають комунікативні вміння і навички, допомагають встановленню емоційних контактів між курсантами, забезпечують вирішення виховних завдань, оскільки привчають працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів.

Використання мультимедійних інтерактивних технологій під час комунікативного навчання іноземної мови значно підвищує якість подачі матеріалу уроку та ефективність його засвоєння, особливо у разі роботи з такою ділянкою, як граматики. Як показує практика, використання і впровадження сучасних технологій, мультимедійного обладнання збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови з боку курсантів та спонукає до тісної співпраці всередині групи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку : пособие для учителей. Oxford University Press. 2005 г.

2. Гін А. Безкровна атака. Технологія проведення навчального мозкового штурму. Цікава і проста форма навчальної діяльності. *Завуч (Перше вересня)*. 2000. № 8. С. 7–11.

3. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 28–36.

4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. С. 135.

5. Электронные интерактивные доски SMART board – новые технологии в образовании. URL: <http://www.smartboard.ua/>.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS OF ECONOMIC DIRECTION, USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Стаття присвячена актуальній сьогодні темі, а саме формуванню економічної компетентності у майбутніх фахівців із використанням сучасних засобів, інформаційно-комунікаційних технологій і педагогічних методів. Також досліджені й охарактеризовані педагогічні методи та прийоми для формування економічної компетентності майбутніх економістів в умовах інклюзивного навчання. Досліджено вплив інклюзивного навчання на формування професіоналізму майбутніх фахівців. У статті розглянуто процес та умови формування інформаційної компетентності майбутніх економістів за умов інклюзивного навчання, адже в системі вищої освіти інформаційної компетентності є необхідною вимогою забезпечення продуктивності професійної діяльності майбутнього економіста. Це вимагає цілеспрямованого формування інформаційної компетенції за умов інклюзивного навчання як цінності студентів, що сприяє осмисленому здійсненню й управлінню діяльністю у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Формування економічної компетентності сприяє не тільки формуванню предметних економічних знань, умінь і навичок, а й виявленню особистісного сенсу щодо них, формуванню суспільно-значущих якостей особистості та норм поведінки, застосування отриманих економічних знань на практиці. Одним із видів діяльності економіста стає швидка і якісна робота з інформацією на базі комп'ютерних та інформаційних технологій, тобто майбутній фахівець повинен прагнути раціоналізувати свою діяльність під час рішення поставленої перед ним задачі, вибирати такі способи дії, які він вважає оптимальними. Інформаційна компетентність навіть за умов інклюзивної освіти складається з трьох компонентів: знати, уміти застосовувати у навчальній діяльності та майбутній професійній діяльності, самостійно працювати з інформаційними та комунікаційними технологіями. Виходячи з вищезазначеного, ми розуміємо економічну компетентність як сукупність здобутих економічних знань і здібностей та можливість їх успішного застосування у професійній діяльності у галузі економіки та вирішення відповідних питань, що виникають у процесі соціально-економічних відносин із людьми, організаціями, державою та іншими економічними установами.

Ключові слова: економічна компетентність, інформаційна компетентність,

інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інклюзивне навчання.

Article deals with subjects of current interest, the formation of economic competence of future specialists with using of modern means, information and communication technologies and pedagogical methods. Also pedagogical methods and techniques for formation of economic competence of future economists in conditions of inclusive education are researched and characterized. The influence of inclusive education on the formation of professionalism of future specialists is researched.

The process and conditions of formation of information competence of future economists in conditions of inclusive education are considered, because in the higher education system of information competence is necessary requirement of productivity of professional activity of future economist. It requires purposeful formation of information competence in conditions of inclusive education as a students' value, which promote meaningful implementation and management in the field of information and communication technologies. The formation of economic competence contributes not only for formation of substantive economic knowledge, skills and abilities, it reveals a personal meaning in relation to them, formation of social significant attributes of an individual and standards of behavior, the application of received economic knowledge gained in practice. One of kinds of activity of economist become quick and qualitative work with information based on computer and information technologies, that is, future specialist should strive to rationalize one's activity in solving the assigned task before him, choose such means of activity, which the specialist consider the optimal. Information competence even in conditions of inclusive education consists of three components: to know, to be able to apply in educational activity and in the future professional activity, independently to work with information and communication technologies. Based on the above, we understand the economic competence as set of acquired economic knowledge and abilities and possibility it's successful application in professional activity in the field of economics and solving relating questions, arising in the process of socio-economic relationships with people, organizations, state and other economic institutions.

Key words: economic competence, information competence, information and communication technologies (ICT), inclusive education.

УДК 378.30.330

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-6>

Гуменюк І.Л.,

канд. екон. наук,
викладач кафедри фінансів, економіки
та економічної кібернетики
Подільського спеціального навчально-
реабілітаційного

соціально-економічного коледжу

Чубайко О.В.,

канд. екон. наук, доцент,
коледжу Подільського державного
аграрно-технічного університету

Шевчук О.В.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри фінансів, економіки
та економічної кібернетики
Подільського спеціального навчально-
реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування у системі вищої освіти високого рівня інформаційної компетентності є необхідною вимогою забезпечення продуктивності професійної діяльності майбутнього економіста. Це вимагає цілеспрямованого формування інформаційної

компетентності за умов інклюзії як цінності студентів, що сприяє осмисленому здійсненню й управлінню діяльності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Очевидно, що новітні знання з економіки та здат-

ність застосовувати набуті уміння на практиці дають таким фахівцям перевагу на ринку праці, адже студенти, котрі спеціалізуються на економічних дисциплінах, збагачують зміст своєї професійної діяльності як бухгалтерів, економістів, фінансових експертів, аудиторів. У цьому разі формування економічної компетентності випускника є одним із результатів навчального процесу. Це питання вивчають такі автори, як Іванова, Зеєр, Зимня, Калней і Шишов.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, проблеми формування економічної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки мало досліджені. Процес формування економічної компетентності з використанням ІКТ за умов інклюзивного навчання недостатньо висвітлюється у різних публікаціях.

Мета статті – описати процес формування економічної компетентності майбутніх економістів за умов інклюзивного навчання з використанням інформаційної компетентності та ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Сучасні технології не стоять на місці, вони активно розвиваються та вдосконалюються саме завдяки розвитку ІКТ. Сучасний економіст повинен бути всебічно розвинутою й ініціативною особистістю, володіти хорошим багажем знань, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці. У зв'язку з цим сучасна освіта повинна зосереджуватися на формуванні економічної компетентності як необхідного елемента ділового потенціалу конкурентоспроможної особистості.

За сучасних умов комп'ютерного й інформаційного забезпечення змінилися вимоги роботодавців до випускників освітніх установ вищої професійної освіти. Однією з найважливіших вимог є уміння випускника закладу вищої освіти володіти інформаційними технологіями. На інтелектуальному ринку праці затребуваними стають фахівці, що володіють високим рівнем інформаційної культури та компетентності. Сучасний фахівець повинен уміти отримувати, обробляти і використовувати інформацію за допомогою комп'ютерів, телекомунікацій та інших засобів. Постає завдання у формуванні такої особи, яка готова до оновлення знань упродовж усього життєвого шляху. Уміння вибрати необхідну інформацію, систематизувати, засвоїти її на високому рівні, орієнтуватися у зростаючому інформаційному потоці – важлива якість випускника ЗВО. Для цього він повинен володіти інформаційною компетентністю [3].

Сучасний етап розвитку суспільства ознаменований становленням нової парадигми освіти, націленої на розвиток особистості у сучасному світі технологій. Відповідно до цього змінюються вимоги, які постають у підготовці підростаючого покоління економістів. Рівень конкурентоспроможності сучасної інноваційної економіки значною

мірою визначається якістю економічної освіти випускників, рівнем їх соціалізації. З'являється потреба у формуванні у студентів нової економічної позиції і, відповідно, нового стилю мислення, затребуваного сучасним часом [1].

Професійна культура особистості як одного з компонентів включає економічну культуру, яку можна визначити як сукупність інституціоналізованих способів діяльності, за допомогою яких конкретні суспільства, групи й індивіди адаптуються до економічних умов свого існування. Вона складається з поведінкових стереотипів та економічних знань (у їх ціннісному й інструментальному аспектах). В.В. Апухтіна вказує, що «економічна культура майбутнього фахівця передбачає чесне ведення бізнесу, високу моральну і психологічну культуру, практичні знання і вміння в економічній сфері, володіння основами культури ділового спілкування і поведінки» [2].

Важлива мета економічної освіти – розкриття змісту економічних термінів, категорій і законів. Мета ж економічного виховання набагато ширша, це формування на основі засвоєних знань раціонального ставлення до праці та суспільної власності, що передбачає вироблення зацікавленого підходу до справи, вміння економічно грамотно мислити, давати суспільно значиму оцінку тому чи іншому економічному явищу, технічному нововведенню. Економічна освіта – це процес передачі студентам і засвоєння ними економічної компетентності й навичок економічного мислення. Економічне виховання формує ставлення до таких знань, спрямоване на їх глибоке засвоєння, осмислення, перетворення та переконання. Воно надає мисленню ідейну і практичну спрямованість. Економічна освіта формує переважно систематизовані, теоретичні погляди, а економічне виховання – переконання, мотиви, установки, ціннісні орієнтації особистості. Тісно пов'язані між собою економічна освіта і виховання формують у людей раціонально-економічні духовні якості.

Формування економічної компетентності сприяє не тільки формуванню предметних економічних знань, умінь і навичок, а й виявленню особистісного сенсу щодо них, формуванню суспільно-значущих якостей особистості та норм поведінки, застосуванню отриманих економічних знань на практиці. Під економічною компетентністю розуміють уміння застосовувати економічні знання, здібності та можливість їх успішного застосування у професійній діяльності в економічній сфері діяльності. Об'єктивна необхідність формування економічної грамотності студентів усіх напрямів і профілів навчання зумовлює актуальні питання конкретизації та класифікації економічної компетентності.

Економічна компетентність – це особливий тип організації знань, умінь і навичок, спрямованих

на економічну діяльність, що дозволяють особистості вирішувати проблеми та типові економічні завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях. Саме тому знання економічно компетентного випускника повинні відповідати таким вимогам [4]:

- бути різноманітними та системними, коли фахівець не просто володіє великою кількістю знань, а й оперує ними, пов'язуючи внутрішньою логікою, наскрізною ідеєю;

- бути аргументованими, коли знання не просто чітко знаходять сенс, а й виступають у взаємозалежності між собою;

- бути гнучкими, тоді особистість готова до того, що зміст від ділових елементів економічного знання і зв'язки між ними можуть змінюватися під впливом зовнішніх чинників;

- швидко актуалізуватися в потрібний момент і в потрібній ситуації;

- володіти процедурно-декларативним знанням, тобто знанням не тільки про те «що», а й знанням про те, «як мати знання про власні знання».

Зміст економічної компетентності характеризують такі принципи:

- принцип економічного самосвідомості та самореалізації – є основою соціалізації та практичної економічної діяльності, умовою розкриття творчого потенціалу, особистої свободи, права кожного на економічну самодіяльність. Цей принцип створює і забезпечує рівні шанси на економічну активність у соціумі;

- принцип економічної грамотності випускника стосується способів, засобів і методів пізнавальної та практичної економічної діяльності студента, оскільки відображає загальний рівень компетентності, (рівень економічних знань, гнучкість застосовуваних умінь і навичок). Реалізація цього принципу проявляється в успішності або неуспішності дій того, хто навчається, на особистісному рівні.

Зазначені принципи характеризуються єдністю теоретичної та практичної діяльності студента, його адекватності до сучасних економічних вимог. Економічна компетентність проявляється в економічних знаннях, здібностях оцінювати й аналізувати події та явища в різних ситуаціях економічної життєдіяльності суспільства, в адекватному використанні умінь і навичок у навчальній і позанавчальній діяльності, а також у розвитку економічно важливих якостей. Економічну компетентність потрібно вважати результатом засвоєння економічних знань і умінь, формування економічно значущих якостей особистості, економічної поведінки, включення в соціально-

економічні відносини, спираючись на інтеграцію економічних знань з іншими дисциплінами, що вивчаються в навчальному закладі.

Економічна компетентність випускника – це інтегративна якість особистості, яка характеризується єдністю її теоретичної та практичної готовності та здатності до здійснення позитивного досвіду у сфері пізнавальної та соціально орієнтованої економічної діяльності, що дозволяє творчо самореалізуватися.

Аналізуючи зміст загальних культурних і професійних компетентностей у загальноосвітніх програмах для багатьох профілів навчання, легко помітити та виділити важливий економічний компонент, який використовується у більшості загальних культурних і професійних компетентностей. Виходячи з вищезазначеного, ми розуміємо економічну компетентність як сукупність здобутих економічних знань і здібностей і можливість їх успішного застосування у професійній діяльності в галузі економіки та вирішення відповідних питань, що виникають у процесі соціально-економічних відносин із людьми, організаціями, державою та іншими економічними установами.

Висновки. Аналіз літератури показав, що дослідження формування економічної компетентності пов'язане насамперед із необхідністю конкретизувати критерії, необхідні для оцінки, виділити особливості та визначити характеристики різних умов навчання з урахуванням таких наук, як психологія, педагогіка, економіка, соціологія для запобігання (мінімізації) соціально-економічних конфліктів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Семенишена Р.В., Шевчук О.В. Значущість технічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі.* 2018. Вип. 20. С. 14–18.

2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск : Южно-Уральское книжное издательство, 2004. 176 с.

3. Тріпак М.М., Шевчук О.В. Формування інформаційної компетентності майбутніх економістів в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія міжнародні економічні відносини та світове господарство.* 2019. Вип. 24. Ч. 3. С. 105–108.

4. Формирование экономической компетентности в образовательном процессе. URL: <https://infourok.ru/formirovanie-ekonomicheskoy-kompetentnosti-v-obrazovatelnom-processe-3126712.html> (дата звернення 01.11.2019).

НЕОБХІДНІСТЬ ВИВЧЕННЯ СЕРЕДОВИЩА ПРОГРАМУВАННЯ SCRATCH МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНФОРМАТИКИ

THE NEED TO STUDY THE SCRATCH PROGRAMMING ENVIRONMENT BY FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

У сучасному світі програмні продукти використовуються майже кожною людиною для виконання різних завдань: професійних, освітніх, побутових. Але, окрім використання наявних програмних продуктів, можливим стає створення таких продуктів засобами мов програмування. До речі, шкільна система освіти України передбачає вивчення основ алгоритмізації та мов програмування учнями загальноосвітніх навчальних закладів початкової, середньої та старшої школи. І першим середовищем програмування, яке вивчають учні, є середовище програмування Scratch. У статті обґрунтовано необхідність вивчення середовища програмування Scratch майбутніми вчителями інформатики. Визначено середовище програмування Scratch як середовище програмування для створення різноманітних проектів (анімаційних, ігрових, обчислювальних тощо). Описано можливості середовища програмування Scratch. Виділено переваги та недоліки застосування середовища програмування Scratch в освітньому процесі. Запропоновано низку авторських творчих завдань для виконання майбутніми вчителями інформатики: «проект» (завдання спрямоване на створення та захист проекту про особливості роботи в середовищі програмування Scratch), «Екскурсвод» (орієнтоване на розроблення проекту, в якому виконавець буде розповідати про дивовижні місця світу), «Обчислення» (передбачає створення проекту обчислення з використанням арифметичних операторів та операторів порівняння), «Малювання» (націлене на створення проекту малювання олівцем з умовою), «Лабіринт» (орієнтоване на розроблення проекту, в якому виконавець Рудий кіт шукає вихід із лабіринту). Представлено можливі варіанти виконання запропонованих завдань із поданням скриптів і результатів виконання завдань. Описані завдання спрямовані на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів інформатики та мотивацію до застосування середовища програмування Scratch у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів інформатики, мови програмування, середовище програмування Scratch.

In the modern world, software products are used by almost every person for various tasks: professional, educational, household. But in addition to using existing software products, it becomes possible to create such products using programming languages. By the way, the school system of education of Ukraine provides for the study of the basics of algorithmization and programming languages by pupils of secondary schools of elementary, secondary and high school. And the first programming environment that pupils learn is the Scratch programming environment. The article substantiates the need to study Scratch programming environment by future teachers of informatics. Scratch programming environment is defined as programming environment for creation of various projects (animation, game, computer, etc.). Scratch programming environment is described. The advantages and disadvantages of using the Scratch programming environment in the educational process are highlighted. A number of creative tasks for future teachers of informatics are proposed: "Project" (this task is aimed at creating and protecting a project about the features of working in the Scratch programming environment), "Guide" (a task focused on developing a project in which the performer will talk about amazing places of the world), "Calculation" (the task involves creating a calculation project using arithmetic and comparison operators), "Drawing" (the task is aimed at creating a pencil drawing project with condition), "Labyrinth" (the task is focused on the development of a project in which the performer Red Cat is looking for a way out of the maze). Possible variants of execution of the offered tasks with submission of scripts and results of performance of tasks are presented. The tasks described are aimed at developing the creative abilities of future teachers of informatics and motivating them to use the Scratch programming environment in their future professional activities.

Key words: training of future teachers of informatics, programming languages, Scratch programming environment.

УДК378.016:004.77
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-7>

Дущенко О.С.,
викладач кафедри математики,
інформатики та інформаційної
діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодення характеризується активним використанням програмних продуктів для вирішення різноманітних завдань, а отже, вчителі не можуть залишатися осторонь, адже їхня діяльність повинна бути спрямована на використання сучасних програмних продуктів для реалізації своїх професійних обов'язків. Окрім використання готових, вчителі повинні вміти створювати власні програмні продукти. Наприклад, відповідно до освітньо-професійної програми спеціальності 014 Середня освіта предметної спеціалізації 014.09 Інформатика (на прикладі Ізмаїльського

державного гуманітарного університету) до програмних результатів навчання майбутніх учителів інформатики належать: «перетворювати словесний матеріал у математичні моделі, алгоритмізувати розв'язування прикладних задач» [8, с. 7], «володіння інструментальними засобами створення програмних продуктів» [8, с. 7]. Отже, одним із ключових завдань підготовки майбутніх учителів інформатики є формування зазначених програмних результатів навчання.

До речі, у Концепції Нової української школи зазначено, що до ключових компетентностей Нової української школи належить інформаційно-

цифрова компетентність, що передбачає «впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [3, с. 11]. Отже, сучасна освіта школярів спрямована на вивчення програмування та формування алгоритмічного мислення школярів. Наприклад, учні загальноосвітніх навчальних закладів починають вивчати середовище програмування Scratch із 3 класу. Відповідно, і вчителі інформатики повинні бути готові до викладання середовища програмування Scratch.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання середовища програмування Scratch в освітньому процесі перебуває в полі зору вчених. Наприклад, С. Корецька, С. Шлянчак [4] пропонують завдання для виконання студентами в середовищі програмування Scratch (завдання виконання алгоритмів малювання, створення анімованих об'єктів, створення інтерактивних матеріалів). Ю. Поночовний, О. Одарущенко [9] обґрунтовують вивчення мов програмування у вищих навчальних закладах. Л. Меджитова, Ф. Шкарбан [6] аналізують вивчення студентами комп'ютерних спеціальностей середовищ програмування Alice, Scratch. О. Яценко описує можливості Scratch. М. Попель, І. Борисюк [10] представляють короткий аналіз вивчення основ алгоритмізації учнями початкової школи відповідно до шкільних підручників з інформатики й описують хмарні змінні у Scratch як новий етап розвитку об'єктно-орієнтованого середовища. А. Балабас, І. Научук [1] розповідають про можливості Scratch для учнів молодшої школи. Л. Костерна [5] обґрунтовує вивчення середовища програмування Scratch учнями та пропонує клавіатурний тренажер, створений у середовищі програмування Scratch, тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри увагу вчених до середовища програмування Scratch, проблема його вивчення майбутніми вчителями інформатики є недостатньо досліджуваною.

Мета статті полягає в аналізі можливостей середовища програмування Scratch і розробленні авторських завдань для вивчення Scratch майбутніми вчителями інформатики.

Виклад основного матеріалу. Scratch визначається як візуальна мова програмування, яка розроблялася для вивчення учнями. Ми визначаємо середовище програмування Scratch як середовище програмування для створення різноманітних проектів (анімаційних, ігрових, обчислю-

вальних тощо). Для вивчення середовища програмування Scratch не потрібно мати знання про мови програмування чи основи алгоритмізації.

Виконавцем у цьому середовищі є Рудий кіт, але виконавця можна змінити, використовуючи вбудовані об'єкти, створити самостійно (намалювати), завантажити. Виконавцем може бути будь-хто або будь-що. Це середовище має вісім груп: «Рух», «Вигляд», «Звук», «Олівець», «Керувати», «Датчики», «Оператори», «Змінні» (табл. 1–3), які забезпечують можливість створення скриптів. Усі значення в командах можна змінювати. Для розташування команди достатньо виділити потрібну команду та перемістити на вкладку Скрипт. Після розташування команди достатньо натиснути мишею по команді (або натиснути на кнопку Запуск скрипта  за наявності команди  на Скрипті), і на Сцені відобразиться результат.

Засобами групи «Рух» (табл. 1) стає можливим перемістити, повернути, ковзати виконавця, слідувати, наприклад, за вказівником миші, задати значення по x, y тощо. Група «Вигляд» (табл. 1) забезпечує змінення образу виконавця, говоріння виконавця або появу коментаря, що думає виконавець, змінення розміру, показ, сховання тощо. Група «Звук» (табл. 1) забезпечує появу звуку, паузи, програвання певної ноти, задавання інструменту, встановлення чи змінення гучності, темпу тощо.

Група «Олівець» (табл. 2) надає можливість малювати олівцем певного кольору, розміру, додавати тіні тощо. Група «Керувати» (табл. 2) має команди очікування, повторення, виконання команд завжди, за умовою, виконання та зупинення скрипту тощо. Група «Датчики» (табл. 2) має таймер, задавання запитання, відповідь, вказання відстані тощо.

Група «Оператори» (табл. 3) містить арифметичні оператори, оператори порівняння, логічні оператори, з'єднання слів, остачу від ділення, округлення, корінь із числа тощо. Група «Змінні» (табл. 3) містить створення та вилучення змінної, надання їй значення, показ чи сховання змінних, створення та вилучення списку змінних, додавання значень до змінних, замінення значення, видалення значень тощо.

Із табл. 1–3 видно, що можливо зробити динамічним об'єкт (виконавця), змінити вигляд, додати звукові ефекти, умови, створити математичні розрахунки і т. д. Як і будь-яке середовище програмування, середовище програмування Scratch має переваги та недоліки застосування. Так, до переваг застосування Scratch в освітньому процесі відносимо: простоту використання; зрозумілість інтерфейсу; створення власних об'єктів, фонів; створення анімацій, ігор, мультфільмів, математичних проектів і т. д.; багатомовність середовища; створення хмарних змінних тощо. До недоліків

Таблиця 1

Група «Рух»	Група «Вигляд»	Група «Звук»

Таблиця 2

Група «Олівець»	Група «Керувати»	Група «Датчики»

Таблиця 3

Група «Оператори»	Група «Змінні»

відносно: спрощення вивчення мови програмування; відсутність різних проектів (консольних додатків, додатків WindowsForm тощо).

До речі, у мережі Інтернет можна знайти Інтернет-ресурси, на яких пропонуються відеоуроки про середовище програмування Scratch. Зокрема, офіційний веб-сайт Scratch: <https://scratch.mit.edu/>, також веб-сайт «BrainBasketFoundation» [2] пропонує безкоштовні уроки зі Scratch, а саме: створення анімації, космічної подорожі, створення ігор: «Переслідування котом миші», «Вибір правильної відповіді на запитання у вигляді кулі», «Пінг-понг», «Влучання у відьом», «Стрільба краба кульками по рибкам», «Утікання kota від собаки», «Політ кажана через перешкоди», «Збільшення змії», «Лупання кульок», створення лабіринту із призом тощо.

Але аспектом зазначеної проблеми є саме підготовка майбутніх учителів інформатики до засто-

сування середовища програмування Scratch, тому схарактеризуємо загалом вивчення майбутніми вчителями інформатики мов програмування. Майбутні вчителі інформатики вивчають такі мови програмування: Delphi, C++ у рамках навчальної дисципліни «Програмування», мови програмування JavaScript, PHP у рамках дисципліни вільного вибору факультету «Інтернет-технології та ресурси», мову програмування C# у рамках навчальної дисципліни вільного вибору факультету «Сучасні мови програмування» (на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету). Але середовище програмування Scratch не розглядається. Це не є значною проблемою, адже воно просте у використанні, але майбутні вчителі інформатики повинні бути готові до адаптації в нових умовах, у цьому разі – до адаптації роботи в новому середовищі програмування.

Проте поняття основ алгоритмізації та мов програмування учні загальноосвітніх навчальних закладів починають вивчати ще у початковій школі на уроках інформатики та продовжують вивчати у середній і старшій школах. І першим середовищем програмування, з яким починають працювати молодші школярі, є Scratch. Отже, вважаємо, що необхідним є внесення теми «Середовище програмування Scratch» до змісту навчальної програми дисципліни «Програмування» або внесення вивчення програмування у Scratch як самостійної роботи майбутніх учителів інформатики. Тому пропонуємо низку авторських творчих завдань для виконання студентами як самостійної роботи.

Завдання 1. проект

Створити проект на тему «Особливості роботи в середовищі програмування Scratch». Підготуватися до публічного захисту проекту.

Завдання 2. Екскурсовод

Створити проект, у якому головний персонаж буде розповідати про дивовижні місця світу.

Наведемо можливий варіант виконання такого завдання (рис. 1).

Для створення цього проекту було використано зображення з Інтернет-ресурсу [7].



Рис. 1. Екскурсовод



Рис. 2. Скрипт «Екскурсовод»

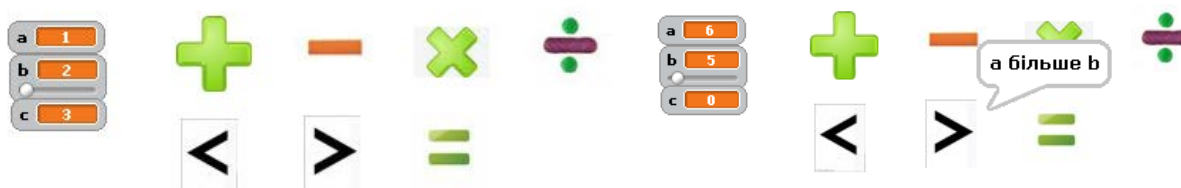


Рис. 3. Обчислення

Скрипт виконання завдання такий (на рис. 2 представлено скрипт для 6 об'єктів, аналогічно робимо для решти об'єктів, усього об'єктів 9).

Для створення скрипту було використано команди з груп «Керувати», «Рух», «Вигляд».

Завдання 3. Обчислення

Створити проект обчислення з використанням арифметичних операцій та операторів порівняння.

Наведемо можливий варіант виконання завдання (рис. 3).

Скрипти наведено на рис. 4 (скрипт для знаходження меншого значення із двох значень буде аналогічним до останнього скрипта зі зміною умови на « $a < b$ » та відображення результату):

Для створення цього скрипту було використано команди груп «Керувати», «Вигляд», «Змінні», «Оператори».

Завдання 4. Малювання

Створити проект, у якому олівцем можна малювати, а при доторканні до границь відбуватиметься очищення намальованого.

Приклад результату та скрипту (рис. 5):

Для створення скрипту було використано команди з груп «Керувати», «Олівець», «Датчики», «Рух».

Завдання 5. Лабіринт

Створити проект, у якому Рудий кіт знаходить вихід із лабіринту.



Рис. 4. Скрипт «Обчислення»



Рис. 5. Скрипт «Олівець» і результат роботи

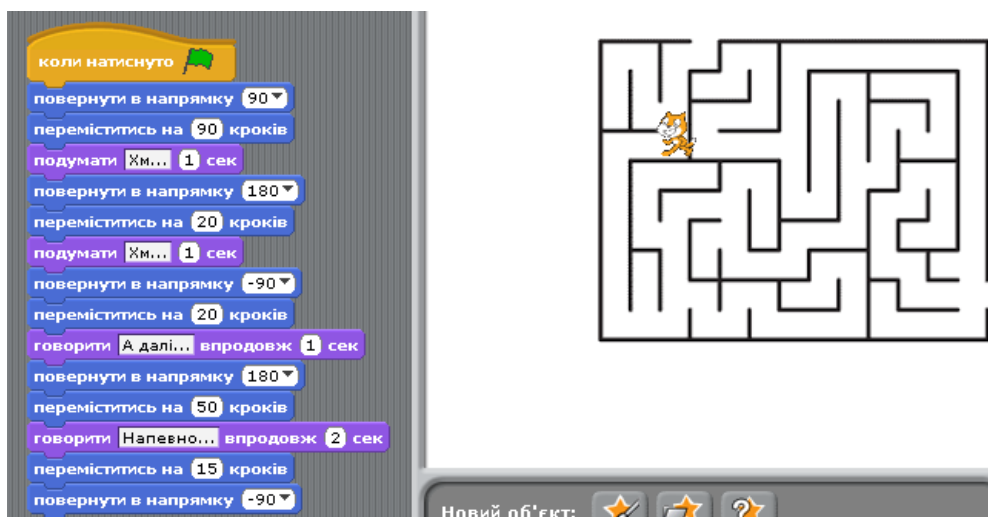


Рис. 6. Скрипт «Лабіринт» і результат роботи

Приклад результату та фрагмента скрипту (рис. 6):

Для створення скрипту було використано команди з груп «Керувати», «Рух», «Вигляд».

Розроблені завдання передбачають розвиток творчих здібностей студентів, адже кожне завдання сформульовано так, щоб не обмежувати діяльність майбутніх учителів інформатики у створенні проектів. Така робота студентів покликана на розвиток мотивації для подальшого застосування Scratch у майбутній професійній діяльності та підготовку до викладання Scratch учням.

Висновки. Отже, середовище програмування Scratch вивчається учнями загальноосвітніх навчальних закладів починаючи з 3 класу на уроках інформатики, відповідно, і вчителі інформатики повинні бути готові до його викладання, тому вивчення середовища програмування Scratch повинно викладатися студентам спеціальності 014.09 Середня освіта (Інформатика) в рамках навчальної дисципліни або навчальної теми, або самостійної роботи студентів навчальної дисципліни «Програмування». Запропоновані авторські завдання сприяють формуванню такої готовності майбутніх учителів інформатики, як готовність майбутніх учителів інформатики до застосування середовища програмування Scratch у професійній діяльності. Перспективи подальших розробок убачаємо у продовженні вивчення можливостей Scratch і розробленні методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів відповідно до вивчення Scratch.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балабас А., Наумук І. Використання програмного середовища Scratch як пропедевтика до програмування. *Інформаційні технології в освіті та науці*. 2017. № 1 (9). С. 10–13. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2782/>.
2. Безкоштовні уроки Scratch. URL: <https://brainbasket.org/bezkoshtovni-uroki-scratch/>.

3. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

4. Корецька В., Шлянчак С. Використання середовища Scratch у процесі підготовки майбутніх учителів. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Koretska_Shlianchak.pdf.

5. Костерна Л.В. Scratch як мова програмування для молодших класів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 4. С. 33–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_4_10.

6. Меджитова Л.М., Шкарбан Ф.В. «Низький старт» в навчанні програмування студентів комп'ютерних спеціальностей. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2012. № 12. С. 76–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2012_12_12.

7. Найкрасивіші місця світу, які зникнуть в найближчому майбутньому. URL: <https://businessvisit.com.ua/uk/blog/najkrasivishi-mistsya-svitu-yaki-zniknutv-najblizhchomu-majbutnomu/>.

8. Освітньо-професійна програма «Середня освіта: інформатика», першого рівня вищої освіти на здобуття освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю 014 Середня освіта предметною спеціалізацією 014.09 Інформатика галузі знань 01 Освіта / Педагогіка кваліфікація: бакалавр освіти з інформатики. Учитель інформатики. Ізмаїл, 2018. С. 12.

9. Поночовний Ю.Л., Одаруценко О.Б. Обґрунтування вибору навчальних мов програмування та середовищ розробки програмного забезпечення для здобувачів вищої освіти. URL: <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/5470/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>.

10. Попель М., Борисюк І. Scratch 2.0: хмарні змінні як новий етап розвитку об'єктно-орієнтованого середовища. URL: conf.iitl.gov.ua/Images/Files/Popel%20M_114_1481184501_file.doc.

11. Яценко О.І. Середовище програмування «Scratch»: аналіз можливостей використання з метою формування інформативних компетентностей вчителя початкової школи. *Актуальні питання сучасної інформатики*. 2017. № 5. С. 276–278. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25788/>.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОЦІ ЧЕРЕЗ ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ

ORGANIZATION OF INTERPRETING ACTIVITIES OF SENIOR PUPILS ON LESSONS THROUGH LITERARY GAMES

Стаття присвячена аналізу наукової літератури про дидактичні ігри та ігрові технології у вітчизняній методиці. Визначено їх види, структурні особливості, функції, підходи до класифікації. Автор доводить, що ігрові завдання доцільно використовувати на всіх етапах вивчення монографічної теми, оскільки вони не лише пробуджують інтерес до вивчаного матеріалу, але й розвивають потенціал старшокласників, нестандартне мислення, що актуалізується в сучасних умовах вивчення літератури. Запроваджуючи літературні ігри у практику організації інтерпретаційної діяльності, необхідно керуватися загальнодидактичними принципами вивчення предмета. Ігрові завдання проблемний характер, доцільно застосовувати як індивідуальні, так і групові форми роботи. Є низка ігрових форм, що мають, на перший погляд, різні назви, а є абсолютно ідентичними у видах діяльності, які виконує дитина. Учителю варто дуже виважено підходити до вибору ігрових завдань, щоб урок не перетворився в шаблонний і нецікавий для старшокласників. Використання ігрових форм створює позитивну мотивацію учіння, виховує культуру інтелектуальної праці. Учень отримує задоволення, впевненість у своїх силах, що зумовлює самореалізацію особистості та формує власне ставлення як до художнього твору, так і до творчості митця взагалі. Окреслені переваги літературних ігрових завдань є ефективними для організації інтерпретаційної діяльності під час поглибленої роботи над текстом твору, що є важливим складником літературної компетентності учнів-читачів.

Аналіз численних досліджень показав, що вирішити окреслену проблему можливо за умови активного впровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій, які поступово змінюватимуть і функції вчителя літератури, оскільки він перетвориться на педагога-технолога, котрий матиме справу з точно прогнозованим результатом навчання.

Ключові слова: дидактична гра, літературна гра, ігрові технології, групові й інди-

відуальні форми роботи, інтерпретація, інтерпретаційна діяльність.

The article is devoted to the analysis of scientific literature on didactic games and gaming technologies in the domestic method. In the article are determined their types, structural features, functions, approaches to classification. The author proves that it is expedient to use the game tasks at all stages of the study of the monographic topic, since they not only awaken interest in the learned material, but also develop autonomy, initiative, creative potential of senior pupils, non-standard thinking, which is actualized in the modern conditions of studying literature. Implementing literary games in the practice of organizing interpretive activities should be guided by the general-didactic principles of studying the subject. Game tasks mostly should have search or problematic character, it is advisable to apply both individual and group forms of work.

There are a number of game forms, which at first glance have different names, while being absolutely identical in the kinds of activities that the child performs. Teacher should be very careful while choosing game tasks, so that the lesson does not become a template and uninteresting for students. Using of game forms creates a positive motivation for learning, educates the culture of intellectual work. The student receives pleasure, confidence in his powers, which determines the self-realization of the individual and forms his own attitude to an artistic work, and to the artist's work in general.

The outlined advantages of literary gaming tasks are effective for the organization of interpretation activities during in-depth work on the text of the literature, which is an important component of the literary competence of readers.

The analysis of numerous studies has shown that solving the above problem is possible under conditions of active introduction into the educational process of modern pedagogical technologies, which will gradually change the functions of the teacher of literature as he becomes a teacher-technologist who will deal with the precisely predictable result of studying.

Key words: didactic game, literary game, game technology, group and individual forms of work, interpretation, interpretive activity.

УДК 372.8:82.0

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-8>

Дятленко Т.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри української мови,

літератури та методики навчання

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

За умов реформування шкільної літературної освіти та переходу на оновлені засадничі принципи, підходи, способи організації навчальної діяльності на уроці творчі учителі-практики, учні-методисти, дидакти активно розробляють і апробовують на практиці найрізноманітніші засоби і шляхи навчання. Так, особистісно-орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи до формування літературної компетентності передбачають застосування більш ефективних, на відміну від традиційних методик, педагогічних технологій, які розроблені з урахуванням антропоцентричної парадигми навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Психологи, досліджуючи окремі аспекти розвитку і виховання дітей різного шкільного віку, обґрунтували використання ігрових технологій у навчально-виховному процесі (Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.). Як ефективний і перспективний прийом навчання й виховання окреслює дидактичні ігри й сучасна педагогічна наука (П. Підкасистий, Є. Мінський та ін.). Є. Пасічник, Н. Волошина, Г. Токмань та інші літературні ігри відносять до літературних завдань. «Завдання ігрового характеру цінні насамперед тим, що розвивають в учнів інтерес до предмета», – наголошує Є. Пасічник [1, с. 98]. Сьогодні ця думка не

втратила актуальності, а навпаки, збагатилася новими поглядами.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема використання літературних ігор під час вивчення монографічних тем у старших класах на уроках літератури методично не обґрунтована і потребує уточнення і деталізації.

Мета нашої статті – розкрити поняття «літературні ігри» та показати їх ефективність для організації інтерпретаційної діяльності учнів під час вивчення монографічної теми у старших класах.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній літературі поняття «гра» трактується по-різному. «Дидактичні ігри – ігри для навчання й виховання дошкільників і школярів. Дидактичні ігри розвивають сенсорні (чуттєві) орієнтації дітей (на форму, розміри, колір, розташування предметів у просторі тощо), спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, уміння рахувати. Вони мають також важливе значення для морального виховання, сприяючи розвиткові цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробляють вміння діяти згідно з певними нормами» [2, с. 89]. «Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою» [3, с. 57]. І. Підласий дає таке визначення поняттю: «Спеціально створені ситуації, що моделюють реальність, із яких учням пропонується знайти вихід» [4, с. 57]. Г. Токмань виокремлює поняття «літературна гра» і дає таке визначення: «Літературна гра – дидактично спрямована, зумовлена комплексом правил система ігрових взаємодій на літературному матеріалі» [5, с. 299].

Сучасні літературні ігри значно відрізняються і за змістом, і за формою, і за дидактичною метою від звичних літературних кросвордів, чайнвордів, криптограм тощо. На допомогу вчителю прийшли мультимедійні й комп'ютерні технології, які дозволяють гру зробити більш змістовною, видовищною, цікавою. Гра – це складне, багатогранне явище, яке однозначно трактувати і сприймати не можна. Навчальну гру як методичний прийом чи літературне завдання можна використовувати на різних етапах уроку, на всіх уроках у контексті монографічної теми у старших класах, а також у позакласній роботі.

В. Кругликов зазначає, що ігровим технологіям, на відміну від інших технологій, притаманні такі якості: добре відома, звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку; ефективний засіб активізації. У грі легше долаються труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри; мотиваційна за своєю природою (щодо пізнавальної діяльності вона вимагає від учнів ініціативності, творчого підходу, уяви, цілеспрямованості); багатофункці-

ональна, її вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом; переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої часто лежить змагальний характер; має кінцевий результат. Учасник гри має отримати приз: матеріальний, моральний чи психологічний; має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат [6, с. 113].

Літературні ігри передбачають такі основні етапи організації та проведення: підготовчий (формулюється дидактична мета, окреслюється літературний зміст, моделюється сценарій чи алгоритм проведення гри, готується обладнання (за потреби), розподіляються ролі (якщо рольова гра), проводиться інструктаж тощо); безпосереднє проведення гри; підбиття підсумків, аналіз результатів.

Організуючи ігрові ситуації на уроці літератури, учитель повинен керуватися принципами добровільності та безпечності для всіх учасників гри, відмовитися від агресивного суперництва, а навпаки, пробудити позитивні емоції; продумати різноманітні форми та засоби гри; забезпечити можливі способи комунікації.

Нині немає єдиної чи усталеної класифікації навчальних ігор. О. Куцінко пропонує наступні підходи до вирішення проблеми: за сферою діяльності ігри розподіляють на фізичні, інтелектуальні, психологічні, соціальні, трудові; за характером педагогічного процесу ігри розрізняють на: навчальні, тренінгові, контрольні, узагальнювальні; пізнавальні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні; за формою взаємодії учасників ігри поділяють на індивідуальні, групові, змагальні, компромісні, конфліктні; за рівнем проблемності: проблемні, не проблемні; за ігровою методикою ігри розрізняють: предметні, рольові, ділові, сюжетні, драматизаційні, імітаційні, операційні, змагання [7, с. 272–274].

Як свідчить практика, найчастіше на уроках літератури застосовують імітаційні, операційні, рольові, сюжетні навчальні ігри та ігри-змагання. Імітаційні ігри імітують діяльність людей певних професій чи рід їх занять – журналіст, літературознавець, біограф, архіваріус, адвокат чи обвинувач тощо. Такі ігри обов'язково мають сюжет якоїсь події чи дійства. Прикладом може бути прес-конференція, віртуальна екскурсія, аукціон, ток-шоу, які пропонує сучасне телебачення, тощо.

Операційні ігри допомагають виробити уміння і навички виконання певних видів діяльності – методу проведення полеміки, дискусії, диспуту, семінару, конференції, суду, розслідування тощо.

Рольові ігри забезпечують перевтілення в іншу людину і відпрацьовують тактику поведінки, дій тощо. Між учасниками гри розподіляються ролі з обов'язковим для кожного змістом. Це може бути КВК, літературно-музичні композиції, літературно-мистецькі подорожі, інсценізації тощо

Навчальні завдання, у т. ч. й ігрові, виконують численні функції: мотиваційну, оскільки сприяють розвитку інтересу до предмета; пізнавальну, оскільки збагачують новою літературознавчою інформацією; виховну функцію (виховують певні якості особистості); розвивальну, оскільки сприяють розвитку інтелектуальних та емоційних сил дитини; комунікативну, оскільки реалізують потребу людини у спілкуванні; формувальну функцію (формують уміння і навички); естетичну (спонукають до сприйняття художнього слова); операціональну функцію (примушують виконати певні операції); актуалізаційну (актуалізують опорні знання); організаційну (дитина самоорганізовується, самостійно виконуючи певні види діяльності); діагностично-контрольну функцію (виявляють рівень учнівських знань із предмета)» [5, с. 90].

Як ми уже наголошували, літературні ігри можна використовувати на всіх етапах вивчення монографічної теми у старших класах, на всіх етапах уроку, оскільки ігри – це складне, багатогранне, багатфункціональне явище, через яке можна вирішувати цілу низку освітньо-виховних завдань у контексті формування літературної компетентності школярів. Літературна гра може бути, на наш погляд, ефективною для організації інтерпретаційної діяльності на уроці літератури під час вивчення монографічної теми.

Інтерпретація (лат. *interpretatio* – тлумачення, роз'яснення) – дослідницька діяльність, пов'язана із тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору [8, с. 316]. Суть інтерпретації можна виразити через формулу «Інтерпретація – це своє розуміння», ключове слово цього виразу – «своє», що означає «пережите особисто».

Наведемо окремі приклади застосування різного виду літературних ігор на прикладі монографічної теми «Життя і творчість О. Довженка, 11 клас». Як відомо, біографія О. Довженка викликає неабиякий інтерес у старшокласників, оскільки митець поєднав у собі одночасно низку талантів і обдарувань, які зумів не лише розвинути, а й реалізувати в доволі непростих суспільно-політичних і економічних обставинах. Окрім цього, його творчість представляє літературу рідного краю для глухівчан, адже не випадково його ім'я мають університет, будинок культури, вулиці міста. Достатньо і доступної для старшокласників літератури з окресленої теми. Ознайомити з біографією митця можна через дослідження, в основі якого лежить імітаційна гра. Учнів розподілимо на групи дослідників: «Біографів», «Архіваріусів», «Літературознавців», «Літературних істориків», «Літературних теоретиків» тощо. Сучасні мультимедійні засоби дозволяють провести різні види екскурсій, зокрема віртуальну в м. Сосницю, де народився і сформувався талант кіномитця. Поєднати її можна з рольовими іграми. Наприклад,

образ малого Сашка можуть зіграти хлопці класу. Розігрування сцен автобіографічної повісті «Зачарована Десна» підсилить інтерес старшокласників до особи митця і факторів, що вплинули на формування його світогляду, принципів і переконань, яких дотримувався впродовж усього свідомого життя.

Біографія О. Довженка уособлює покоління розстріляного відродження, по суті, він став жертвою тоталітаризму. Цей аспект біографії можна опрацювати через операційну гру «Детективи». Окремі учні отримують індивідуальне завдання виконати специфічні ролі нишпорок, відкрити й оформити відповідно «Справу», у якій зібрати фактичний матеріал, а саме копії документів, спогади і свідчення сучасників, записи із «Щоденника», які наочно і документально засвідчать нелегку долю митця. Інсценувати доцільно і «кремлівське розп'яття», яке пережив митець і яке мало не знищило його морально. Наведемо приклад.

Учень-Довженко читає цитати із «Щоденника»: «Сьогодні узнав і тяжку новину: моя повість «Україна в огні» не сподобалася Сталіну, і він її заборонив для друку і постановки. Що його робити ще не знаю. Тяжко на душі і тоскно. І не тому тяжко, що пропало марно більше року роботи... Мені важко од свідомості, що «Україна в огні» – це правда. Прикрита і замкнена моя правда про народ і його лихо. Значить, нікому, отже, вона не потрібна і ніщо не потрібно, крім панегірика». 26.11.1943 р.

«Біографи»: 31 січня 1944 р. відбулося «кремлівське розп'яття» Довженка, яке організував сам Сталін. На засіданні двох політбюро центральних комітетів всесоюзної та української компартій доповідав сам диктатор: «Про антиленінські помилки й націоналістичні перекоєчення в кіноповісті «Україна в огні».

Через дев'ять років Довженко запише у «Щоденнику» брутальні подробиці цього аутодафе.

Учень-Довженко: «Пригадую злодійську пику, що скорчив Берія, коли привезли мене до Сталіна на суворий і страшний суд з приводу «України в огні». Витріщивши на мене очі, як фальшивий поганий актор, він грубо гаркнув мені на засіданні політбюро:

– Будем вправлять мозги!

Хто тільки не вправляв мені мозги. Боже мій, кому не клявся я в вірності партії і соціалістичній Батьківщині, які ментори не повчали мене». 10.03.1953 р.

«Біографи»: Це був сигнал до чергового величезного «полювання на націоналістичних відьом», команда партійно-тоталітарній братії розпочати «ідеологічну боротьбу» проти «націоналістичних збочень і перекоєчень». Патріотичні теми, національна самосвідомість, що активізувалися у перший тяжкий період війни, тепер викорінювалися як «вільнодумство», загроза імперії та тоталітаризму.

Довженко був «розіп'ятий» першим, аби інші боялися накликати на себе гнів із боку партократів.

Учень-Довженко: «Тридцять першого січня 1944 року мене було привезено в Кремль. Там мене було порубано на шмаття і скривавлені частини моєї душі було розкидано на ганьбу й поталу на всіх зборищах. Все, що було злого, недоброго, мстивого, все топтало й поганило мене...

Я народився і жив для добра і любові. Мене вбила ненависть великих якраз у момент їхньої малості». 31.01.1944 р.

«Біографи»: Довженко добре знав, яка доля чекає того, хто потрапив у немилість до «вождя», він бачив тисячі таких доль поміж інтелігентів і простих людей.

Учень-Довженко: «Мене ще ошельмують перед народом і всю мою многолітню працю замовчать чи теж обернуть на зашифрований обман». 3.01.1944 р.

«Біографи»: «Україну в огні» надруковано лише 1966 р., через десять літ по смерті автора. На той час відбувся XX з'їзд КПРС, який розвінчав культ особи і дозволив заборонене Сталіним повернути народу, відновити зганьблені системою імена. Вийшла кіноповість уже в добу початку брежнєвусловського застою. Вчасно, коли твір потрібний був читачеві, твір так і не побачив світ, оскільки був заборонений сильними світу того. Незважаючи на це, кіноповість О. Довженка назавжди залишиться невідпорним документом епохи, що засвідчив у такий лихий час історії широчинь українського національного мислення, патріотизму, високий рівень самосвідомості українців, яких не знищили ані репресіями, ані купили преміями і званнями, ані залякали вигнанням із України.

Зауважимо, що, досліджуючи біографію в ігровій дослідницькій формі, ми проводимо передінтерпретаційний етап вивчення програмового твору «Україна в огні». Таким чином, не лише зацікавимо учнів кіноповістю, а й вплинемо на очікування учнів-читачів від тексту кіноповісті. Фонові знання на цьому етапі відграють важливу роль, оскільки лише цікавий учням твір викличе бажання його обговорювати, дискутувати.

Роботу із заголовком твору доцільно провести також в ігровій формі. Наприклад, укласти асоціативний ряд, попередньо об'єднавши учнів у групи. Учні трактують: 1. «Вогонь» яклихоліття, яке випало на долю України в перші роки війни. Україна – то Батьківщина, рідна земля-мати. Вона у вогні війни. Це спалена і розорена земля, знищені дотла села і міста, це біль втрат, напруження людських душ. 2. Страшні випадки наруги гітлерівців над українським народом, над молодістю, над жіноцтвом, а значить, над Україною – то вогонь нищення, то вияв тоталітарної системи гітлеризму. 3. Вогонь – то заклик до вибуху нового вогню – боротьби за визволення уярмленого, але нескореного народу.

4. Вогонь – то прадавній ритуал очищення совісті, переосмислення прожитого, переоцінка здійсненого, усвідомлення величі майбутнього.

Перевірити знання змісту твору можна за допомогою бліц-опитування. Короткі відповіді учні дають по черзі або команди, або індивідуально. Якщо одна команда не знає відповіді, то відповідає інша, при цьому знімаються бали. Наприклад: Де відбуваються події, описані в кіноповісті? Прізвище родини, про яку йдеться на початку повісті. Скільки дітей у родині Запорожців? З якої нагоди з'їхалися діти в батьківський дім? Як звали доньку Запорожців? Прізвище родини, яка представляє німецьких загарбників? Що Краузе вважав найуразливішим місцем українців? Яку пісню співає Тетяна Запорожчиха? З якої причини під час окупації Лаврін став старостою? У чому трагедія Христі Хутірної? Яку роль у житті Олесі відіграв Василь Кравчина? Кого у творі віддали під суд?

Інтерпретаційна діяльність може мати інтегрований характер. Запропонуємо окремим учням уявити себе художниками і візуалізувати картину мирного життя родини Запорожців. Пояснити вибір кольорів, об'єктів і образів зображення. Цікаве для учнів і моделювання родового дерева сім'ї Запорожців, з'ясування походження і значення прізвища. Після представлення мініпроектів учні-експерти визначають найбільш вдалі, на їх погляд, роботи.

Як відомо, «Україна в огні» – це кіноповість, призначена для знімання кіно, у зв'язку з цим доцільно провести гру «Кастинг». Саме застосування цієї рольової гри може бути прийомом, який сприятиме організації виразно-художнього читання. Назва гри обрана не випадково, адже сам Довженко так і не встиг його екранізувати. Нині значно виріс інтерес старшокласників до акторської майстерності, причина цього і в стрімкому розвитку кіноіндустрії, і в престижності професій, пов'язаних із нею, а також залежності молоді від медіапродукції. Спробувати себе в ролі актора, кінорежисера значно актуальніше, ніж просто прочитати ключовий епізод на уроці вголос. Сюжет гри може бути різним, наприклад, учень-режисер із-поміж групи учнів повинен обрати когось на виконання тієї чи іншої ролі у майбутньому фільмі. Для цього треба уважно перечитати портрети, створені автором твору, а також скласти уявлення про внутрішній світ персонажа, визначити критерії відбору.

Сюжет може бути іншим, наприклад, учень грає роль актора, який бажає зніматися в кіно. Для цього йому необхідно обрати уривок із тексту твору, який озвучує певний персонаж, і навчитися його виразно читати чи декламувати напам'ять так, щоб найбільш повно передати психологічний стан героя. Решта учнів виконує роль глядачів, присутніх на кастингу, і шляхом голосування обирають виконавців ролей.

У творі є надзвичайно напружені епізоди, які заслуговують на детальне опрацювання. З цією метою проведемо гру «Засідання дискусійного клубу». Для обговорення запропонуємо такі питання:

– Як пояснює автор причини трагічного початку війни? Яку роль у трагедії зіграло незнання своєї історії, нехтування уроків славних прадідів, втрата духовного зв'язку між поколіннями народу? Обґрунтуйте роздуми цитатами з тексту.

– Яке ставлення автора до евакуації (тих, хто з валізами на машинах дременули туди, де спокійно і ситно) і тих, хто залишився на окупованій території? Як ви зрозуміли слова одного з генералів: «Після війни доведеться розстрілювати мільйони українців за те, що були під німцями в окупації»?

– Яка правда була заборонена про окупаційний період і чому? Що в цьому розділі не сподобалося Сталіну?

Як відомо, під час колективного обговорення окремих ключових епізодів повісті учні часто змінюють свою позицію щодо оцінки персонажів, мотивів поведінки, символіки образів, оцінки життєвих обставин, шляхів розв'язання автором порушених проблем тощо. Відбувається реінтерпретація змісту художнього твору, первинні очікування і враження поглиблюються, розширюються, і твір сприймається по-новому, читач збагачує свій життєвий досвід, а також виокремлює нові якості індивідуального авторського стилю і художньо-естетичну цінність твору.

Висновки. Зауважимо, що ігрові завдання здебільшого повинні мати пошуковий чи проблемний характер. Вони ставлять учня перед необхідністю самотужки знаходити шляхи розв'язання, а отже, розпізнавати, аналізувати, зіставляти, формулювати висновки. Існує низка ігрових форм (вікторини, бліц-опитування, анкети, «так чи ні», «вірю – не вірю»), які мають, на перший погляд, різні назви, а є абсолютно ідентичними у видах діяльності, які виконує дитина. Ці ігри розраховані на кмітливість,

пам'ять, репродуктивне мислення. Тому учителю варто дуже виважено підходити до вибору ігрових завдань, щоб урок не перетворився на шаблонний і нецікавий для старшокласників. По-друге, використання ігрових форм створює позитивну мотивацію учіння, пробуджує бажання знати і нерідко стимулює самостійну працю зі словником, науково-популярною літературою, що формує вміння учитися, виховує культуру інтелектуальної праці. По-третє, учень отримує задоволення, упевненість у своїх силах, що зумовлює самореалізацію особистості і формує власне ставлення як до художнього твору, так і до творчості митця взагалі. Окреслені переваги літературних ігрових завдань є ефективними для організації інтерпретаційної діяльності під час поглибленої роботи над текстом твору, що є важливим складником літературної компетентності учнів-читачів. Отже, окреслена проблема заслуговує на увагу і подальше вивчення як з боку вчених-методистів, так і з боку вчителів-практиків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
4. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків : Основа, 2010. 360 с.
5. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
6. Кругликов В.Н. Деловые игры и другие методы познавательной деятельности : монографія. Санкт-Петербург, 2006. 189 с.
7. Куцінко О.Г. Професійний довідник учителя літератури. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 318 с.
8. Марко В.П. Аналіз художнього твору : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2013. 280 с.

EXPANSION METAPROCEDURE IN DEVELOPING ENGLISH MAJORS' TEXTUAL COMPETENCE

МЕТАПРОЦЕДУРА РОЗШИРЕННЯ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

The article focuses on the problem of developing textual competence in university students – prospective English teachers. Work with text at tertiary level is considered to be one of the most important activities in pre-service foreign language teacher education. The aim of this research is to clarify and substantiate the use of expansion metaprocedure in students' textual competence development in the process of teaching English majors. Expansion metaprocedure deals with the content information of the text and its extending by detailed elaboration, explicitation, specification, adding descriptive elements, specific examples, ways of logical thought development, etc. and can be viewed as the exact opposite of text-compression. The article outlines the possibilities of using expansion metaprocedure for developing students' cognitive, communicative and language skills in producing cohesive, coherent and linguo-culturally adequate texts. In the research the following methods are used: empirical (expert assessment, studying the results of the students' learning activity, interviewing, questionnaires), mathematical processing of obtained data. The authors describe the organization of students' educational activity within the course "Oral and Written Speech Practice". The focus is on the expansion activities that contributed to students' skills of text production, peer assessment, development of figurative thinking. The experiment results testify the efficacy of the expansion metaprocedure for developing English majors' textual competence. It facilitated both text-reception and text-production, helped students to see texts as cognitive structures that can be discussed in quite precise and explicit ways and can, therefore, be analyzed, compared, discussed and criticized.

Key words: English majors, expansion metaprocedure, textual competence, text creation, text.

Робота з текстом у навчанні іноземної мови як спеціальності є одним із найважливіших напрямів фахової підготовки студентів. Наша увага зосереджена на проблемі формування текстової компетенції

студентів – майбутніх вчителів-філологів. Метою представленої наукової розвідки є опис можливостей метапроцедури розширення у формуванні текстової компетенції студентів – майбутніх вчителів англійської мови. Метапроцедура розширення орієнтована на роботу зі змістовною інформацією, яка міститься у первісно поданому тексті, та її розширення за рахунок деталізації, уточнення, включення елементів опису, конкретних прикладів, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, способів логічного розвитку думки, що може розглядатися як протилежна процедурі компресії текстової інформації. Висвітлено досвід застосування метапроцедури розширення для розвитку когнітивно-комунікативної системи студентів, формування вмінь продукувати власні тексти різних стилів і жанрів з урахуванням відповідних лінгвокультурних факторів та оцінювати їх відповідно до заданих критеріїв. У дослідженні використовуються такі методи: емпіричний (експертна оцінка, вивчення результатів навчальної діяльності студентів, опитування, анкетування), математична обробка отриманих даних. Описано організацію навчальної діяльності студентів у курсі «Практика усного та писемного мовлення». Особлива увага приділяється завданням, що пропонуються студентам. Результати експерименту свідчать про ефективність метапроцедури розширення у формуванні текстової компетенції студентів – майбутніх вчителів англійської мови. Метапроцедура розширення сприяє засвоєнню студентами когнітивних принципів побудови тексту та когнітивних обмежень щодо організації текстової інформації, розвитку умінь аналізу з метою проникнення у глибинний зміст вихідного англомовного тексту, синтезу інформації, логічного викладу матеріалу, вільного продукування власних текстів в усному та писемному мовленні.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, метапроцедура розширення, текстова компетенція, створення тексту, текст.

УДК 378:37.011.3-057.87:81'243:342.813
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-9>

Yeremenko T.Ye.,

Candidate of Philological Sciences,
Professor,
Head of the Department of the Germanic
Philology and Methods
of Teaching Foreign Languages

South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky

Lukyanchenko I.O.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of the Germanic Philology and Methods
of Teaching Foreign Languages

Gerkerova O.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of the Germanic Philology and Methods
of Teaching Foreign Languages
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky

Introduction. In Ukrainian system of education now the focus is on educating a competent specialist that presupposes his acquiring certain competences. In pre-service foreign language teacher education students' textual competence is of great importance, the text being "the main unit of communication, the product of speech-creation process, the way of conveying information, the form of culture and the reflection of person's mental state" [9, p. 66], a multifunctional didactic phenomenon.

Literature review. Scientific literature review shows that the notion "textual competence", its structural components are analyzed in the works of Bachman (1990), Brown (1994), Dimarsky (2001), Salosina

(2007), Gribova (2009) and other scientists. Attention is paid to the place of textual competence in the competence model of philological education (Bolotnova (2001, 2002), Dimarsky (2001), Mamadaliev (2002), Littlemore & Low (2006), Soltanbekova (2008), Skovorodnikov & Kopnina (2009), Sologub (2011), etc.). The problem of textual competence development on the material of native and foreign languages at secondary school was the subject of research of Saifutdinova (2000), Koshechkina (2008), Ovchinnikova (2011), Sviridova (2012), and others. However, despite the considerable number of works devoted to the study of textual competence and the problem of its development at various levels, a number of ques-

tions of both theoretical and practical character are still arise. In particular, it concerns the problem of developing students' textual competence in pre-service English teacher professional education.

Numerous research works emphasize text didactic potential. As Averintsev [1] points out, language education as a system of professional education in languages and literatures (linguists, literary critics, teachers, translators) is aimed at providing students with systematic special knowledge, practical skills and abilities to work with text. We share this point of view since teaching FL with text is a productive basis for development an integrative type of professional in the field of philology and pedagogy. Despite significant developments in ELT practices, our experience shows that in the educational process the passive character of work with text tends to be ineffective; students have difficulty in creating their own logical, coherent and cohesive texts of various styles, genres, types and forms with regard to their compositional and linguistic regularities, as well as relevant differences compared to those in their mother tongue. A challenging task for them is to analyze and disclose text information program, to transfer text information to a different cognitive context or to another form of its presentation. In this respect, of interest is the use of metaprocedures of processing text information which were the subject matter of our research (see "Text in teaching English as a major in Higher School: communicative-cognitive approach" [6], "Metaprocedures of processing text information in teaching English as a major in Higher School: communicative-cognitive approach" [5] and "Media Transfer Metaprocedure in Teaching English with Text" [10]). In this article the focus is on the detailed description of the expansion metaprocedure as a tool of developing English majors' textual competence.

The aim of this article is to clarify and substantiate the use of expansion metaprocedure in students' textual competence development in the process of pre-service English teacher education.

Theoretical grounds. Following the scientific research by Bolotnova [2, p. 698], Selivanova [8, p. 599–600], we understand textual competence firstly, as an integrated knowledge of the text as an conceptually and structurally integrated semiotic form of the speaker's linguistic and psychosocial activity, dialogically embedded in the semiotic universe of culture, that is considered to be a pragmatic mediator of communication; secondly, as a set of person's skills and abilities to realize textual activities (to create oral and written texts and to understand them on the basis of interpretation) based on this knowledge. In this context text can be characterized as a certain cognitive basis, an educational model of coordination of the author's and the recipient's activity, a form of communication. The text information is understood as the linguistic and extralinguistic information which

the recipient interprets within the author' model of communicative activity. In other words, text contains certain program for its comprehension and recreation, promotes recipient's communicative-cognitive activity. Thus, textual activity gives students an opportunity to develop their cognitive skills as well as communicative.

Researches [3; 7] identify the following types of textual activity: text- comprehension, text-reproduction, text-creation, text-interpretation. These types of textual activity determine the choice of text work modes. In developing textual competence in the process of pre-service English teacher professional education the accent should be on: learning via cognition with a wide use of professional cognitive and communicative skills on the level of analysis, synthesis, comparison, generalization, expansion, compression, etc.; integrated development of students' skills of text reception and text production.

Textual competence is deeply related to the notions of text style, text genre, text type, which are the terms used to label variety in language use. As to their functional-stylistic features texts are classified into belles-lettres, publicistic, scientific or official, each having their own genre differentiation. According to communicative intention the following types are distinguished: descriptive, narrative, argumentative, expository, instructive [4].

In our previous research we singled out seven metaprocedures of work with text, expansion metaprocedure among them.

Expansion metaprocedure deals with the content information of the text and its adding/extending by detailed elaboration, explicitation, specification, adding descriptive elements, specific examples, ways of logical thought development, etc. and can be viewed as the exact opposite of text-compression. It is aimed at developing students' figurative thinking (ability to use language in its ideational function, to express meaning in terms of our experience of the real world), organizational textual competence (ability to control the format structure of the language for producing grammatically correct sentence, comprehending their propositional content and ordering them to form texts) cognitive and communicative skills as follows: analytical skills of disclosing text information program and penetrating into the deep content of the original English text; skills of information synthesis and logical presentation of the material, skills of creating texts of concrete style/genre/format with regard to their system-structural organization and adequate language means. Thus, the focus is on text-comprehension and text-creation.

What follows are some examples of expansion activities: inserting additional fragments of description/argumentation/narrative into the text; inserting interlocutor's utterances into a dialogical text; adding a new character/s in the text; adding beginning/

end to the narrative/descriptive/argumentative text; adding comment within a text; creating text on the basis of information minimum (for instance: title, first paragraph, first/last sentence, keywords, dialogue, proverbs, aphorisms); creating text on the basis of the plan; expanding the abstract into summary/conference theses; expanding notes into mini-lecture; expanding the content of the text and introducing linguistic units to provide additional impact on the audience, etc.

In the textbooks among above mentioned expansion activities much attention is given only to adding the end to the narrative text and expanding a sentence or a well-known proverb into a paragraph. Both tasks are usually presented in textbooks for developing writing skills and/or in the courses of creative writing. Thus, the didactic potential of the expansion metaprocedure of processing text information is not fully realized.

Methodological framework.

Participants and methods. In connection with the problem stated above the research work was organized at the Faculty of Foreign Languages of South-Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. It was aimed at developing English majors' textual competence. Expansion metaprocedure activities were implemented in the course of Oral and Written Speech Practice for students of Bachelor's programme as case study within the complex research of integration metaprocedures of processing text information into the process of pre-service English teacher professional education. The case study attempted to answer three main questions: 1) What is the impact of expansion metaprocedure on students' professional cognitive, communicative and language skills formation? 2) Does expansion metaprocedure help students to be effective in producing cohesive and coherent texts considering relevant linguistic peculiarities? 3) What is the potential of expansion metaprocedure among other metaprocedures?

Into research were involved 93 students of 1st–4th years of study within 2016–2019. Expansion metaprocedure has been consequently implemented into educational process since the 1st year of their study. The level of the cognitive complexity of the suggested tasks was gradually increasing considering students' level of proficiency, educational goals and objectives of the stage. The research data were collected via analyzing students' answers, the results of their learning activity, students' surveys, peer assessment forms that the students had to fill in during oral presentations and while assessing written works of their peers, and a self-assessment questionnaire which students were to do at the end of each academic year.

The following methods were used to collect data for the research: empirical (expert assessment, studying the results of the students' learning activity, interviewing, questionnaire), mathematical processing of obtained data.

Context. At the initial stage (1st and 2nd years of study) intermediate level of proficiency is formed. The aim of this phase is to develop students' ability to produce clear, detailed texts on a wide range of topics related to the interests of the recipient.

Implementing expansion metaprocedure at this stage, at first, we focused on narrative, descriptive and argumentative text types, later introducing expository texts and texts-instructions. Understanding text information program helps students to create their own text-products. Thus, as variant of expansion metaprocedure the 1st and 2nd year students were offered tasks aimed at building knowledge of the text types listed above (how information is structured in these text types, their linguistic peculiarities) and acquiring skills in text production. Some examples of expansion activities are as follows:

– *Read the text below. A part of the narration is missed. Insert it into the text. What specific linguistic means are employed in the narrative text?*

– *Read the humorous text that follows. It has no beginning/end. Amplify this narrative text with beginning/ending paragraph. Compare linguistic features of the given and new information.*

– *Read the text below. The author started describing his character but has not finished it. Expand the given text by character description. What details do you think necessary to be added – characteristics, appearance, personality, habits or qualities?*

– *Read the following conversation. Where do you think Tom and Liz are communicating? Work in pairs and expand the dialogue with a short description of this place.*

– *Expand the given information into description: studio – to fill – roses – summer wind – to stir – to come through – door – scent – lilac – perfume – pink-flowering thorn. What linguistic features does a descriptive text employ (dominant tenses usage, types of verbs (action, mental, etc.), nouns, adjective, adverbs, etc.)? Did you use them in your text? Explain the aim of their use.*

– *Look at the given sentence. It is a conclusion of the argumentative text. Expand this sentence into a miniature text tracing the steps by which this thought has been arrived at. Mind text structure of the argumentative text. What cohesive linguistic means did you use?*

– *Read the instruction below. Do you think it complete? If not, expand it with necessary steps.*

Working over expansion tasks students realized that description is an enumeration of the characteristics, properties of an object; narration is a story about events in a time sequence; argumentation is the study of an object or phenomenon, the disclosure of their internal characteristics, proof of certain points, thus it often includes explanation; instruction is a kind of recommendation for action.

With the aim of developing students' textual competence, reading and writing links were integrated in

the activity instructions. Thus, the activities mentioned above could be done either orally or/and in written form. For example, some expansion tasks suggested presenting a text at first orally (the text was recorded), after that in written form and comparing the two variants. We attempted at drawing students' attention to the difference between oral and written texts, to the length of their text products and linguistic means used.

At the main stage (3rd year of study) students should reach upper-intermediate level, which implies the ability to express thoughts in the form of clear, well-structured texts, emphasizing what seems to them the most important and recipient-oriented. Since narration, description and argumentation are often combined in the same text, as a variant of expansion metaprocedure the 3rd year students were suggested tasks aimed at using their knowledge of these text types to create different macro-texts with certain style peculiarities. Some examples of the expansion metaprocedure suggested to the 3rd year students are as follows:

– *Read the given abstract and expand it into a summary. Mind lexical and grammatical cohesion devices.*

– *Three abstracts are given below. Define the style of the source texts. Expand them into summaries. Dwell upon the linguistic features according to the text style and genre.*

– *You have the first and the last sentences of the text. Create your own text based on this information minimum. Comment on the linguistic peculiarities of the created text.*

– *Read the text "Tablet versus Laptop". Expand it by adding advantages or disadvantages enumerated in the text. Be ready to present a new text orally.*

– *Read the texts given below. Add comments within them. Dwell upon the linguistic features of the comments added as to the text style and genre.*

– *Two texts are given below. Read them attentively. One of them needs completing. Expand the text by choosing the appropriate information from another text.*

– *Read a scientific article that follows. Do you think its information is complete? If not, expand it with the necessary reasoning, description or narration.*

– *Three texts are given below. What styles do they belong to? Read them attentively. One of them needs completing. Expand the text by choosing the appropriate information from other texts. Is it necessary to make linguistic changes with the information added to the target text? Why?*

– *Proverb is a brief statement that is in general use and expresses commonly held ideas, beliefs, the accumulated people's wisdom and life experience of the community. Expand the proverb "Even Homer sometimes nods" by adding illustrations, examples and details connected with the main theme. Use some hints for guidance given below.*

Students' attention was focused on the fact that the choice of these text types is determined by the text style and genre. They realized that description is a characteristic of a fiction text when characterizing a hero, object or surroundings; narration – when listing actions, their change in time; argumentation – in the author's digressions explaining the character's behavior, expressing his moral, psychological, etc. position. Concerning non-fiction texts, in a scientific text reasoning is used to present conceptual information; description – to characterize the object studied; narration – to present a research history, etc. This allowed teachers to gradually expose students to more complex ways of expressing a style/genre.

At the advanced stage (4th year of study) students should be able to produce easily coherent and cohesive texts in a certain style, presenting information with an effective logical structure that allows the recipient to perceive and memorize important points. Expansion activities suggested to the 4th year students were aimed at improving their knowledge of particular stylistic and genre text features, of style/genre/text type usage, of the contexts of its occurrence. For example, students were suggested the following activities:

– *Read the text given below. Insert a new negative character in the text and present it from the point of view of anonymous narrator.*

– *Read the text given below. Expand it with the main character's interior monologue. Mind its linguistic peculiarities.*

– *Read the protagonist's description of his impressions while visiting Oxford University. Expand it using stream-of-consciousness technique. Mind its linguistic peculiarities. Comment on the expanded text and its expressive value.*

– *You are given the main points singled out from each paragraph of the newspaper article you read last week. Read them aloud combining with the help of text organizers to create a cohesive text.*

– *Your fellow student compressed a scientific article into abstract. Now read this abstract and expand it into a summary.*

– *Look at the notes of lecture in Stylistics given below. Expand these notes into mini-lecture.*

– *Read the text below and expand the content of the text introducing stylistic expressive means to provide additional impact on the audience.*

The implementation of the expansion metaprocedure suggested both class and self-study activities, predominant being individual tasks, pair and small-group work which proved to be effective.

Results. To evaluate students' works we used peer-assessment as a collaborative learning technique. It helped to involve students in the assessment process which is especially urgent in future teachers' professional education. For oral presentations the students had to fill in the evaluation form

Table 1

Level of students' knowledge and skills: self-assessment results

Students' knowledge and skills	Students' self-assessment (number of students)			
	High level	Average level	Low level	Unable
ability to understand and analyse the text programme	65	28	-	-
ability to expand the text according to the task	62	31	-	-
ability to expand the text of a certain functional style	75	18	-	-
development of figurative thinking	81	12	-	-
development of organizational textual competence	69	14	-	-

(that included criteria and the number of points and their comments on the choice of the mark) immediately and then give it to the facilitator of the project; all the written tasks the facilitator sent to the students without attribution to the author. The students were to fill in the evaluation form and send it back. They had to evaluate each task on all the criteria on scale from one to ten. The final assessment was done by the teacher.

We suggested that the students' works should be assessed according to the following criteria:

- task achievement (all the requirements of the task are fully accomplished in compliance with the established word limits);
- grammar (grammar accuracy, variety of grammar structures);
- vocabulary (range of vocabulary used);
- cohesion and coherence (logical sequence of information and ideas, use of cohesive devices).

The analysis of students' text-products by expert assessment showed gradual increase of these parameters – by an average 16–18% every year.

According to the students' surveys expansion metaprocedure appeared to be a fruitful experience which helped them to communicate effectively both orally and in writing, to develop a sense of self as a text producer. They define their motivation for the activities suggested and self-efficacy in text-production as enhanced.

At the end of each academic year students were asked to do a self-assessment questionnaire in which it was necessary to define the level of students' knowledge and skills of text production developed with the help of expansion (table 1).

Conclusion. This study attempted to clarify and substantiate the didactic potential of expansion metaprocedure in developing students' textual competence in the process of pre-service English teacher education. As can be observed from the results of research work, there is a significant potential of the expansion metaprocedure for development students' cognitive, communicative and language skills formation. It helps students to be effective in producing cohesive and coherent texts considering relevant linguo-cultural peculiarities. Peer assessment contrib-

uted to the students' understanding academic standards and assessment criteria.

As the essential aspect of our work should be mentioned critical analysis of students' expansion-results as well as systematic discussion of language choices in text construction. It facilitated both text-reception and text-production, helped students to see texts as cognitive structures that can be discussed in quite precise and explicit ways and can, therefore, be analyzed, compared, discussed and criticized.

REFERENCES:

1. Аверинцев С.С. Филология. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва, 1972. Т. 7. С. 973–979.
2. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : методическое пособие. Томск, 2002. 64с.
3. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция. *Эффективное речевое общение (базовые компетенции)* : словарь-справочник / под ред. А.П. Сквородникова. Красноярск : Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. С. 698–699.
4. Валгина Н.С. Теория текста : учебное пособие. Москва : Логос, 2003. 280 с.
5. Єременко Т.Є., Лук'янченко І.О. Метапроцедури роботи з текстом у фаховій підготовці майбутнього вчителя англійської мови: комунікативно-когнітивний підхід. *International scientific professional periodical journal "The Unity of Science"*. Prague. Czech Republic. 2017. № 1. P. 26–30.
6. Єременко Т.Є., Лук'янченко І.О. Текстунавчання англійської мови як спеціальності у вищому закладі освіти: комунікативно-когнітивний підхід. *International scientific professional periodical journal "The Unity of Science"*. Vienna. Austria. 2015. № 3. P. 33–35.
7. Салосина И.В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации. *Вестник Томского гос. пед. ун-та*. 2007. Вып. 10 (73). С. 55–59.
8. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
9. Тураева З.Я. Текст: структура и семантика : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.
10. Yeremenko T.Ye., Lukyanchenko I.O. Media transfer metaprocedure in teaching English with text. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration*. Ariel University. Ariel, Israel. 2017. № 8. P. 259–265.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

THE ROLE OF MOTIVATION IN THE CHILD'S READINESS FOR SCHOOL STUDING

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сьогодення – проблемі мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання. Ця проблема останнім часом стала дуже популярною серед дослідників різних спеціальностей. Психологи, педагоги, фізіологи вивчають і обґрунтовують критерії готовності до шкільного навчання, сперечаються про вік, із якого найдоцільніше починати навчання дітей у школі.

Сучасні умови життя та діяльності людини в Україні характеризуються кардинальними змінами у сфері економіки, соціальних ситуацій та освіти. Суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості, зокрема її емоційної сфери – формування ініціативності, сміливості, вміння приймати самостійні рішення, швидко адаптуватися до різних умов. Вирішення цього загального завдання тісно пов'язане з реалізацією Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI ст.), «Діти України», Закону України «Про освіту», в яких визначено, що побудова демократичного суспільства, його розвиток значною мірою залежить від творчості, активності й емоційної стійкості його членів.

Реформування в напрямі гуманізації сучасної системи освіти гостро порушує питання готовності дошкільників до навчання у школі, оскільки це важливий крок у доросле життя, і від того, яким він буде, залежить здатність дитини адаптуватися до нових умов і реалізувати власні потенційні можливості. Для забезпечення ефективної адаптації дитини до шкільного навчання одним із важливих завдань психологічної служби дошкільного навчального закладу постає психологічний супровід готовності дітей до шкільного навчання, що ґрунтується на розумінні змісту, структури та критеріїв готовності до школи.

Зі вступом дитини до школи настає абсолютно новий етап її життя, і до цього етапу вона повинна бути достатньо підготовленою, бути готовою виконувати серйозну діяльність, що дає їй не тільки нові права, але і покладає нелегкі обов'язки. Маленький школяр вправі розраховувати на пошану тих, хто оточує його на заняттях, і сам зобов'язаний систематично виконувати всі завдання вчителя, поводитися відповідно до шкільних правил незалежно від того, хоче він цього чи ні.

Ключові слова: мотивація, готовність до шкільного навчання, психологічна готовність, школяр, мотиви навчання.

The article deals with one of the pressing problems of today – the problem of motivational readiness of a child to school. This problem has recently become very popular with researchers in various specialties. Psychologists, educators, physiologists study and substantiate the criteria for school readiness, argue about the age from which it is most appropriate to start teaching children in school.

The present conditions of life and human activity in Ukraine are characterized by dramatic changes in the sphere of economy, social situations and education. Society puts forward new requirements for the development of the individual, in particular his emotional sphere – forming initiative, courage, ability to make independent decisions, quickly adapt to different conditions. The solution to this general problem is closely related to the implementation of the State National Program "Education" (Ukraine of the 21st Century), "Children of Ukraine", the Law of Ukraine "On Education", which stipulates that the construction of a democratic society, its development depends to a great extent on creativity, activity and emotional stability of its members.

Reforming the humanization of the modern education system strongly raises the issue of preschoolers' readiness to study at school, as it is an important step in adulthood, and on what it will be, depends on the child's ability to adapt to new conditions and realize his or her potential. In order to ensure effective adaptation of the child to school education, one of the important tasks of the psychological service of the preschool institution is psychological support of the children's readiness for school education, which is based on an understanding of the content, structure and criteria of school readiness.

With the introduction of the child to school comes a whole new phase of his life and by this stage he should be sufficiently prepared. Above all, it must be prepared to undertake serious activities that give it not only new rights but also difficult responsibilities. The little schoolboy is entitled to count on those who surround him in class and is obliged to systematically carry out all the tasks of the teacher, to act according to school rules, whether he wants it at the moment or not.

Key words: motivation, readiness for schooling, psychological readiness, schoolboy, motives of learning.

UDK 373.29:37.015.3:005.32(477.82)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-10>

Козігора М.А.,
викладач кафедри педагогіки,
психології та окремих методик
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні умови життя та діяльності людини в Україні характеризуються кардинальними змінами у сфері економіки, соціальних ситуацій та освіти. Суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості, зокрема її емоційної сфери – формування ініціативності, сміливості, вміння приймати самостійні рішення, швидко адаптуватися до різних умов. Реформування в напрямі гуманізації сучасної системи освіти гостро порушує питання готовності дошкільників до навчання у школі,

оскільки це важливий крок у доросле життя, і від того, яким він буде, залежить здатність дитини адаптуватися до нових умов і реалізувати власні потенційні можливості.

Поняття готовності дитини до школи багатогранне. Воно охоплює фізіологічну, психологічну (особистісну, соціальну, інтелектуальну) та педагогічну зрілість дитини. Успішне розв'язання питань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності процесу навчання, подальше професійне становлення та соціальну самореалізацію особис-

тості багато в чому визначає те, наскільки враховують рівень фізіологічної, психологічної та педагогічної готовності дитини до шкільного навчання.

На сучасному етапі суспільного розвитку важливим вважають медичний підхід до готовності до школи, що зумовлено значним погіршенням стану здоров'я дітей, зниженням їх функціональних можливостей і збільшенням вимог школи. Основними медичними критеріями готовності до шкільного навчання є: рівень біологічного розвитку дитини (зріст, наявність постійних зубів); стан здоров'я на момент вступу до школи; динаміка захворюваності за попередній рік.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Широко й багатогранно подано психологічний підхід до розгляду готовності до шкільного навчання (Л.І. Божович, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, В.С. Мухіна і багато інших). Однак досі в сучасній психології немає чіткої визначеності поняття психологічної готовності до шкільного навчання [1, с. 19].

Зарубіжні дослідження шкільної зрілості переважно спрямовані на створення відповідних тестів, у роботах же радянських психологів Л.І. Божович і Д.Б. Ельконіна міститься глибоке теоретичне опрацювання питань психологічної готовності до школи з погляду змістовного обґрунтування необхідного і достатнього нижчого рівня актуального розвитку першокласника [2, с. 32].

У теоретичних роботах Л.І. Божович основний акцент робився на значення афективно-потребної сфери у формуванні особистості дитини. З цих же позицій розглядалася психологічна готовність до школи, тобто найбільш важливим визнавався мотиваційний план. Були виділені дві групи мотивів навчання:

– широкі соціальні мотиви учіння або мотиви, пов'язані з потребами дитини у спілкуванні з іншими людьми, у їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин;

– мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, або пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності й оволодінні новими вміннями, навиками і знаннями.

Дитина, готова до школи, хоче вчитися і тому, що їй хочеться зайняти певну позицію в товаристві людей, а саме позицію, що відкриває доступ у світ дорослості, і тому, що у неї є пізнавальна потреба, яку вона не може задовольнити вдома. Сплав цих двох потреб сприяє виникненню нового ставлення дитини до навколишнього середовища, названого Л.І. Божович «внутрішньою позицією школяра». Цьому новоутворенню Л.І. Божович надавала дуже велике значення, вважаючи, що «внутрішня позиція школяра» може виступати як критерій готовності до шкільного навчання [2, с. 36]. Але слід відзначити, що і «внутрішня позиція» і широкі

соціальні мотиви учіння – явища суто історичні, адже система суспільного виховання і навчання, що існує в нашій країні, припускає декілька ступенів дорослішання:

– ясла, дитячий сад – дошкільне дитинство: до дітей ставляться, як до малюків;

– школа – зі вступом до школи дитина встає на першу сходинку дорослішання, тут починається її підготовка до самостійного дорослого життя; саме таке значення надається школі в нашому суспільстві;

– вища школа або робота – дорослі люди. Таким чином, школа є сполучною ланкою між дитинством і дорослістю, причому якщо відвідини дошкільної установи є необов'язковими, то відвідини школи досі були строго обов'язковими, і діти, досягаючи шкільного віку, розуміють, що школа відкриває їм доступ до дорослого життя. Звідси з'являється бажання піти вчитися в школу, щоб зайняти нове місце в системі суспільних відносин.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на реформу освіти та впровадження навчання з шестирічного віку, лишається актуальним педагогічний підхід до визначення готовності до шкільного навчання. Основними педагогічними критеріями готовності дитини до шкільного навчання є: навички читання, писання та рахування.

Однак варто враховувати, що спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї висувають вимоги до першокласника, які значно перевищують можливості шестирічної дитини, що є неправомірним. Так, Н.М. Стадненко та ін. зазначають, що навички читання та письма потрібно формувати у школі, а у дошкільний віковий період треба закладати лише передумови, які дають змогу дитині більш-менш швидко оволодіти цими навичками у школі [1, с. 26].

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблему психологічної готовності до навчання дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Соціальні мотиви учіння радянських дітей, що вступали до школи, визначалися тією конкретною історичною обстановкою, в якій жили діти. Тоді школа була обов'язковою для здобування середньої освіти, причому вона була єдиною загальноосвітньою, що виключало існування привілейованих навчальних закладів, але саме тому сам по собі вступ до школи, хоч і означав для дитини перехід на новий віковий ступінь, нічим не відрізняв її від решти однолітків, а тому соціальні мотиви учіння були пов'язані з самою діяльністю учіння.

Зазвичай в афективно-потребній сфері дитини, що вступає до школи, представлені різні мотиви учіння, але будь-який один може домінувати. Розберемо послідовно різні випадки домінування того або іншого мотиву.

Сьогодні знову з'являються ліцеї та гімназії, а єдина загальноосвітня школа перестає існувати. У зв'язку з цим незабаром можуть з'явитися нові соціальні мотиви учіння, оскільки ряд навчальних закладів виділяються у престижні.

До соціальних мотивів учіння належать мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти нову соціальну позицію, а також із потребою у спілкуванні на новому рівні, що припускає оцінку і схвалення людей.

Дослідження Е.О. Смірної, присвячене комунікативній готовності шестирічних дітей до шкільного навчання, дає цікаве пояснення, чому саме до кінця дошкільного віку у дітей з'являється потреба у спілкуванні з дорослим на новому рівні [2, с. 41]. Комунікативна готовність до школи розглядається як результат певного рівня розвитку спілкування. У дослідженні наголошується, що в дошкільному віці зустрічаються три форми спілкування: ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна і позаситуативно-особова. Перша з них, ситуативно-ділова, характеризується співпрацею з дорослим у грі, при освоєнні дій із різними предметами і т. д. Дорослий виступає тут для дитини як учасник спільної діяльності і, відповідно, на перший план виходять його ділові якості й уміння. Основним засобом спілкування є наочні дії. Ситуативно-ділове спілкування переважно характерне для дітей до 4 років. Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування знаменується першими пізнавальними питаннями дитини, адресованими дорослому. На цьому етапі розвитку спілкування дорослий стає для дитини джерелом нових знань, не завжди прив'язаних до конкретної ситуації. Ця форма спілкування переважає у віці 4–5 років.

У міру дорослішання старших дошкільників дедалі більше починають привертати події, що відбуваються у світі людей, а не речей. Людські відносини, норми поведінки стають важливим моментом у змісті спілкування дитини з дорослим. Так народжується найбільш складна в дошкільному віці в позаситуативно-особову форму спілкування, що зазвичай складається лише до кінця дошкільного віку.

Дорослий, як і раніше, є для дітей джерелом нових знань, і діти, як і раніше, потребують його визнання і пошани. Проте для дитини стає дуже важливо, щоб його ставлення до тих або інших подій збіглося зі ставленням дорослого. Потреба у взаєморозумінні та співпереживанні дорослого є відмітною особливістю такої форми спілкування.

У разі домінування соціальних мотивів учіння дитина прагне в школу, щоб зайняти в суспільстві нову позицію, позицію школяра. Пізнавальна потреба виражена у неї слабо, а тому в школі її насамперед цікавлять не знання, які дає вчитель, а строго виконання ролі учня, заданою новою соціальною позицією. У загальних рисах першоклас-

ник знає, що він повинен робити як учень, тобто як він повинен виконувати роль учня [3, с. 261].

Така структура мотиваційної сфери дозволить учневі успішно справлятися з своїми обов'язками доти, поки для нього буде приваблива соціальна позиція школяра. Але як тільки ця позиція стане для нього звичною і йому вже не потрібно буде підтвердження, що він добре справляється зі своєю роллю, домінування соціальних мотивів навчання, похвала вчителя перестане чинити мотивуючу дію.

Якщо доти в учня не сформуються власне навчальні мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, або якщо у нього не виникнуть нові соціальні мотиви типу отримання в майбутньому певної спеціальності, для якої необхідний хороший шкільний атестат, то учень може стати невстигаючим.

Зазначимо, що первинне домінування соціального мотиву навчання може привести до формування пізнавальної мотивації шляхом зсуву мотиву на мету. Цей механізм утворення нових мотивів був описаний А.Н. Леонтьєвим [3, с. 262]. Так, спочатку учень добре виконує завдання тому, що хоче отримати похвалу вчителя. Він знає, що знання йому необхідні, але цей мотив є таким, що не реально діє, а тільки розуміється, оскільки у дитини немає достатньої пізнавальної потреби. Мотивом, що реально діє, є потреба в похвалі вчителя. Але тривале добросовісне виконання навчальних завдань заради гарної оцінки вчителя може привести до того, що учень зацікавиться самим змістом навчальної діяльності, й у нього з'явиться пізнавальна потреба. Таким чином, мотив, що тільки розуміється, стане реальним, таким, що діє, і з'явиться нова опосередкована потреба. Іншими словами, пізнавальна потреба опосередковується потребою отримати схвалення вчителя.

Цих дітей, швидше за все, можна охарактеризувати як допитливих. Вони хочуть багато знати, нерідко приходять у перший клас, вже вміючи читати і писати, а в школу прагнуть, щоб дізнатися ще більше. Але якщо на уроках їм стає нецікаво, то вони можуть відвернутися і зайнятися сторонньою справою. Буває і так – на уроках учень уважно слухає новий матеріал, що викликає у нього інтерес, а вдома не виконує домашнє завдання, тому що повторювати вже засвоєний матеріал йому нудно. Оскільки у дитини слабо розвинені соціальні мотиви учіння, у неї не спостерігається прагнення добре виконувати обов'язки учня, як цього вимагає її нова соціальна позиція. Якщо в такого учня слабо розвинена мотивація досягнення, то він незабаром, незважаючи на добре розвинену пізнавальну потребу, може почати відставати в навчанні.

Говорячи про домінування окремо взятого мотиву, не треба забувати, що таким чином створюється якась абстрактна модель, що дозволяє краще зрозуміти роль того або іншого мотиву

в афективно-потребній сфері, але лише дійсність, що приблизно відображає, в якій абсолютне домінування якогось одного мотиву майже не зустрічається. Повноцінна навчальна мотивація повинна включати і пізнавальні мотиви, і широкі соціальні мотиви, але індивідуальність кожної дитини виявляється в домінуванні якогось з указаних мотивів усередині навчальної діяльності. Отже, можна говорити, що в дослідженнях Л.І. Божович, присвячених психологічній готовності до школи, як нижчий актуальний рівень психічного розвитку, необхідне і достатнє спершу навчання в школі, було запропоновано новоутворення, назване нею «внутрішня позиція школяра» [3, с. 267]. Це психологічне новоутворення виникає на рубежі дошкільного і молодшого шкільного віку, або в період кризи 7 років, і є сплавом двох потреб – пізнавальної та потреби у спілкуванні з дорослими на новому рівні. Саме поєднання цих двох потреб дозволяє дитині включитися в навчальний процес як суб'єкт діяльності, що виражається у свідомому формуванні та виконанні намірів і цілей або, іншими словами, довільній поведінці учня. Майже всі автори, котрі досліджують психологічну готовність до школи, приділяють довільності особливе місце в проблемі, що вивчається. Є думка, що слабкий розвиток довільності – головний камінь спотикання психологічної готовності до школи. Але в якому ступені повинна бути розвинена довільність до

початку навчання в школі – питання, слабо опрацьоване в літературі.

Висновки. Готовність до школи визначається соціальною й емоційною зрілістю дитини. Вона виражається в умінні контактувати з іншими людьми (дітьми та дорослими), дотримуватися прийнятих у суспільстві правил поведінки, уміти грати в ігри за правилами, самому їх дотримуватися і стежити за їх дотриманням іншими учасниками.

Мотивація до навчання: знання тоді засвоюються міцно, коли вони добуті самостійно. Те, що дитині повідомляють, може пройти повз її свідомість; але те, про що вона здогадалася сама, її власне відкриття, залишається в пам'яті назавжди. Тому заняття для підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі повинні проводитися в ігровій, захоплюючій формі з використанням практичних завдань і творчих вправ. Таким чином, у дитини формується пізнавальний інтерес, бажання вчитися.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Максименко С. Готовність дитини до навчання. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Москва : Академия, 1999. 456 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ Й СТРУКТУРИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

SUBSTANTIATION OF THE CONTENTS AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALITIES

Стаття присвячена проблемі обґрунтування змісту й структури іншомовної комунікативної компетентності. Визначення поняття «компетентність» дано на основі державних і міжнародних документів («Національна рамка кваліфікацій», Закон України «Про вищу освіту», Проект Тьонінг «Розбудова освітніх структур у Європі»). Викладено результати досліджень сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців щодо обґрунтування сутності поняття «іншомовна комунікативна компетентність». На основі аналізу психолого-педагогічних джерел зроблено висновок, що під іншомовною комунікативною компетентністю слід розуміти динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, що визначають здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність в іншомовному комунікативному середовищі; забезпечувати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із завданнями конкретних ситуацій іншомовного спілкування; установлювати й підтримувати професійні контакти з людьми іншомовного середовища.

Акцентовано увагу на тому, що іншомовна комунікативна компетентність виступає складовою професійної компетентності, оскільки забезпечує здатність фахівця до продуктивної професійної комунікації.

Проаналізовано погляди науковців щодо структури іншомовної комунікативної компетентності та зроблено висновок щодо відсутності єдиної її структури. На основі аналізу актуальних наукових праць та результатів власних розвідок, виділено такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мотиваційно-ціннісний (мотиви, цілі, потреби, ціннісні та професійні орієнтації особистості); когнітивний (система знань, засвоєних у закладі вищої освіти з урахуванням їх елибни, обсягу, стилю мислення, етичних норм, соціальних функцій фахівця); комунікативний (уміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з колегами, обрати оптимальний стиль спілкування в різних професійних ситуаціях, організувати і підтримувати діалог іноземною мовою); контрольні-оцінні (уміння самостійно контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку).

Зроблено висновок, що усі компоненти іншомовної комунікативної компетентності перебувають у тісній взаємодії та взаємозалежності, що забезпечує комплексне опанування іншомовною компетентністю.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, зміст компетентності,

структура компетентності, здобуван вищої освіти.

The article is devoted to the problem of substantiation of the content and structure of foreign language communicative competence. The definition of "competence" is given on the basis of national and international documents ("National Qualifications Framework", the Law of Ukraine "On Higher Education", Tuning Project "Construction of educational structures in Europe").

The results of research works of contemporary domestic and foreign scholars on substantiation of the essence of the concept "foreign language communicative competence" are presented. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical sources, it is concluded that the foreign language communicative competence should be understood as the dynamic combination of knowledge, skills and practical skills, ways of thinking that determine the ability of a person to successfully pursue a professional activity in foreign language communicative environment; an ability to provide communicative speech behavior in accordance with the tasks of specific situations of foreign language communication; and establish and maintain professional contacts with people in a foreign language environment.

Emphasis is placed on the fact that foreign language communication competence is a component of professional competence, as it provides the specialist's ability of productive professional communication. Researchers' views on the structure of foreign language communicative competence are analyzed and a conclusion is drawn about the lack of a unified structure.

On the basis of the analysis of current scientific works and results of own researches, the following components of foreign language communicative competence are distinguished: motivational-value (motives, objectives, needs, values and professional orientations of personality); cognitive (system of knowledge acquired at higher education institutions, taking into account their depth, scope, mentality, ethical norms, social functions of a specialist); communicative (an ability to express opinions clearly, persuade, argue, build evidence, analyze, make judgments, convey rational and emotional information, establish interpersonal relationships, coordinate with colleagues, choose the best style of communication in different professional situations, organize and maintain a dialogue in a foreign language); control and evaluating (an ability to perform independent control of the results of their activities and the level of their own development).

It is concluded that all components of foreign language communicative competence are closely interconnected and interdependent, it providing a comprehensive mastery of foreign language competence.

Key words: foreign language communicative competence, content of competence, structure of competence, applicant for higher education.

УДК 37.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-11>

Лазаренко Л.М.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,
Приазовського державного технічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Входження України у світовий освітній простір підвищує значущість іноземних мов не тільки як навчальних дисциплін у закладі вищої освіти, але і як засобу оволодіння вузькогалузевою спеціалізацією. Іншомовна комунікативна компетентність як компонент комунікативної культури фахівця є невід'ємною складовою підготовки здобувачів вищої освіти, які готуються до життя в умовах ринкової економіки, діалогу культур і народів, міжнаціонального спілкування.

Зміст освітньо-професійних програм відображає сьогодні загальні тенденції, окреслені «Всеохоплюючою рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA) та Проектом Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006). Однією з загальних компетентностей, визначених зазначеними вище документами, є здатність до опрацювання інформації (у тому числі іноземною мовою) для вирішення практичних завдань у сфері професійної діяльності й проведення наукового педагогічного дослідження [15; 16].

Сформована іншомовна комунікативна компетентність визначається сьогодні як складник професіоналізму фахівця будь-якої спеціальності. Зазначене обумовлює розробку теоретико-методологічних проблем змісту й структури іншомовної комунікативної компетентності, особливостей її формування у здобувачів вищої освіти, у тому числі – у студентів технічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності достатньо широко розкрито у дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (Л. Біркун, Л. Брахман, С. Брумфіт, Є. Верещакін, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, С. Тер-Мінасова, Д. Хаймс, Д. Шейлз, Л. Щерба). Психологічні аспекти формування комунікативної компетентності вивчали О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Н. Кузьміна, С. Макаренко, Ю. Паскевська, Л. Петровська, Н. Чепелєва, В. Черевко та ін.; сутність і структуру іншомовної комунікативної компетентності досліджували А. Андрієнко, Г. Архіпова, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та інші. Методику формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували І. Баценко, І. Берман, В. Бухбіндер, В. Коростильов, С. Шатілов, В. Гнаткевич, Ю. Пассов, Г. Китайгородська, О. Тарнопольський, Е. Мірошніченко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний інтерес науковців до проблем змісту й структури іншомовної комунікативної компетентності, поза контекстом

наукових досліджень залишається питання формування цієї компетентності у процесі професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей, специфіки її змістового наповнення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні структури і змісту іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтовуючи сутність поняття «іншомовна комунікативна компетентність», слід спиратися на офіційне тлумачення терміну «компетентність», затверджене наріжними для розвитку вищої освіти в Україні державними й міжнародними документами («Національна рамка кваліфікацій» [9], Закон України «Про вищу освіту» [6], проект Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» [16]). Їх дефініції узагальнено у Національному освітньому глосарії, де компетентність (competence, competency) обґрунтовано як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [10, с. 29–30].

Однак, у сучасних дослідників відсутня єдина точка зору на визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність». В актуальних наукових джерелах знаходимо її визначення як:

– комплексу здатностей – здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення; вибирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів у межах полілогу культур [1, с. 16];

– необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [3, с. 13].

– знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [8, с. 14];

– результату затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування у сфері фінансів та особистісного спілкування [7, с. 63];

– знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку

речень у тексті), уміння та навички аналізу тексту та власне комунікативні надбання [13, с. 6–7].

Спираючись на офіційне визначення поняття «компетентність», зазначене вище, а також враховуючи висновки вітчизняних та зарубіжних науковців, під іншомовною комунікативною компетентністю автор розуміє динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, що визначають здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність в іншомовному комунікативному середовищі; забезпечувати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із завданнями конкретних ситуацій іншомовного спілкування; установлювати й підтримувати професійні контакти з людьми іншомовного середовища.

У зазначеному контексті іншомовна комунікативна компетентність виступає складовою професійної компетентності, оскільки забезпечує здатність фахівця до продуктивної професійної комунікації. Не випадково у межах іншомовної комунікативної компетентності науковці вирізняють здатності більш вузького спрямування, а саме:

- граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови змісту висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) (Д. Хаймс);

- мовну, дискурсивну, розмовну, прагматичну, соціально-лінгвістичну, стратегічну, мислительну (Л. Брахман);

- лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, професійну (С. Козак).

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти комунікативні мовні компетенції визначаються як такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції, і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція, інтеракція або медіація) [5].

З огляду на складність самого поняття «іншомовна комунікативна компетентність», науковці не є одностайними у визначенні її складових. Зокрема, Г. Архіпова виділяє такі компоненти комунікативної компетентності: лінгвістичну, тематичну (володіння екстралінгвістичною інформацією), соціокультурну; компенсаторну; навчальну [2, с. 12–13].

А. Андрієнко в якості компонентів іншомовної комунікативної компетентності виділяє лінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну, прагматичну, лінгвопрофесійну, соціально-інформаційну, соціально-політичну, персональну [1, с. 16–17]. Ю. Федоренко [14, с. 7] відносить до складових іншомовної комунікативної компетенції мовленнєву, мовну, дискурсивну, страте-

гічну та соціокультурну. Н. Завіниченко виділяє гностичний, комунікативний та емоційний складники [4, с. 47].

Аналіз зазначених вище підходів засвідчує, що іншомовна комунікативна компетентність є багатокомпонентною структурою. Однак слід говорити, що її структура у контексті професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей має специфічні особливості. М. Прадівляний, досліджуючи засади формування іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей, пропонує розглядати лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну, соціолінгвістичну, дискурсивну, функціональну компетенції як складові іншомовної комунікативної компетентності [11, с. 14]

На основі результатів досліджень зазначених вище науковців структура іншомовної комунікативної компетентності має містити у собі такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (мотиви, цілі, потреби, ціннісні та професійні орієнтації особистості);

- когнітивний (система знань, засвоєних у закладі вищої освіти з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, етичних норм, соціальних функцій фахівця);

- комунікативний (уміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з колегами, обирати оптимальний стиль спілкування в різних професійних ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог іноземною мовою);

- контрольо-оцінний (уміння самостійно контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку).

Висновки. На основі викладеного вище можна зробити наступні висновки:

- іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців технічних спеціальностей – інтегративне особистісно-професійне утворення, з певним рівнем мовної освіти, яке реалізується у здатності до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем;

- існують різні підходи до визначення сутності й структури іншомовної комунікативної компетентності, оскільки це поняття відображає професійну спрямованість фахівця певної спеціальності;

- аналіз сутності іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей дозволяє виокремити мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та контрольо-оцінний компоненти;

– усі компоненти іншомовної комунікативної компетентності перебувають у тісній взаємодії та взаємозалежності, що забезпечує комплексне опанування іншомовною компетентністю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007.
2. Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля). Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2006.
3. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
4. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2003. 216 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html. (Дата звернення: 7.10.2019).
7. Клименко Е.В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов : Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2004.
8. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001.
9. Національна рамка кваліфікацій: додаток Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/HPK.pdf>. (Дата звернення: 05.10.2019).
10. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ, 2014. 100 с.
11. Прадівляний М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 20 с.
12. Рекомендації Європарламенту і Ради Європи від 23 квітня 2008 р. щодо запровадження Європейської рамки кваліфікації впродовж життя. URL: <http://www.ruk-ex.europa.eu/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri> (Дата звернення: 15.10.2019).
13. Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005.
14. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2005.
15. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. 2005. P. 65. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf (Дата звернення: 05.10.2019).
16. Tuning Educational Structures in Europe. *EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus*. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp. (Дата звернення: 15.10.2019).

SMART-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ШЛЯХ ДО SMART-ОСВІТИ У ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

SMART-TECHNOLOGIES AS A WAY TO SMART-TRAINING IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців, а саме використанню SMART-технологій у закладах вищої освіти. На сьогоднішній день одними з найбільш сучасних інноваційних інформаційних технологій є смарт-технології в освіті. Зокрема, у статті аналізуються сучасні тенденції та перспективи розвитку Smart-технологій у вищій школі, розглядається питання про впровадження в освітніх навчальних закладах Smart-навчання з метою вдосконалення навчально-виховного процесу.

У статті на основі досліджень сучасних науковців визначено доцільність використання smart-технологій як нового напрямку у методиці провадження освітньої діяльності. Акцентовано увагу на їх використанні в контексті smart-середовища. На сучасному етапі до smart-технологій належать такі засоби навчання: інтерактивна дошка, програмне забезпечення, документ-камера, система контролю знань студентів й персональний комп'ютер. Однак ці засоби не можуть існувати окремо від смарт-аудиторії.

Для більш поглибленого засвоєння матеріалу запропоновано декілька освітніх ресурсів, які є невід'ємною частиною smart-аудиторії у процесі викладання та навчання. Саме smart-технології дозволяють розробляти революційні навчально-методичні матеріали, а також формувати індивідуальні траєкторії навчання для студентів. Застосування новітніх цифрових технологій набагато спрощує не тільки педагогічну діагностику і спостереження викладача за рівнем і темпом формування знань студентів, а й зворотній зв'язок між студентами й викладачем.

Також у статті приділено увагу проекту "Classroom" та середовище для смарт-навчання під назвою uClass. Автори наголошують, що основним завданням простору для Smart-освіти є створення умов для реалізації творчого та інтелектуального потенціалу студентів, оскільки смарт-технології – це інтегровані засоби для навчання студентів, які включають в себе різні аспекти всіх видів інформаційних освітніх технологій, що допомагають педагогу організувати навчальний процес з різноманітними видами діяльності студентів під час заняття та поза його межами.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, традиційне навчання, smart-технології,

smart-освіта, smart-суспільство, інновації, smart-технології, smart-аудиторія, освітні ресурси, викладання та навчання.

The article deals with one of the most essential problems of training for future specialists, namely, the use of Smart-technologies in the institutions of higher education. Today, some of the most modern innovative information technologies are smart technologies in education. In particular, in this article current trends and the prospects of development of Smart-technologies at the higher school are analyzed, the question of introduction in educational institutions of Smart-training for the purpose of improvement of teaching and educational process is considered.

The article relies on previous studies to define smart-technologies as a brand-new direction in education. The attention is drawn to their use in authentic environment. To achieve deeper learning and mastery of subjects, several educational resources being an integral part of smart-classroom are suggested. At the present stage, such training tools as interactive whiteboard, software, document-camera, student knowledge control system and personal computer are included into smart technologies. However, these tools cannot exist separately from the smart audience.

For more in-depth learning, several educational resources are offered, which are an integral part of Smart-audience in both teaching and learning. It's smart-technologies allow to develop revolutionary teaching materials, as well as forming individual learning trajectories for students. The use of the latest digital technologies greatly simplifies not only the educational diagnostics and supervision on the level and pace of students' knowledge formation, but also the feedback between students and a teacher.

The article also focuses on projects "Classroom" project and a Smart-training environment called uClass. The authors emphasize that the main task for Smart-technologies is to create conditions for the intellectual and creative potential of students because Smart-technologies are integrated tools for teaching students, which include different aspects of all kinds of informational educational technologies and help to organize the educational process with various types of students' activities during the class and beyond.

Key words: distance learning, information and communication technologies, traditional training, smart-technologies, smart-education, smart-society, innovations, smart-technologies, smart-classroom, smart-навчання, educational resources, teaching and learning.

УДК 37.018.43:004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-12>

Лук'янова Ю.М.,

викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Комарь В.І.,

викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасному світу притаманний стан постійних системних глобальних змін. Зростає роль інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у суспільно-економічному і культурному житті людини.

Реалії сьогодення свідчать, що на сучасному етапі розвитку та глобальних змін у інформаційному суспільстві відбувається інтенсивний розви-

ток і використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах суспільства, що суттєво впливає на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні взаємини тощо [2, с. 264].

Аналізуючи сучасний стан проблеми дослідження, слід відзначити, що організація навчального процесу із використанням сучасних техно-

логій вивчається упродовж останніх десяти років, проте в Україні темпи розвитку цього напрямку значно повільніші порівняно з країнами Європи і США, і тому це питання залишається достатньо актуальним.

Прорив у розвитку інформаційно-системних технологій визначив глибинні, змістові перетворення у всіх сферах життєдіяльності людини. Нині є всі підстави стверджувати, що інформаційне суспільство піддається еволюційній трансформації та переходить на новий рівень – Smart-суспільства. Передбачається, що у Smart-суспільстві відбувається перехід від традиційної моделі навчання до e-learning, а потім – до smart-освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз досліджень свідчить, що в Україні є необхідні передумови для формування нового інформаційного суспільства, здобутки вітчизняних та зарубіжних дослідників у цій галузі: В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спірін, В. Лапінський, В. Воронкова, Г. Бонч-Бруєвича, К. Джонсона, С. Кадзіти, К. Кіма, Г. Косенка, Х. Пена, С. Якубова та інші. На їх думку, технології, які базувалися на інформації, трансформуються у технології, які будуть базуватися на взаємодії та знаннях. Тож, розвиток суспільства – це знання цифрових технологій, цифрового суспільства, всього того, що зветься цифровою ерою розвитку цивілізації, і належить до Smart-суспільства [1, с. 122].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Освітні технології, що відповідають застарілим технологічним укладам та індустріальному суспільству, базуються на так званій академічній системі освіти, налаштованій на вимоги ринку праці, в межах якої знання передаються на заняттях, а педагог виконує одночасно функції передачі знань та контролю/оцінки результатів навчального процесу. Така система не здатна задовольняти вимоги «економіки знань», відповіддю їй стала так звана розумна (Smart) освіта і, як продовження та логічний результат, широкого застосування, Smart-суспільство.

Абревіатура SMART несе подвійне змістовне навантаження: крім дослівного перекладу з англійської її можна розшифрувати як Adaptive, Motivated, Selfdirected, Resource-enriched, Technology embedded – тобто навчання самостійне, мотивоване, адаптивне, збагачене ресурсами, з вбудованими технологіями. Становлення Smart-суспільства можна назвати глобальною тенденцією. Smart – це здатність об'єкта, що характеризує інтеграцію у ньому двох чи більше елементів, які раніше не могли бути поєднані, за допомогою Інтернет. Наприклад, Smart-TV, Smart-Home, SmartPhone. Smart-технології приведуть до розширення трудової мобільності в освіті, державній службі, інших сферах зайнятості [3]. Вже

сьогодні дедалі більше людей навчаються та працюють дистанційно, з часом така тенденція буде тільки поширюватись.

Мета статті полягає у визначенні доцільності використання Smart-технологій як нового напрямку у викладанні та навчанні.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день одними з найбільш сучасних інноваційних інформаційних технологій є смарт-технології в освіті. Впровадження їх у сферу освіти веде за собою перехід від старої схеми репродуктивної передачі знань до нової, креативної форми навчання. Така форма навчання давно і активно впроваджується у США, Великобританії, Канаді, Австралії. Одним із лідерів інтеграції смарт-технологій у освіті вважається Південна Корея, яка з 1996 року почала запровадження електронної освіти. Сьогодні в країні діють 20 кіберуніверситетів, всі послуги в яких виявляються за допомогою електронних технологій. Місце і час навчання в таких вузах вибирають студенти. Всього в світі сьогодні налічується більше 43 мільйонів онлайн-студентів [4]. Українська освіта лише поступово почала впровадження смарт-технологій у навчальний процес. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України від 12.07.2012 № 812 суттєвим проривом у напрямі вдосконалення системи освіти та застосування нових технологій в Україні став проект «LearnIn – SMART навчання». Він спрямований на формування потенційно нового освітнього напрямку та підвищення рівня викладання та навчання.

Англійське слово «smart» багатозначне і дійсно відображає суть smart-технологій. Воно характеризує їх як розумні та ефективні. У практиці освітньої діяльності – це використання різноманітних комплексних засобів і сучасних інтерактивних методів навчання, а також умова подальшого розвитку освіти. Перевагами Smart-технологій є те, що вони здатні розвинути творчі здібності студентів, професійні знання, навички комунікації, грамотність у сфері ІКТ; сформувати критичне мислення, інноваційний підхід; удосконалити вміння ефективної співпраці та взаєморозуміння, лідерство, розвиток кар'єри.

Інфраструктурно Smart-освіта базується на використанні дата-центрів на платформі хмарних технологій, інтерактивних дошок, планшетів, проекторів, відповідного програмного забезпечення, інших засобів. Це дає змогу отримати освіту, реалізувати творчий та інтелектуальний потенціал людям, що мають фізичні вади. Сучасний освітній курс для Smart-університету має відрізнитись від традиційних текстових посібників гнучкістю, інтегрованістю, здатністю розвиватись самостійно за рахунок зовнішніх джерел. Аналогічні завдання стоять і перед розробниками Smart-підручників.

Впровадження Smart-технологій у вищу освіту дасть можливість покращити не тільки систему заочного навчання, але й організувати якісну та ефективну самостійну роботу студентів денної форми, набуття ними професійних компетенцій на основі системного багатовимірного вивчення дисциплін з урахуванням їх взаємозв'язків, стимулювати творчу та наукову діяльність. При цьому змінюється й роль освітніх установ, що призначені не «поставляти знання», а створювати найкращі умови для набуття студентами власного досвіду і навичок. Основною функцією викладача стає не трансляція «готових істин», а якісна навігація по інформаційно-комп'ютерним технологіям та світовим інформаційним ресурсам. Smart-освіта дозволяє студентам генерувати нові знання та формувати особистість smart-людини, що досконало володіє інформаційно-комп'ютерними технологіями для пошуку, аналізу інформації та створенню інновацій. Темпи та рівень розвитку технологій електронної освіти започаткували нове загальносвітнє явище – Smart-education. Це не лише система інноваційних технологічних рішень, але й нова філософія освіти.

Smart-технології використовуються для реалізації освітніх програм, які полягають не лише в інструментальних технологіях ведення навчального процесу, але і в інноваційних навчальних планах і дисциплінах. Саме Smart-технології дозволяють розробляти революційні навчально-методичні матеріали, а також формувати індивідуальні траєкторії навчання для студентів.

Використання комп'ютерних моделей та технології SMART у навчальному процесі надає можливість досягти позитивних результатів:

- 1) збільшення об'єму зорової інформації, що суттєво підвищує якість та ефективність викладання лекції чи проведення практичного заняття;
- 2) можливості SMART залучають студентів та слухачів до активної діяльності, активізують їхній творчий потенціал;
- 3) яскравість комп'ютерної графіки дозволяє розвивати наочно-образове мислення;
- 4) реалізується можливість опрацювання великої кількості інформації;
- 5) створюються умови для індивідуальної дослідницької роботи з комп'ютерними моделями, в ході якої вони можуть самостійно ставити експерименти, швидко перевіряти свої гіпотези, встановлювати закономірності.

З іншого боку описані можливості використання SMART та комп'ютерного моделювання не повинні створювати ілюзію легкості розв'язання педагогічних проблем. Використання таких підходів потребує від викладача розробки системи завдань, які будуть направлені на формування високого рівня розвитку навчального процесу: аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Робота викладача при цьому

не тільки не спрощується, але й ускладнюється і потребує більш високої кваліфікації.

У сучасному всеохоплюючому освітньому середовищі існує безліч технологій, які потенційно можна перетворити у потужний інструмент для розширення можливостей навчання і які відносять до так званих smart-технологій. Заслугує на увагу розглянути як базові такі проекти:

– проект “Classroom”, [5] створений у Нагойському університеті. Це сучасне всеохоплююче обчислювальне середовище для створення програм для навчальних закладів. У проекті використовуються контекстні відомості для надання оптимізованої навчальної інформації через веб-інтерфейс;

– організація KERIS, лідер електронної освіти в Республіці Корея.

Розробила всеохоплююче середовище для smart-навчання під назвою uClass [6]. uClass поєднує методику викладання і освітні ресурси будинків, навчальних закладів, співтовариств за допомогою всеохоплюючої, інтерактивної мережі. Різні навчальні матеріали, у тому числі електронні графічні дошки, електронні подіуми, апаратура для проведення відеолекцій, магічні дзеркала, RFID мітки для моніторингу студентів і медіа книги, що функціонують у рамках невидимої мережі, дозволяють встановлювати зв'язок між викладанням та навчанням.

На сучасному етапі до Smart-технологій належать такі засоби навчання, як: інтерактивна дошка, програмне забезпечення, документ-камера, система контролю знань студентів й персональний комп'ютер. Однак ці засоби не можуть існувати окремо від Smart-аудиторії. Особливістю Smart-аудиторії є те, що в її ядрі лежить сучасна технологія Ультранет, яка об'єднує smartаудиторію з усім співтовариством навчального закладу, подальшим світом і забезпечує якість навчання та викладання.

За допомогою Ультранету викладачі та студенти можуть досягнути більш високого рівня інноваційності та креативності у міру розвитку викладання та навчання. Вони можуть отримати доступ до високоефективної групи цифрових інструментів освіти, ресурсів та інформації про тих, хто навчається, яка зберігається в одному місці, доступному звідусіль і у будь-який час. Викладачі можуть створювати і ділитися досвідом і ресурсами один з одним, а також з іншими навчальними закладами через інтернет.

Варто підкреслити той факт, що Ультранет є безпечною системою для «закритих співтовариств» у мережі Інтернет. Він має високий рівень приватності і містить заходи щодо забезпечення безпеки. Усі пробіли у знаннях тих, хто навчається, модеруються викладачами. Ультранет подібний до «аудиторії без стін», простору, у якому освіта

стає видимою у міру того, як студенти переходять з однієї аудиторії до іншої, з одного навчального закладу до іншого [7].

Висновки. Впровадження Smart-технологій у вищу освіту дасть можливість покращити не тільки систему дистанційного навчання, але й організувати якісну та ефективну самостійну роботу студентів денної форми, набуття ними професійних компетенцій на основі системного багатомірного вивчення дисциплін з урахуванням їх взаємозв'язків, стимулювати творчу та наукову діяльність. Таким чином, Smart-освіта – це принципово нове освітнє середовище; об'єднання викладачів, студентів і знань зі всього світу. Реалізація концепції цього освітнього напрямку є неможливою без накопиченого досвіду електронного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воронкова В.Г. Концепція розвитку проектно-орієнтованого бізнесу в умовах цифрової трансформації до smart-суспільства / В.Г. Воронкова, Т.П. Романенко, Р. Андрюкайтене // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2016. Вип. 67. С. 122–134.
2. Мельник В.В. Глобалізація в культурній сфері: теоретико-методологічний аналіз / В.В. Мельник // Гілея: науковий вісник. Українська академія наук, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 2014. Вип. 87. С. 219–225.
3. Тихомирова Н.В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету [Електронний ресурс] / Н.В. Тихомирова. – Режим доступу: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>.
4. Умное будущее. Реформирование образования повлечет формирование нового общества [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://elearningrussia.ru/last/e_learning_2012.
5. Kajita S., Mase K., Jang S., Ueda M., Yu Z. & Lin N. (2007). Classroom: Expanding Awareness in Classroom to Ubiquitous Teaching and Learning Using Eclipse RCP. Proc. EclipseCon.
6. Kim K. (2008). Ubiquitous Learning Supporting System for Future Classroom in Korea. Proc. Soc. for Information Technology and Teacher Education Int'l Conf., pp. 2648–2657.
7. What is smart technology for the smart classroom? [Electronic resource]. – Available at: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/news/archive/7ensmarttech.pdf>.

IMPROVING LANGUAGE PROFICIENCY SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF LANGUAGE PORTFOLIO

ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ МОВНОГО ПОРТФЕЛЯ

The article deals with the problem of language proficiency skills formation of university students majoring in Economics. On the grounds of the theoretical sources analysis Language Portfolio is suggested as a method of communicative language competence formation of future economists. The main components and parts of Language Portfolio are examined.

The necessity to implement a large-scale reform of education in Ukraine requires the introduction of a new approach to the process of preparation of higher education institutions graduates. The new state European integration policy of Ukraine into European economic, political and educational structures involves the training of competitive specialists capable of successfully implementing the process of cooperation between Ukraine and Europe and the rest of the world. One of the most important conditions for the successful accomplishment of this task is to teach young specialists the necessary skills for professional communication in a foreign language, conducting business negotiations, reading and understanding professional literature. Teaching such skills to university students is an essential component in achieving the main goal of teaching a foreign language in higher education institutions – mastering a foreign language as a means of professional communication.

The aim of the article is to analyze the formation of language proficiency skills of future economists. It should be emphasized that the formation of language competence itself does not guarantee an increase in educational efficiency of students who major in Economics. Effective use of language portfolio in the process of learning a foreign language is possible under the following pedagogical conditions: the consistent and systematic introduction of this method for four types of speech activity, taking into account the level of communicative competence of students, improvement of IT training of teachers and reasonable application of self-study activities. The portfolio method, together with traditional educational technologies, can be an effective mechanism for motivating and developing education at university.

Key words: language proficiency, language portfolio, higher educational establishment, English language teaching, speech activity.

Стаття присвячена актуальній проблемі формування мовної компетентності у студентів університетів з використанням

мовного портфеля. Проаналізовано різні підходи до визначення мовної компетентності студентів університетів, зокрема студентів економічних спеціальностей. На основі аналізу теоретичних джерел запропоновано використання Мовного Портфеля як методу формування комунікативної мовної компетенції майбутнього фахівця. Розглянуті основні компоненти і розділи Мовного Портфеля.

Необхідність проведення масштабної реформи освіти в Україні вимагає впровадження нового підходу до процесу підготовки випускників вищих навчальних закладів. Нова державна політика інтеграції України в європейські економічні, політичні та освітні структури передбачає підготовку конкурентоспроможних спеціалістів, здатних успішно впроваджувати процес співпраці між Україною, Європою та світом. Однією з найважливіших умов успішного виконання цього завдання є навчання молодих спеціалістів необхідних навичок професійного спілкування іноземною мовою, проведення ділових переговорів, читання та розуміння фахової літератури. Надбання таких навичок студентами університету є найважливішим компонентом у досягненні основної мети викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах – оволодінні іноземною мовою як засобом професійного спілкування.

Мета цієї статті – проаналізувати формування навичок володіння мовою майбутніх економістів. Слід підкреслити, що лише формування мовної компетентності не гарантує підвищення ефективності навчання студентів, що спеціалізуються на економіці. Ефективне використання мовного портфоліо в процесі вивчення іноземної мови можливе за таких педагогічних умов: послідовне та систематичне впровадження цього методу до чотирьох видів мовленнєвої діяльності з урахуванням рівня комунікативної компетентності учнів, вдосконалення ІТ підготовки викладачів та розумне застосування самостійної роботи студентів. Метод портфоліо разом із традиційними освітніми технологіями може бути ефективним механізмом мотивації та розвитку освіти в університеті.

Ключові слова: мовна компетентність, мовний портфель, заклад вищої освіти, викладання англійської мови, мовленнєва діяльність.

УДК 378.147.228

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-13>

Lunina O.M.,

Senior Lecturer in Pedagogy,
foreign philology and translation
Simon Kuznets Kharkiv National
University of Economics

Problem statement. The main goal of teaching foreign languages at university is to use a foreign language for professional communication, which is one of the areas of modern methodological science, particularly “English for Specific Purposes”. European Language Portfolio was suggested as a method of language teaching in the European recommendations on language education [9]. The Language portfolio is necessary for a detailed reflection of learning experience, acquired language skills and the con-

tent of language courses, stimulating self-education and the process of learning foreign languages. The globalization of the world economy and a growing demand for competent English-speaking professionals in the job market have been placing a greater emphasis on English language teaching in Ukraine. The universities emphasize developing English skills for professional communication. English is one of the core subjects in universities and it is essential that students' language proficiency corresponds to up-to-

date job requirements. Great efforts have been made to improve language training at all education levels. [2]. Due to the processes of globalization there are new requirements of employers for foreign language proficiency of future economists.

One of such requirements is that they can search the Internet for professional specific information in a foreign language. The worldwide network is constantly used by students outside the classroom, while working on assignments, essays in foreign languages. The Internet contains an infinite and inexhaustible number of sources for teaching a foreign language, makes it possible to communicate in virtual space using e-mail, chat rooms, forums, blogs. One of the main components of improving the learning process efficiency is the student's motivation for cognitive activity and personal achievement.

Overview of recent researches and publications. The Language portfolio (LP) has been used in educational institutions at various levels in more than fifteen member countries of the European Union since the beginning of the 90s. In 2004 Nikolaeva S.Yu. and Yagelskaya N.V. developed a professionally oriented language portfolio for higher educational institutions of Economics in Ukraine [4. p. 9-12]. Students should become active subjects of the educational process, they should be given the opportunity to tell about what they have already studied, what interests them, what they want to study, what is more difficult for them. If students think about the course of their learning process, this helps to increase motivation, develop their educational competence, provides students with the desire to learn throughout their lives, as noted in the materials on piloting the LP in different countries [5. p. 25].

According to Nikolaeva S.Yu. and Yagelskaya N.V. [4. p. 9–12], the Portfolio for economists is efficient in universities, since it better corresponds to the active involvement of students in independent work on a foreign language, providing them with means to determine the level of foreign language proficiency. The Portfolio method is considered the most adequate according to modern requirements, but its implementation is impossible without the widespread use of new information technologies. The rapid development of the information society over the past two decades has led to the transformation of the model of education. The main purpose of training was not only the acquisition of a certain amount of abstract knowledge, but also the education of an educated, active and open-minded member of modern society.

The ability to work with modern information technologies is considered as mandatory and necessary for each specialist, especially for the specialist in economics. One of the main components of increasing the effectiveness of the educational process is the student's motivation for cognitive activity and personal achievements. The cognitive activity of students is successful only when their independence develops.

Tarnopolsky O.B. and Kozhushko S.P. consider that in order to teach a foreign language to students of economic faculties it is necessary to introduce autonomy of creative educational activity [7], in which students independently solve problematic creative tasks by means of a foreign language. Therefore, the student himself has complete autonomy in conducting his own cognitive activities, which, however, does not exclude the advice and assistance of the teacher and other students, if necessary.

It should be noted that most freshmen have a clear motivation. It is very important not only to stimulate this motivation in the educational process, but also not to reduce it only to the desire to get a diploma. The student must understand why he needs certain knowledge and skills, how his personal achievements will be reflected in his future life, professional activity, employment, career. Several types of assignments are used for self-study activity of students: preparation of essays, presentations, reports in a foreign language. Presentation of the abstract is performed in PowerPoint in front of students. Such a learning technology contributes to the development of students' communication skills, critical thinking, self-presentation, the ability to conduct discussions, uphold and argue their point of view, synthesize the material studied and present it to the audience in a quality manner. The student can use the best abstract or presentation in his language portfolio to demonstrate his ability to work with authentic sources, to compile information in a foreign language [8].

A language portfolio is an effective way to motivate students and develop personality-oriented education. The term "portfolio" is used in modern education not only as a language portfolio. Portfolio is a combination of educational and professional achievements, their presentation. There is a portfolio of managers, specialists, departments, universities. Typically, a portfolio represents the self-presentation of student learning achievements, which he independently and quickly captures; work on the portfolio motivates the student to obtain maximum results in studies, research activities. A diploma with portfolio can be an instrument that demonstrates to the employer the achievements and abilities of a young specialist, including his level of foreign language proficiency.

The aim of the article is to analyze the language proficiency skills formation of university students using Language Portfolio method. Teaching effective communication skills must be the cornerstone for any university curriculum. A student who can't communicate effectively in English will not be able to compete in the modern world and to apply his professional knowledge.

Results. Social, economic, political and cultural changes in Ukraine, its integration into the world educational environment, implementation of the EU recommendations as for the competent specialist training are impossible without personal and professional

development of a specialist who is able to adapt to multicultural, multilingual environment for the realization of personal and professional needs. This is impossible without achieving a high level of foreign language proficiency. In the strategic documents such as: the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), the "National Education Development Strategy for the period 2012-2021", the "The Concept of Ukraine Education Development during 2015-2025" it is emphasized that competitive specialists in Economics must be able to speak fluently in a foreign language, to conduct business negotiations with foreign partners, to prepare financial documents, to make financial agreements/reports, to discuss financial and economic issues taking into account current trends of economic development and to improve professional knowledge by means of reading professional literature in a foreign language [4].

Communication is an important skill for every modern student to master. With massive online social media usage changing how the world communicates, it's no wonder some struggle to properly communicate their thoughts and feelings and tailor them to the right audience. Advances in digital media, changing career environment and greater competition in colleges and workplaces makes improving student communication skills a must. Cramming tips the night before a job interview won't do the trick if students are trying to make an impression in the collaborative workplaces of the future.

How to develop communication or speaking skills? Just like any other skill set, communication is one that needs practice. There are different strategies to enhance students' speaking abilities. 1) One of the most common is to offer group presentations and assignments. Team-building exercises can also help students sharpen both oral and written communication skills. Not only does it offer students the chance to work in small groups, thereby reducing some of the pressure, but it also gives them the opportunity to debate their opinions, take turns, and work together towards a common goal. 2) Ask open-ended questions. Because they require more than a one- or two-word response, open-ended questions are vital for inspiring discussion and demonstrating that there are multiple ways to perceive and answer a question. Introduce short informal conversations and challenge students to use open-ended questions. 3) Use tasks and activities that foster critical thinking. Another task-based method for improving student communication skills is through critical thinking exercises. These can be done verbally or through written assignments that give students the chance to answer questions creatively using their own words and expressions. It is important to teach many communication skills, for example summarizing a discussion. Students need to know what a summary is. They may also need some sentence stems to structure summarizing a discussion ("The main points you

raised were...", "In summary, we talked about..."). They may also need practice judging when it's useful to summarize a discussion [8].

To sum it up, making students speak more English in class is not only a matter of "forcing" them to speak. This requires thorough preparation of proper teaching materials. A few tips for teachers in general: 1) reduce your "Teacher Talking Time" in the classroom, by giving simple and clear instructions. Being a teacher of English is different from being a lecturer. 2) increase "Student Talking Time", eliciting students' participation. 3) avoid yes/no questions; ask questions that make students speak in order to make themselves clear. 4) be careful how you correct students. 5) When students are having fluency practice (for instance, free conversation), which is totally different from pronunciation or grammar practice, never correct them, unless something really serious happens. Let them feel that they can communicate in English despite their mistakes in pronunciation, grammar etc. Praise them for speaking and show satisfaction. 8) don't forget that participating/speaking is what really matters in this situation, and when a student participates (answering questions, clarifying, helping other in English, arguing etc) accept that as something good, otherwise you will make your student shy and quiet (lack of participation). 9) for activities such as group discussion/debate, topics must be of students' interest and, the last but not the least, relevant to their field of study and future profession [5].

The ability to write well is one of the most important skills students can learn for success in the business world. English has emerged as the leading language of business. Today almost two billion people speak English at a useful level. Being able to command the English language has become a valuable professional skill. The most difficult part of professional communication is effectively writing for your audience and expressing complexity in an easy-to-understand way. Business writing is an essential skill for every working professional, yet writing competence in a foreign language tends to be one of the most difficult skills to acquire [5].

For improving language proficiency skills the Language portfolio must meet the following characteristics: universality, accessibility, consistency, manageability [2. p. 24]. The structure of the language portfolio consists of three sections: Language Passport, Language Biography and Dossier. This structure allows to display the current level of foreign language proficiency, to collect valuable information about speech competencies, that is, to attract students to the organization of the educational process, increase the level of responsibility for their work, and intensify the desire for self-improvement. The portfolio of an economist takes various forms: a paper version, an electronic version or a presentation on a website (web portfolio). The paper version of the language portfolio can com-

plement the electronic version. Students' portfolios can be posted on the university website. This will be the best option for self-presentation of graduates and the university itself.

Conclusions. The web portfolio offers students great opportunities in terms of designing personal pages on the Internet, presenting their success, academic results and achievements. In contrast to the traditional resume, which is provided when applying for a job, the portfolio allows you to represent and evaluate the personal and professional competencies of a person in a more innovative and sophisticated way [10]. What is a student web portfolio? Portfolio is self-promotion, where a young specialist presents all his best achievements, language skills particularly. Thus, the student's portfolio performs the following functions: self-presentation, employment, motivation, development of personal and professional competencies. After completing studies at the university, the student's portfolio goes to the graduate's portfolio site section, where he can present his career growth, postgraduate achievements in professional activities [4, p. 10]. The vast majority of techniques for working with a language portfolio includes involving students in discussions, explanations, presentations, and ensures the development of both communication skills and improving language proficiency.

In conclusion it should be noted that the portfolio method together with traditional educational techniques can be an effective mechanism for motivating students, focused on improving professional competence and skills. The most challenging teaching problems can be successfully solved by applying different strategies and innovative methods.

REFERENCES:

1. Гапонова В.М. Принципи та функції педагогічного тестового контролю // Зб. наук. праць № 20. Частина II. Хмельницький : Вид. академії ПВУ, 2002. С. 91–96.
2. Європейський Мовний Портфель для економістів (проект) // Укладач Н.В. Ягельська. К. : Ленвіт, 2004. 56 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання С.Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Ніколаєва С.Ю., Ягельська Н.В. Європейський Мовний Портфель для економістів // Іноземні мови. 2004. № 2. С. 9–12.
5. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) : Навчальний посібник. К. : ІЗМН, 1996. 311 с.
6. Саєнко Н.С. Теоретичні аспекти контролю у навчанні іншомовного професійного спілкування // Вісник Нац. тех. унів. України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. № 1 (16), 2006. С. 74–78.
7. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения : Учебное пособие. К. : Ленвит, 2004. 100 с.
8. Ягельська Н.В. Прийоми використання «Європейського Мовного Портфеля для економістів» у самостійній роботі з іноземної мови // Іноземні мови. 2004. № 4. С. 3–8.
9. Common European Framework of Reference. URL: <http://www.coe.int>.
10. Rogers P. Thoughts on Portfolio Assessment in TESOL. ESP World, Issue 2 (28), Volume 9, 2010 // URL: <http://esp-world.info>.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНО-ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

DEVELOPMENT OF JUNIOR STUDENTS' CREATIVE AND PRODUCTIVE SKILLS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS BY MEANS OF PEDAGOGICAL INTEGRATION

У статті порушено проблему розвитку креативно-продуктивних вмінь молодших школярів на уроках іноземної мови засобом педагогічної інтеграції. Проаналізовано стан навчання молодших школярів іноземної мови. Підтверджено правомірність вибору такого інтегрованого предмету навчання як казки. Розглянуто їх лінгвосемантичний, виховний та інформаційний аспекти; виокремлено їх фонетичні, лексичні, граматичні та стилістичні особливості. Визначено інтегрований процес засвоєння казок для подальшого використання їх лінгвомовленнєвих засобів у процесі повсякденного діалогічного спілкування і для розвитку продуктивних вмінь учнів. Розглянуто поняття «креативно-продуктивні вміння» спілкування учнів іноземною мовою. Представлено покрокові методичні дії з розвитку креативно-продуктивних вмінь молодших школярів на уроках іноземної мови, які включають: 1) розвиток креативно-продуктивних умінь, що співвідносяться зі зміною початку художнього твору, і його драматизація в такому вигляді; 2) розвиток креативно-продуктивних умінь, що співвідносяться зі зміною дійових осіб казки, і драматизація казки в такому вигляді; 3) розвиток креативно-продуктивних умінь, що співвідносяться зі зміною кінця казки, і її драматизації в такому вигляді; 4) розвиток креативно-продуктивних умінь, що співвідносяться зі створенням власної казки, та її драматизація. Запропоновано види вправ, які передбачено впроваджувати в навчальний процес під час розвитку креативно-продуктивних вмінь спілкування учнів іноземною мовою.

Окреслено їх мету, надано інструкції до виконання, наведено приклади роботи з драматизації казкових художніх творів. Виконання таких творчих вправ та систематичне проведення вистав, в яких елементарні зміни в казках призводять поступово до їх повної заміни та складання власних оповідань, заснованих на подіях навколишньої дійсності, розвивають у дітей креативно-продуктивні вміння, які, в свою чергу, призводять до формування комунікативної компетентності учнів.

Ключові слова: педагогічна інтеграція, креативно-продуктивні вміння, молодші школярі, методичні дії, драматизація, іноземна мова.

This article analyses the problem of the development of junior school students' creative and productive skills at the foreign language lessons by means of pedagogical integration. The state of teaching the junior school students a foreign language has been analyzed. The validity of choosing such an integrated subject of study as a fairy tale has been confirmed. The fairy tales linguistic, educational and informational aspects have been disclosed; their phonetic, lexical, grammatical and stylistic features have been analysed. The integrated process of the fairy tale learning for the further use of their linguistic means in the process of daily communication and for the development of productive skills of junior students has been determined. The concept "creative and productive skills" of students is outlined. Step-by-step teaching actions for the development of creative and productive skills of the 4th grade students at the foreign language lessons are presented in the article.

They include: 1) the development of creative and productive skills related to the change of the beginning of the artistic work, and its dramatization in the changed form; 2) the development of creative and productive skills related to the change of heroes of the fairy tale, and the fairy tale dramatization in this form; 3) the development of creative and productive skills related to the change of the end of the fairy tale, and its dramatization in this form; 4) the development of creative and productive skills related to the creation of students' own fairy tale and its dramatization. The groups of exercises for the development of creative and productive skills of students' communication in a foreign language have been worked out and introduced into the educational process. The objectives and instructions for implementation have been defined. The examples of the creative activities connected with fairy tales dramatization have been presented.

Key words: pedagogical integration, creative and productive skills, junior students, methodical actions, dramatization, foreign language.

УДК 37.014.14 +811.111+792.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-14>

Миркович І.Л.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, її інтеграція в європейське і світове співтовариство обумовлюють необхідність розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Фундамент такого спілкування повинен закладатися в початковій школі, так як від його міцності залежить забезпечення послідовності і безперервності процесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи.

Модернізація початкової освіти обумовлена реформою Міністерства освіти і науки України,

яка передбачає реформування всіх ланок шкільної освіти. Однією з провідних ідей реформи є збільшення акценту на вивчення іноземних мов, удосконалення методів навчання іноземних мов, запровадження інтегрованого підходу до навчання [6]. У зв'язку з цим, у методиці навчання іноземних мов з'являється все більше наукових праць, які обґрунтовують доцільність розвитку іншомовних комунікативних умінь учнів засобом інтегрованого навчання, яке передбачає формування вміння учнів застосовувати іноземну мову для здійснення реальної комунікації, тобто вирішення не тільки

навчальних, але й соціально-побутових проблем, відповідно до вікових інтересів комунікантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні чимала увага приділяється методиці навчання іноземної мови в початковій школі. Так, вітчизняні дослідники процесу навчання англійської мови в початковій школі розробили концепцію взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності (Бігич, 2006; Мартинова, 2004; Паршикова, 2010). Були досліджені певні аспекти навчання: розвиток різних форм комунікації за допомогою мультимедійного електронного навчання (Кочубей, 2014; Сасенко, 2006; Склярченко, 2008); застосування відеофонограм для забезпечення навчання на основі автентичної англійського діалогічного мовлення (Гузь, 2005; Карп'юк, 2014; Полонська, 2006; Loregran, 1990, Sherrington, 2009; Tomalin, 1990); використання сюжетної основи в навчальному матеріалі (Глушкова, 2006; Малкіна, 2001; Остапенко, 2003); можливість використання різних видів індивідуалізації навчання відповідно до здібностей учнів (Лівер, 2000; Меньковська, 2009; Николаєва, 1998) та ігрової діяльності (Муртазаєва, 2005; Ромазанова, 2007; Роман, 2005; Чекаль, 2005; Granger, 1998; Hadfield, 1999); спрощення процесу засвоєння англомовного тематичного матеріалу за рахунок його римування або пісенного виконання (Гнілова, 2001; Калініна, 2015; Dakin, 1996) і технології «едьютейнмент» (Дьяконова, 2013; Железнякова, 2013; Королева, 2017; de Vary, 2008). Незважаючи на те, що вищезгадані наукові роботи значно вдосконалили процес навчання англійської мови в початковій школі, вони не враховували потреб дитини в реальному іншомовному діалогічному спілкуванні в позаурочний час.

Сучасні дослідження також торкнулися проблеми інтегрованого навчання молодших школярів (Гаделія, 2004; Заграйська, 2009; Іванчук, 2004; Ісакович, 2009; Присяжнюк, 1996). Однак вони розглядали таке навчання як спільне вивчення різних дисциплін: образотворчого мистецтва, музичної культури та англійської мови. Таке розуміння педагогічної інтеграції лише дозволило виконувати англомовні пісні, видавати завчені фрази при описі картин / малюнків, декламувати вірші англійською мовою. Однак це не вирішило існуючого протиріччя між потребами випускників молодшої школи використовувати англійську мову для отримання різноматематичних знань і спілкування на їх основі поза інтегрованого процесу навчання, вживаючи вивчений мовний та мовленнєвий матеріал.

Мета дослідження полягає в розвитку креативно-продуктивних вмінь молодших школярів на уроках іноземної мови засобом педагогічної інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Під педагогічною інтеграцією розуміється об'єднуючий про-

цес, заснований на розвитку взаємозв'язків між елементами педагогічних систем, який спрямовано на ефективне досягнення мети – виявлення об'єктивних закономірностей педагогічної діяльності в свідомому і цілеспрямованому застосуванні теорії на практиці. Цей процес пов'язаний із формуванням цілісної системи і зміцненням його єдності. Елементи цілісної педагогічної системи при інтеграції утворюють системну єдність за принципом взаємодоповнюваності їх функціонування і розвитку внутрішньосистемних зв'язків [2].

Навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів на просунутому етапі (4-ті класи спеціалізованих англійських шкіл) передбачає роботу з розвитку їх креативно-продуктивних умінь засобом педагогічної інтеграції. В. Плахотник стверджував, що спочатку необхідно навчати школярів продукуванню повністю завченого діалогу, потім частково трансформованого і нарешті повністю трансформованого в новий мовленнєвий продукт [7], тобто кінцевим результатом є розвиток креативно-продуктивних вмінь. Кожен зі створених діалогів спочатку повинен бути повністю підготовленим учнями, потім частково підготовленим, а наприкінці виникнути спонтанно у зв'язку з мовленнєвою ситуацією.

В нашому випадку завчений підготовлений діалог є інсценівкою певної казки, що вивчалася учнями раніше, а діалог, що виникає спонтанно, означає драматизацію казки з різними перетвореннями, що пропонуються учнями самостійно. Це спонукає їх використовувати такий самий лінгвомовленнєвий матеріал, але вже в змінених умовах. «Таке творення мовлення з його подальшою драматизацією перетворює вивчення іноземної мови в цікаве заняття і звільняє учнів від можливих негативних емоцій, пов'язаних із навчально-контролюючої діяльністю» [1]. Сама англомовна драматизація видозміненої казкової фабули виконує як мінімум дві творчі навчальні функції: забезпечує засвоєння матеріалу, що досліджується, і створює позитивну атмосферу навчального процесу.

Казки у лінгвосеміологічному аспекті є такими дитячими художніми творами, які своєю цікавою фабулою викликають у дітей інтерес як до самих героїв твору, так і до їхніх вчинків. Для опису казкових героїв і вираження різних видів чарівництва, що відбуваються з ними, використовується спеціальна, загальнонавчальна і фольклорна лексика.

Фонетичними особливостями усної англійської казки є емоційно забарвлена інтонація, різноманітний тембр голосу, ритмічна організація тексту казки, протяжність складів для підкреслення образу героя, чергування уповільненого і прискореного темпу мовлення, переважання логічних пауз, наявність кількісної та якісної редукції у службових і значущих словах.

Лексичною характеристикою мовлення казкового твору є: мовні кліше; простонародні форми спілкування; стилістичні синоніми; поетичні засоби індивідуалізації персонажів; слова-підсилювачі, вигуки, зооніми; слова, які виражають соціально-трудові відносини; соціокультурна лексика; прислів'я, приказки, загадки.

Граматичні засоби викладу англійської казки представлені дієсловами, що позначають дії з переміщення у просторі, фразовими дієсловами у найтиповіших видо-часових формах; підрядними реченнями часу й умови, складносурядними реченнями з прийменником "and", а також граматичними архаїзмами і великою кількістю прямої мови.

Стилістичними особливостями є: епітети, метафори, гіперболи, порівняння, повтори, інверсії, паралелізми. В інформаційному аспекті казка надає дитині нові відомості про життя, побут і культуру народу, мова якого вивчається. Діти ознайомлюються зі звичаями, традиціями і заняттями носіїв мови. Вони також розпізнають географічне розташування, особливості кліматичних умов проживання її населення, а також дізнаються про флору, фауну і людські особливості спілкування з живою і неживою природою.

У виховному аспекті казка має вагомий потенціал. Вона є найдоступнішим засобом морального й естетичного сприйняття інформації, яка активно впливає на розум і почуття дитини, розвиває її сприйняття, емоційність, співучасть у подіях навколишнього життя. Ідейно-тематичне розмаїття казок зі своїм щасливим фіналом ілюструє цінність таких понять як дружба, чесність, працьовитість, всеперемагаюче добро і активна життєва позиція. Багатоаспектний потенціал казки зумовлює її інтеграційну сутність. Вона проявляється в тому, що складається з навчальних та виховних складових. До навчальних належать загальнонавчальні знання, що дозволяють орієнтуватися у навколишньому житті; країнознавчі знання, що дозволяють досягати толерантної поведінки один з одним і зі старшими; знання англомовного фольклору, що забезпечують можливість іншомовної мовленнєвої взаємодії людей. Синтез цих навчальних елементів сприяє соціалізації дітей у суспільстві. Таким чином, англійська казка як інтегрований предмет передбачає інтегрований процес її засвоєння для подальшого використання лінгвомовленнєвих засобів у процесі повсякденного діалогічного спілкування і для розвитку продуктивних вмінь учнів [5].

Автор характеризує поняття «креативно-продуктивні вміння» учнів, під якими розуміються вміння грамотно, докладно і аргументовано висловлювати і оформляти свої думки іноземною мовою, породжувати висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі, створювати і втілювати в життя

новий, оригінальний продукт іноземною мовою, моделювати ситуації, генерувати нові ідеї, творчо переробляти наявний матеріал.

Для розвитку креативно-продуктивних вмінь молодших школярів нами пропонуються певні методичні дії, засновані на роботі з художніми текстами, а саме з англомовними автентичними казками. Зазначені методичні дії включають: 1) розвиток креативно-продуктивних вмінь першого порядку, що співвідносяться зі зміною початку художнього твору, і його драматизація в такому вигляді; 2) розвиток креативно-продуктивних вмінь другого порядку, що співвідносяться зі зміною дійових осіб казки, і драматизація казки в такому вигляді; 3) розвиток креативно-продуктивних вмінь третього порядку, що співвідносяться зі зміною кінця казки, та її драматизації в такому вигляді; 4) розвиток креативно-продуктивних вмінь четвертого порядку, що співвідносяться зі створенням власної казки, та її драматизація.

Автор розглядає кожну методичну дію більш докладно. **Перша мета навчання** полягає в розвитку креативно-продуктивних вмінь першого порядку, що співвідносяться зі зміною початку казки, тобто створенням такого початку, яке логічно могло б продовжувати зміст написаного автором. Для розвитку цих умінь учням пропонуються такі вправи: а) продуктивно-підготовчі, зміст яких полягає в трансформації речень, якими розпочинається твір, у власний варіант учнів; б) презентаційні, що полягають в поданні змісту твору іншим учням групи; в) продуктивно-драматизаційні, що полягають у розподілі ролей героїв казки між учнями і репетиції їх рольової поведінки; г) продуктивно-драматизаційні, що полягають у рольовому розіграванні видозміненого твору. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Продуктивно-підготовча. Мета: навчити учнів логічно змінювати початок речень і варіювати їх зміст. Інструкція: Прочитайте речення з казки, а потім змініть їх таким чином, щоб наступні речення логічно приєднувалися до них.

Вправа 2. Презентаційна. Мета: навчити учнів розуміти змінений варіант казки і висловлювати своє ставлення до нього. Інструкція: Прочитайте змінений варіант казки і висловіть своє ставлення до нього.

Вправа 3. Продуктивно-репетиційна. Мета: навчити учнів розігравати «нову» казку за ролями. Інструкція: Оберіть собі ролі в оновленій казці і відрепетируйте її постанову.

Вправа 4. Продуктивно-драматизаційна. Мета: навчити учнів драматизувати оновлену казку. Інструкція: Підготуйте декорації, костюми, музичний супровід і презентуйте оновлену казкову виставу своїм однокласникам. Дані вміння розвиваються шляхом виконання таких методичних дій: зміна структури речень, їх граматичного перефразування, а також їх розширення і доповнення. Матеріальними засо-

бами розвитку таких умінь можуть бути картки, схеми, таблиці. Розвиненість таких вмінь перевіряється шляхом письмового, а потім усного переказу сюжету відомих казок, але з іншим початком. Становлення такого вміння дозволяє перехід до розвитку наступного вміння.

Друга мета навчання полягає в розвитку креативно-продуктивних умінь другого порядку, що співвідносяться зі зміною деяких дійових осіб. Учні додають в наявну казку замість діючих осіб імена своїх однокласників. Це відбувається так, що позитивні герої казок замінюються іменами учнів, які добре вчать і мають відмінну поведінку, а замість негативних героїв надаються імена недбайливих учнів. Вже цей факт свідчить про те, що учні розуміють виховне значення казки. Вони хочуть показати, що старанні учні – це добрі, ласкаві феї / ельфи / тварини. Вони роблять добрі вчинки і отримують добро у відповідь. У ролі злих і агресивних персонажів вони представляють учнів заздрисних, недобррозичливих і грубих, які в результаті подій, що відбуваються в казці, отримують життєві уроки, які спонукають до виправлення їх характерів і вчинків. Прикладом такої казки зі зміною дійових осіб може бути англійська народна казка “The Cock, the Mouse and the little Red Hen”, в якій курочка виступає позитивним персонажем: працюючим, вмілим і поступливим, а півень і миша грають роль негативних персонажів: ледачих і грубих.

Для розвитку таких креативно-продуктивних умінь другого порядку учням пропонуються такі вправи: а) продуктивно-підготовчі, що полягають в трансформації висловлювань героїв казки в речення, які властиві іншим (вигаданим) героям казки; б) презентаційні, що полягають в презентації змісту казки учнями класу; в) репетиційно-драматизаційні, що полягають у розподілі ролей героїв казки між учнями і репетиції їх рольової поведінки; г) продуктивно-драматизаційні, що полягають у постановці спектаклю за змістом видозміненої казки з використанням костюмів, декорацій і музики. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Продуктивно-підготовча. Мета: навчити учнів продукувати речення у зміненому варіанті. Інструкція: Прочитайте речення, замінюючи дійових осіб казки на будь-яких інших героїв.

Вправа 2. Презентаційна. Мета: навчити учнів висловлювати своє ставлення до тексту. Інструкція: Прочитайте «новий» варіант казки і висловіть своє ставлення до нього.

Вправа 3. Репетиційно-драматизаційна. Мета: навчити учнів розігрувати оновлену казку за ролями. Інструкція: Виберіть собі ролі зі зміненої казки і відрепетируйте її постанову.

Вправа 4. Продуктивно-драматизаційна. Мета: навчити учнів драматизувати оновлену казку. Інструкція: Підготуйте декорації, костюми, музичний супровід і презентуйте постанову казки в самостійно створеному варіанті своїм однокласникам.

Для розвитку цих умінь учням пропонується виконання таких методичних дій: читання і драматизація ролей героїв казки від імені учнів класу, коментування поведінки героїв казки (у нашому випадку школярів), драматизація окремих епізодів такої видозміненої казки, а потім всього її сюжету в цілому. Засобами досягнення таких умінь можуть бути набір слів і граматичних структур, представлених у картках для створення власних речень, перелік речень з казки з відсутніми репліками, в яких слід вжити ім'я певного героя. Контроль розвиненості цих умінь визначається шляхом короткого письмового переказу змісту оновленої казки. Становлення цього вміння дозволяє перейти до розвитку наступного вміння.

Третя мета навчання полягає в розвитку креативно-продуктивних умінь третього порядку, що співвідносяться зі зміною кінця казки. Як відомо, практично усі казки мають позитивний повчальний висновок. Аналогічний висновок повинні зробити учні, але за допомогою інших лінгвомовленнєвих засобів. Вони також повинні навчитися писати позитивний висновок за змістом твору, що вивчається. Крім того, кінець казки може бути таким, в якому дія може відбуватися в інших умовах, на іншій території і з іншими фантастичними пригодами.

Для розвитку креативно-продуктивних умінь третього порядку учням пропонуються вправи: а) продуктивно-підготовчі, що полягають у трансформації речень, які закінчують казку – власний варіант учнів; б) презентаційні, що полягають у презентації змісту казки учнями класу; в) продуктивно-драматизаційні, що полягають у розподілі ролей героїв казки учням і репетиції їх рольової поведінки; г) продуктивно-драматизаційні, що полягають у постановці вистави за змістом видозміненої казки з використанням костюмів, декорацій і музики. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Продуктивно-підготовча. Мета: навчити учнів пояснювати власну точку зору. Інструкція: Прочитайте речення з казки, а потім такі саме речення, але зі зміненим кінцем. Поясніть, чим відрізняються ці речення за змістом.

Вправа 2. Презентаційна. Мета: навчити учнів висловлювати своє ставлення до твору. Інструкція: прочитайте оновлений варіант казки і висловіть своє ставлення до нього.

Вправа 3. Продуктивно-репетиційна. Мета: навчити учнів розігрувати оновлену казку за ролями. Інструкція: Оберіть собі ролі оновленої казки і відрепетируйте її постанову.

Вправа 4. Продуктивно-драматизаційна. Мета: навчити учнів вільно відтворювати висловлювання з казки за допомогою вербальних і невербальних засобів. Інструкція: Підготуйте декорації, костюми, музичний супровід і презентуйте оновлену казкову іншій групі однокласників.

Засобами розвитку таких умінь є картки для перекладу різних аргументаційних речень, а також підстановчі таблиці, за допомогою яких складаються речення з різними смисловими закінченнями. Контроль розвиненості таких умінь здійснюється шляхом письмового переказу сюжету відомої казки, але з іншим кінцем. Становлення такого вміння дає підставу для переходу до розвитку наступного вміння.

Четверта мета навчання полягає в розвитку креативно-продуктивних умінь четвертого порядку, що співвідносяться зі зміною початку, дійових осіб і кінця казки. Це вміння розвивається для того, щоб учні навчилися викладати зміст прочитаного твору, але в його зміненому варіанті. Автор вважає розвиток таких навчальних дій обґрунтованим із різних точок зору: по-перше, з позиції розвитку творчого мислення учнів; по-друге, з позиції переконання їх в доступності самостійної видозміни художнього твору; по-третє, з позиції нестандартного використання вивчених лінгвомовленнєвих засобів; по-четверте, з позиції можливості самостійного вдосконалення вже набутих іншомовних мовленнєвих умінь. Остання передбачає самостійний вибір із двомовного словника додаткових лінгвістичних засобів для вирішення навчально-мовленнєвого завдання. Той факт, що вміння цього порядку включає в себе реалізацію всіх вищезазначених умінь на цьому етапі, обумовлює їх системну комплексну реалізацію, що не допускає втрату жодного з них. Для розвитку такого вміння учням пропонуються вміння зі зміни речень за їх граматичною / смисловою / фантастичною ознакою. Для розвитку такого вміння можуть бути використані такі засоби, як малюнки із зображенням фантастичних явищ. Для перевірки розвиненості вміння дітям пропонується письмовий переказ сюжету відомої казки, але з її іншим початком, кінцем та іншими дійовими особами.

Отже, для розвитку креативно-продуктивних умінь четвертого порядку учням пропонуються вправи: а) продуктивно-мовленнєві, що полягають у вигадуванні фабули власної казки та її написанні; б) презентаційні, що полягають у презентації казки учнями класу у вигляді її читання з розтиражованим рукописом казки, а потім у вигляді її прослуховування в авторському виконанні; в) контрольнo-мовленнєві, що полягають у відповідях на питання за змістом казки, підготовлених автором для перевірки розуміння її змісту; г) продуктивно-драматизаційні, що полягають у розподілі ролей героїв казки учням і репетиції їх рольової поведінки; д) продуктивно-драматизаційні, що полягають у постановці спектаклю за змістом власної казки з використанням костюмів, декорацій і музичного супроводу. Прикладами таких вправ можуть бути наступні.

Вправа 1. Продуктивно-мовленнєва. Мета: навчити учнів створювати власну фабулу казки іноземною мовою. Інструкція: Напишіть власну казку за ролями. **Вправа 2.** Презентаційна. Мета: навчити учнів читати виразно власну казку за ролями. Інструкція: а) Прочитайте написану вами казку за ролями і висловіть своє ставлення до неї; б) Роздайте ролі вашої казки однокласникам і прочитайте виразно цю казку за ролями. **Вправа 3.** Контрольнo-мовленнєва. Мета: навчити учнів перевіряти розуміння змісту самостійно складеної казки. Інструкція: Дайте відповідь на запитання за змістом прочитаної за ролями казки. **Вправа 4.** Репетиційна-драматизаційна. Мета: навчити учнів розігрувати оновлену казку за ролями. Інструкція: Оберіть ролі створеної казки і розіграйте їх. **Вправа 5.** Продуктивно-драматизаційна. Мета: навчити учнів вільно відтворювати усі висловлювання казки у єдності з невербальними засобами. Інструкція: Підготуйте декорації, костюми, музичний супровід і презентуйте виставу оновленої казки своїм однокласникам.

У процесі виконання всіх цих творчих завдань школярі можуть користуватися додатковими джерелами інформації як змістовного, так і лінгвістичного плану. Засобами, що допомагають здійснювати творчу роботу, можуть бути інтернет-мультфільми, ігри з захоплюючим контентом, а також дитячі музичні твори. Контролем становлення таких умінь є усна презентація створеної казки і її подальше обговорення.

Основа запропонованих методичних дій полягає в необхідності багаторазового відтворення самостійно генерованого англomовного тексту в процесі репетицій, які необхідні для його успішної рольової драматизації, а також у стосунках вчителя і учнів, які стають в процесі підготовки вистави односторонніми. Між ними створюється атмосфера довіри, і тому діти відчують себе більш вільними, розкутими і впевненими; вони вчать працювати в команді, толерантно ставитися один до одного, а також відчувати відповідальність за свої успіхи, також і за успіхи своїх однокласників. Адже один учасник вистави при всій його підготовленості не може забезпечити успіх всієї постанови, якщо інші особи, які беруть участь у дії, демонструватимуть недостатність підготовки. Колективний успіх у роботі стимулюватимуть учнів для подальшої іншомовної творчої діяльності. Інтегрований характер запропонованих завдань буде проявлятися в одночасному виконанні наступних дій: 1) демонстрації знань змісту художнього твору; 2) демонстрації вміння його вираження засобами іноземної мови; 3) демонстрації вміння видозмінювати фабулу твору і представляти її у рольовій драматизації; 4) прояві таких якостей особистості, як толерантність, співпереживання, допитливість, пізнавальна активність.

Покрокові методичні дії і цілісний комплекс вправ на автентичному матеріалі представлено в авторському підручнику Р. Мартинова, І. Миркович “Learn Tales and Speak English” [4].

Висновки. Можна констатувати, що розвиток креативно-продуктивних вмінь молодших школярів на уроках іноземної мови відбувається засобом педагогічної інтеграції, яка проявляється в одночасному виконанні наступних дій: 1) демонстрації знань змісту художнього твору; 2) демонстрації вміння його вираження засобами іноземної мови; 3) демонстрації вміння видозмінювати фабулу твору і представляти її у рольовій драматизації; 4) прояві таких якостей особистості, як толерантність, співпереживання, допитливість, пізнавальна активність. Проведення запропонованих систематичних завдань і вистав, в яких елементарні зміни в казках призводять поступово до їх повної заміни та складання власних оповідань, заснованих на подіях навколишньої дійсності, розвивають у дітей креативно-продуктивні вміння, які, в свою чергу, ведуть до формування комунікативної компетентності учнів.

Перспективним напрямом дослідження може стати перевірка запропонованих автором методичних дій в експериментальному навчанні молодших школярів для визначення технологічності розробленого комплексу вправ і можливостей його широкомасштабного впровадження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднар С.В. Навчання учнів п'ятих класів усного англійського мовлення з використанням мовних і немовних засобів комунікації. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса, 2000. № 11. С. 38–43.
2. Левченко В.В. Интегрированный подход к подготовке учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка : дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2002. 183 с.
3. Мартынова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія. К. : Высшая школа, 2004. 454 с.
4. Мартинова Р.Ю., Миркович І.Л. Learn Tales and Speak English : навчальний посібник для учнів 4-х класів загальноосвітніх шкіл. Одеса : Видавництво «Освіта України», 2015. 288 с.
5. Миркович І.Л. Інтегроване навчання англійського діалогічного мовлення учнів 4-х класів на основі драматизації автентичних казок : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2017. 22 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Плахотник В.М. Цели, средства и содержание школьного обучения иностранным языкам. *Основы методики преподавания иностранных языков* / под ред. В.А. Бухбиндера. К. : Вища школа, 1986. С. 126–142.

КОЛАБОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

COLLABORATIVE LEARNING IN THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING PROCESS FOR FOREIGN LANGUAGES TEACHERS TRAINING

Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячений модернізації змісту підготовки вчителів іноземних мов в Україні, дослідженню найефективніших форм та методів навчання, а також проблемам вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів, підвищення їхньої кваліфікації. В рамках комунікативної компетентності у статті обґрунтовано можливості та доцільність впровадження у навчальний процес колаборативної форми навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери у вищій школі; шляхи оновлення форм та методів навчання; висвітлено підходи науковців до розкриття сутності поняття колаборативного навчання студентів у вищому навчальному закладі; проведено порівняльний аналіз кооперативного та колаборативного навчання.

З'ясовано, що використання у навчальному процесі колаборативної форми навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери у вищій школі є одним із засобів інноваційно-творчого вдосконалення освітнього простору. Завдяки колаборативному навчанню створюються умови для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості. Таке навчання у співробітництві визначається як спільна організація навчання, за якої студенти з різними здібностями та інтересами співпрацюють у малих групах із метою завершення проекту чи вирішення проблеми.

Перераховано форми, методи (співбесіда, круглий стіл, фокус-список, анкетування й опитувальники, парне аопування статті, рольова гра, вирішення проблемних ситуацій, головоломка, гнучкі п'ятниці, навчання на місці і так далі), а також алгоритм дій, доцільних при плануванні колаборативного навчання. Такий тип навчання розширює традиційну систему освіти, перетворюючи знання, вміння та навички студентів у ключові компетентності, серед яких спілкування займає особливе місце.

Ключові слова: колаборативне навчання, кооперативне навчання, комунікативна компетентність, модернізація, професійна підготовка.

The article continues the author's series of publications on the modernization of the foreign languages teachers training content in Ukraine. The most effective forms and methods of teaching, as well as the problems of improving the professional training and studying skills of pedagogical staff are also investigated in the article. Within the framework of communicative competence, the article substantiates the possibilities and expediency of introducing a collaborative form of education in the process of the future philological specialists professional training in higher educational process. The ways of updating teaching forms and methods, scientists' approaches to uncovering the essence of the students collaborative learning concept in higher education are considered in the article. A comparative analysis of cooperative and collaborative training was conducted.

It was founded that Collaborative learning is one of the innovative and creative improvements in the educational space that creates conditions for person's self-development, self-improvement and self-realization. Collaborative learning is an educational approach to teaching and learning that involves groups of students working together to solve a problem, complete a task, or create a product. Such kind of learning is based on the idea that learning is a naturally social act in which the participants talk among themselves, learn something together – a task or activity is divided between a group with each member fulfilling a particular role.

This type of learning enhances the traditional system of education and changes the content and forms of learning, transforming students' knowledge, skills and competences into key competencies, among which communication takes a special place.

Key words: collaborative learning, cooperative learning, communicative competence, modernization, vocational training.

УДК 811.111.001.891

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-15>

Нестеренко І.Б.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Доба значних перетворень кінця 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. пов'язана з нагальною потребою у компетентних учителях, необхідністю розв'язувати актуальні проблеми вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів, а також підвищення їхньої кваліфікації. Високі вимоги до вчителя об'єктивно відображають сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Зважаючи на орієнтацію на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, об'єктивні потреби ділових відносин із зарубіжними партнерами, а також економічний розвиток України зростає потреба у модернізації змісту підготовки вчителя іноземних мов, оскільки від них залежить розви-

ток всебічно розвиненої особисті, здатної жити і працювати в сучасному європейському просторі. Саме іноземна мова в силу своєї специфіки володіє набагато більшими можливостями, ніж інші предмети навчального циклу. Вивчаючи іноземну мову, майбутні фахівці навчаються бути мовними партнерами, підвищують свою культуру спілкування з іншими людьми, оволодівають мовним етикетом, вчать вирішувати різні комунікативні задачі, пізнають стратегію та техніку діалогічного і групового спілкування.

Нині процес підготовки вчителів іноземних мов набуває особливої значущості, адже в його основу покладено ідею видозмінення моделі навчання на компетентнісний підхід, володіння основами про-

фесійної взаємодії, встановлення взаємозв'язку загальнокультурної, професійної, іншомовної освіти, а також майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з вищезазначеним виникає необхідність у пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації змісту, форм та методів навчання задля підготовки фахівця, здатного до успішного входження на ринок праці та ефективної професійної діяльності в «Європі знань».

Одним із аспектів підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є запровадження колаборативного навчання, як один зі шляхів оновлення форм та методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення науково-педагогічної інформації свідчить про те, що різні аспекти теоретичних та практичних засад співробітництва у навчанні стали предметом наукового дослідження багатьох зарубіжних науковців: Dillenbourg, Smith B., MacGregor T., McManus, McGuffin та Olson, Thomas, Funaro, M. Baker A. Blaye та C.O'Malley та інших. Проблемою організації колаборативного навчання займалися такі вчені Н. Дементієвська, В. Дьяченко, Х. Лійметс, Н. Морзе, Ж. Піаже, О. Савченко, В. Ягупов, О. Ярошенко та інші [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз та узагальнення сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчує, що у ній відсутнє комплексне висвітлення можливостей та доцільність впровадження у навчальний процес колаборативної форми навчання в процесі формування комунікативної компетентності при підготовці вчителів іноземних мов у вищій школі, що свідчить про те, що проблема підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери як суб'єктів учбового процесу професійної підготовки вивчена недостатньо.

Метою статті є висвітлення окремих аспектів впровадження у навчальний процес колаборативної форми навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні освітня багатьох країн Європи та світу наголошують на тому, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Оскільки компетентність у навчанні мов часто асоціюється з поняттям «комунікативна компетентність», а основним викликом часу сьогодення є потреба у спілкуванні та співпраці між різними країнами світу, головною метою при підготовці вчителів іноземних мов є формування і розвиток умінь

іншомовного спілкування студентів у реальних ситуаціях, тобто становлення їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

В педагогічній науці досить широко досліджуються і різнобічно розглядаються поняття «компетентність» та його співвідношення зі схожим за формою терміном «компетентність», які до цього часу не мають однозначного змісту і визначення. Так, А.В. Хуторський вважає, що «компетентність включає сукупність взаємопов'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [5, с. 141]. «Компетентність» розглядається як набута характеристика особистості, як складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно функціонувати в певній діяльності, приймати самостійні рішення та діяти, спираючись на отримані знання і досвід. «Комунікативна компетентність» – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних думок, а також для вміння їх застосовувати в різноманітних умовах та з різними комунікантами.

Науковці виділяють *традиційні* (сучасні підходи) та *нетрадиційні* підходи до навчання іноземної мови. Серед традиційних підходів найпоширенішими є когнітивний, інформаційний, інноваційний, комунікативний, інтуїтивно-свідомий, тематичний, прагматичний. До нетрадиційних підходів належить проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), «перевернутий клас» (flipped classroom), навчання з перервами (Space Learning), колаборативне навчання (collaborative learning), міждисциплінарне навчання (interdisciplinary learning) тощо. Саме **колаборативне навчання** (з англ. collaborative learning), яке автором віднесено до нетрадиційних підходів, вносить зміни до сучасного курсу, спрямованого на модернізацію змісту підготовки вчителя іноземних мов.

Колаборативне навчання (або як його ще називають «навчання у співробітництві») є одним із засобів інноваційно-творчого вдосконалення освітнього простору, завдяки якому створюються умови для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості. Таке навчання у співробітництві визначається як спільна організація навчання, за якої студенти з різними здібностями та інтересами співпрацюють у малих групах із метою завершення проекту чи вирішення проблеми [8].

Спираючись на дослідження англійських викладачів Gilles R. та Adrian F., автором було з'ясовано, що «колаборативне навчання» має британське коріння і стосується проблем підтримки тих, хто навчається, перебуваючи на шляху набуття досвіду професійно спрямованої взаємодії через підвищення їх активності в навчанні [7]. Стратегія колаборативного навчання є поширеною моделлю

партнерства у навчанні. Співпраця вимагає розподілу завдань між учасниками робочої групи, де кожен відповідає за окрему частину висвітлення проблеми за подальшого їх результативного поєднання для досягнення поставленої мети [2]. Взаємини між учасниками колаборативної групи детермінуються такими характеристиками: демократичність, рівноправність, автономність. Колаборативне навчання, як форма взаємодії під час навчально-виховного процесу, потребує від викладачів роботи в команді з колегами, студентами, а також обговорення планів і результатів з викладачем-модератором [1, с. 66].

Згідно з вищезазначеними дефініціями автор визначає своє поняття колаборативного навчання при підготовці вчителів іноземних мов, в основу якого покладено компетентнісний підхід. Воно полягає в організації процесу навчання в малих групах для формування комунікативного потенціалу студентів, який включає комунікативну ерудицію (знання), комунікативний досвід, комунікативні здібності, якості, уміння, навички й настанови, комунікативну техніку, комунікативний стиль спілкування в різних сферах життєдіяльності й життєтворчості з метою самоактуалізації особистості.

Варто зауважити, що поняття «колаборативне навчання» відрізняється від поняття «кооперативне навчання». Кооперативна співпраця вимагає розподілу завдань між учасниками робочої групи, де кожен відповідає за окрему частину висвітлення проблеми за подальшого їх результативного поєднання для досягнення поставленої мети. Колаборативна співпраця включає взаємне залучення учасників до взаємодії за допомогою координованих зусиль для розв'язання проблемних ситуацій [4].

Відома дослідниця Є. Полат вважає, що термін «collaborative learning» стосується іншого, ніж кооперативне навчання, виду діяльності в малій групі, який орієнтується на самостійну роботу та відповідальність тих, хто навчається, у той час як термін «cooperative learning» означає технології, спеціально розроблені американськими педагогами для етапу формування різноманітних навичок та інтелектуальних умінь у навчальних ситуаціях, більш керованих із боку вчителя. Науковець вважає, що термін «collaborative learning» – це вищий, творчий етап спільної діяльності, а його досягнення можливе лише за рахунок використання «cooperative learning» [6, с. 224–225].

До основних, а також найбільш доцільних форм і методів колаборативного навчання при підготовці майбутніх фахівців-філологів автор відносить співбесіду, круглий стіл, фокус-список, анкетування й опитувальники, парне анотування статті, рольову гру, вирішення проблемних ситуацій, головоломку (Jigsaw), візуальне мислення, навчання з перервами, гнучкі п'ятниці, навчання на місці та інше.

Урахування ідеї колаборативного навчання акцентує увагу на системному підході до планування такого навчання з дотриманням певного алгоритму дій, а саме:

1. *Встановлення чітких групових цілей.* Застосування колаборативного навчання передбачає дотримання послідовності при виконанні таких дій як встановлення групових цілей (однієї мети), а також індивідуальної відповідальності кожного учасника навчального процесу. Варто також зазначити, що чітке визначення цілей та завдань дасть змогу заощадити час.

2. *Створення групи середнього розміру.* Ідеальною вважається група середнього розміру – п'ять студентів. Діяльність у невеликих групах (три або менше студентів) не має достатньої різноманітності і, можливо, не дасть змоги мислити розбіжно (думки кожного учасника навчального процесу різняться). Негативним моментом вважається те, що у занадто великих групах не всі учасники беруть участь.

3. *Побудова довіри та сприяння відкритому спілкуванню.* Відкрите спілкування є ключовим у реалізації цього виду навчання. Дослідження показали, що емоційні питання та вирішення будь-яких міжособистісних проблем заохочують членів команди ґрунтовно пояснювати поняття один одному, а отже й отримувати більше від спільного навчання, розвивати комунікативну компетентність.

4. *Створення групових ролей для великих завдань.* Ще один важливий етап, який дасть змогу ефективно виконати поставлене завдання, а також заощадити час. Йдеться про поділ складного завдання на частини з подальшим призначенням різних ролей (наприклад, керівник групи, диктофон, репортер, перевірка фактів тощо).

5. *Складання резюме при обговоренні результатів діяльності учасників групи.* Хороший спосіб забезпечити реалізацію колаборативного навчання – це залучення до обговорення результатів спільної роботи. Багато дослідників використовують цей метод, щоб оцінити ефективність роботи групи. Якщо результати мають незадовільну оцінку, можуть бути внесені зміни у зміст навчання. Крім того, куратори груп можуть скористатися системою таксономії Блума, аби надалі коригувати конкретні вміння та навички.

6. *Використання реальних проблем.* Експерти вважають, що навчання на основі проектів із використанням питань, які стосуються реальних проблем, є набагато цікавішими для учасників тієї чи іншої групи. Замість того, щоб витратити час на розробку штучного сценарію, варто звернутися до проблем реального світу, які є ближчими і цікавішими для студентів.

7. *Навчання навичок вирішувати проблеми і критично мислити.* Реалізація та вдосконалення таких навичок забезпечується при дотриманні

наступної покрокової процедури для розв'язання проблем: визначення мети та цілей завдання; збір даних; генерація варіантів та напрямів дій; оцінка варіантів із використанням даних та цілей; отримання рішення; виконання рішення.

8. *Наявність різносторонніх груп.* Змішані групи, до яких входять талановиті студенти з різним стилем, ідеями та досвідом навчання, є найкращими. Учасники таких груп мають можливість навчатися одне від одного та підвищувати свій науковий та інтелектуальний рівні.

9. *Єдність та взаємодія різних типів навчання.* Дослідження свідчать, що колаборативне навчання, яке фокусується на багатому контексті та складних питаннях, робить процес навчання успішним, а отже й породжує мотивацію, що має у своїй основі пізнавальний інтерес, прагнення набути знання, навчитися.

Висновки. За результатами дослідження встановлено, що використання у навчальному процесі колаборативної форми навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери у вищій школі є одним із засобів інноваційно-творчого вдосконалення освітнього простору, а отже є доцільним. Впровадження нових методів та прийомів у систему колаборативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності підвищить мотивацію до навчання у майбутніх вчителів, стимулюватиме самостійність та відповідальність в умовах вирішення певних завдань у групі, розвиватиме навички роботи в команді, відповідальність, прогностичність мислення та творчий підхід до вирішення завдань, дасть змогу

зробити довгострокове навчання цікавим, творчим, стимулюватиме студентів до самонавчання, навчить критично й креативно мислити, розвиватиме самовпевненість, саморозвиток, самовдосконалення й самореалізацію.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кожушко С. Стратегії колаборативного навчання у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2014. № 5 (112). С. 65–70.
2. Лещенко М.П. Колаборативний підхід до розвитку ІКТ-компетентностей учителів і учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 5 (31). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
3. Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.О. Формування навичок ефективної співпраці студентів під час використання вікі-порталу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Том 40. № 2. С. 92–106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_40_2_11.
4. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии обучения и организационного развития персонала : учебное пособие. Санкт Петербург, 2003. 536 с.
5. Современный толковый словарь русского языка. Сост. Л. Прокофьева. СПб : Норинт, 2005. 960 с.
6. Теория и практика дистанционного образования [под. редакцией Е.С. Полат]. Москва, 2004. 414 с.
7. Gilles R., Adrian F. Collaborative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups. London, 2003.
8. Srinivas H. Collaborative Learning. Collaborative Learning Structures and Techniques. Texas : Teaching Resource Center. URL: <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/methods.html>.

ПЕРСПЕКТИВИ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В НЕМОВНИХ ВИЩАХ УКРАЇНИ

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AT UKRAINIAN NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOLS

У статті проаналізовано основні визначення методики предметно-мовного інтегрованого навчання (далі – CLIL) як інструмента формування іншомовного комунікативного простору немовних вищів України. У світовій педагогічній літературі цей підхід виник у зв'язку з потребою вирішення проблем білінгвізму, елімінації міжнаціональних конфліктів, консолідації суспільства як чинника соціального добробуту та створення конкурентоспроможного ринку праці. Надалі поширення технології CLIL на рівні вищої школи було зумовлено викликами глобалізації та інтернаціоналізації освіти, активізацією академічної мобільності, розвитком загального знання, потребою в змінах технологічного укладу суспільства та виробленням швидкої реакції професійних спільнот на ці зміни.

У статті розглядаються ключові концепції технології CLIL, які ґрунтуються на таких аспектах методики навчання іноземної мови, що спираються на комунікативний принцип навчання (мові необхідно навчати та застосовувати її у змістовному контексті); виділяються головні принципи процесу впровадження технології CLIL у вищій школі. Підкреслюється, що заняття, на яких застосовується технологія CLIL, складається з таких компонентів: зміст (отримання знань, формування вмінь і навичок у предметній сфері); спілкування (практичне застосування іноземної мови у навчальному процесі, при цьому студенти навчаються, як використовувати іноземну мову); пізнання (розвиток когнітивних і розумових здібностей, які формують загальне уявлення); культура (визнання існування інших культур та себе як частини культури).

У статті зроблено спробу проаналізувати переваги та труднощі реалізації методики предметно-мовного інтегрованого навчання у немовних вищих навчальних закладах України. Авторка доходить висновку, що застосування технології CLIL відповідає функціональному підходу до викладання іноземної мови у вищій школі та надає можливість досягти більшої результативності процесу її засвоєння шляхом формування штучного мовленнєвого середовища, конотаційного контексту та сприятливо впливає на підвищення внутрішньої мотивації студентів. Попри перераховані вище труднощі, що виникають у процесі застосування технології CLIL, практичний досвід вищої школи в країнах Євросоюзу демонструє ефективність і можливість застосування цієї технології в українських вищих немовних закладах. **Ключові слова:** професійні компетенції, білінгвальне навчання, мовленнєві навички,

інтеграція предметних областей, CLIL (методика предметно-мовного інтегрованого навчання), комунікативний принцип навчання.

The main definitions of Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology, as a tool for the foreign language communicative space development of non-linguistic universities of Ukraine are outlined in the article. Nowadays, CLIL is clearly on its way to becoming an option – not yet an obligation – for higher education in the world. Against the background of internationalization and globalization perspectives, educational institutions around the globe face the need to create borderless education that entails the challenge of programme competitiveness and language acquisition. CLIL is considered as a driver for both.

The article deals with the key concepts of CLIL technology, based on the aspects of foreign language teaching methodology, focusing on the communicative principles of teaching (a foreign language should be trained and applied with a meaningful context); the key principles of CLIL technology application at high schools are highlighted. It is stressed that the classes where the CLIL technology is implemented consist of the following components: content (knowledge acquisition, skills and abilities development in the subject-specific content); communication (practical application of a foreign language in the training process, in doing so, the students learn how to apply a foreign language); cognition (cognitive and mental abilities development, forming common understanding); culture (recognition of other cultures). The article attempts to analyze the advantages and challenges of Content and Language Integrated Learning methodology at non-linguistic higher educational establishments in Ukraine. The author concludes that CLIL technology application comply with the functional approach to a foreign language teaching at high schools, makes it possible to achieve greater efficiency of learning process through artificial linguistic environment development, connotational context and has a positive effect on students' internal motivation. Notwithstanding the problems listed above, resulted in the process of CLIL technology applying, the practical experience of high schools in the EU countries demonstrates the effectiveness and possibility of this technology using at Ukrainian non-linguistic high schools.

Key words: professional competence, bilingual education, language skills, integration of subject areas, CLIL (Content and Language Integrated Learning), communicative principle of training.

УДК 378.091.313.

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-16>

Павлова О.О.,

доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії
Національної гвардії України

Монастирська Л.В.,

доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному українському суспільстві проблеми соціалізації майбутнього фахівця у міжнародному та міжкультурному просторі перетворюються на ключові питання вищої освіти, а високий рівень володіння іноземною мовою вважається одним

з інструментів розширення та збагачення професійних можливостей і знань. Державний освітній стандарт вищої освіти передбачає врахування фахової специфіки у процесі викладання іноземної мови, його націленості на виконання завдань, які безпосередньо пов'язані з майбутньою профе-

сійною діяльністю випускників. Перед майбутніми фахівцями постає завдання не тільки сформувати навички іншомовної комунікації, але й отримати профільні знання у сфері майбутньої спеціальності. Успіх у процесі вирішення цього завдання головним чином досягається за допомогою застосування інноваційних педагогічних методів і технік на заняттях з іноземної мови у вищій школі. Однією з таких технік вважається технологія CLIL (Content and Language Integrated Learning – методика предметно-мовного інтегрованого навчання), яка позитивно впливає на розвиток необхідних компетенцій у студентів вищих немовних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше, у 1994 році, визначення Content and Language Integrated Learning запропонував дослідник білінгвальної освіти Девід Марш із метою визначити техніку навчання та вивчення загальноосвітніх або конкретних профільних розділів іноземною мовою. Український дослідник цієї методики Л.Г. Мовчан розшифровує абревіатуру CLIL як контекстно-мовне інтегроване навчання [1, с. 217]. У 2001 році Д. Марш розглядає CLIL як вивчення інших предметів засобами іноземної мови, при цьому у студентів формується висока потреба у навчанні, що надає їм можливість переосмислювати та формувати свої здібності в комунікаційному процесі, зокрема, рідною мовою. Сьогодні дослідники методики надають таке визначення CLIL – дидактична методика, що сприяє розвитку у студентів іншомовної лінгвістичної та комунікативної компетенції у такому ж навчальному контексті, у якому відбувається розвиток загальних знань і вмій. Цим питанням успішно займаються закордонні автори: Кристіан Далтон-Пuffer досліджує риторику CLIL, Даріо Л. Банегас визначає методи та переваги методики, Джейсон Кенос проводить дослідження процесу білінгвальної освіти, акцентуючи увагу на CLIL, Кармель Кунан вивчає вплив CLIL на студентів, До Койл займається мотиваційними механізмами студентів під час впровадження методики у навчальний процес, Девід Ласагабастер звертає увагу на роль педагога у процесі використання технології на заняттях, Девід Марш визначає траєкторію розвитку методики CLIL.

Згідно з Європейською комісією методика CLIL може забезпечити студентів ефективними можливостями використовувати свої нові мовленнєві навички зараз, а не вивчати їх у теперішній час із метою використовувати пізніше. Вищезазначена технологія зміцнює впевненість майбутніх фахівців і тих студентів, хто незадовільно реагує на формальне вивчення іноземної мови в системі загальної освіти з певних причин; забезпечує ознайомлення з іноземною мовою, не вимагаючи додаткового часу у навчальній програмі, що особливо важливо у професійних умовах [3].

Сьогодні методика CLIL успішно застосовується у вишах країн Західної Європи (Німеччина, Франція, Бельгія та інші). Специфіка реалізації технології CLIL у різних країнах безпосередньо залежить від обраної моделі. Зараз поширено три моделі CLIL: *soft, language-led* (м'яка) – орієнтована на лінгвістичні особливості спеціального навчального матеріалу, *hard, subject-led* (жорстка) – майже половина навчальної програми профільних дисциплін викладається іноземною мовою, *partial immersion* (часткове занурення) – застосовується для окремих модулів за програмою зі спеціальності, що викладаються іноземною мовою [5].

Запити студентів, які прагнуть насамперед застосовувати іноземну мову на практиці в галузі своєї майбутньої спеціальності, найкращим чином задовольняються за допомогою інтеграції іноземної мови та профільної навчальної дисципліни, оскільки вони сприймаються студентами як єдине ціле. Отже, така освітня технологія суттєво підвищує мотивацію студентів до опанування іноземною мовою. Водночас зазначається, що метод CLIL не знижує рівень підготовки майбутніх фахівців із профільних предметів і не заважає успішному засвоєнню навчальної програми. Такий підхід є особливо актуальним для вищої школи, оскільки дає студентам змогу занурюватися в іншомовне комунікативне середовище без введення додаткових годин у навчальні плани.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На відміну від західноєвропейських вищих навчальних закладів, технологія CLIL ще не досить розвинена та поширена в Україні всупереч тому, що українська вища школа орієнтована на вдосконалення рівня володіння іноземною мовою, що зумовлює необхідність проаналізувати питання активного впровадження технології CLIL у процес вищого навчання [1, с. 215].

Мета статті – проаналізувати основні визначення методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), виділити головні принципи процесу впровадження технології CLIL у вищій школі та проаналізувати переваги і труднощі реалізації методики у немовних вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) є відносно новою освітньою технологією, яку розглядають як унікальний метод навчання майбутніх фахівців профільних предметів засобами іноземної мови (*teaching content through foreign language*), коли водночас відбувається процес навчання іноземної мови через профільну дисципліну (*teaching foreign language through content*). Мета навчання із застосуванням технології CLIL у вищій школі – це синхронне викладання профільного предмета та іноземної мови, відповідно, мова є не об'єктом

вивчення, а засобом опанування іншими предметами професійної спрямованості. Такий підхід забезпечує не тільки одночасне вивчення профільної дисципліни, а й формувань іншомовних навичок і вмінь студентів. Відповідно, метод CLIL має дві мети: вивчення предмета засобами іноземної мови та іноземної мови – засобами профільної дисципліни, що вивчається.

Застосування методики CLIL надає можливість зробити процес вивчення іноземної мови більш цілеспрямованим, оскільки мова використовується з метою вирішення певних комунікативних завдань. Оскільки студент отримує, безумовно, великий обсяг іншомовної інформації, це можна розглядати як повноцінне занурення у природне мовленнєве середовище. Також необхідно підкреслити те, що, відпрацьовуючи різні теми, він має можливість засвоїти специфічні терміни та певні лінгвістичні конструкції, поповнюючи свій словниковий запас предметною термінологією, що готує його до подальшого вивчення та використання набутих знань і вмінь на практиці. Заняття, на яких застосовується технологія CLIL, складається з таких компонентів:

- *зміст* (content) – отримання знань, формування вмінь і навичок у предметній сфері;
- *спілкування* (communication) – практичне застосування іноземної мови у навчальному процесі, при цьому студенти навчаються, як використовувати іноземну мову;
- *пізнання* (cognition) – розвиток когнітивних і розумових здібностей, які формують загальне уявлення;
- *культура* (culture) – визнання існування інших культур і себе як частину культури.

Технологія CLIL ґрунтується на таких аспектах методики навчання іноземної мови, спираючись на комунікативний принцип навчання (мові необхідно навчати та застосовувати її у змістовному контексті):

1. *Situational Learning* (ситуаційне навчання) – ґрунтується на принципах біхевіоризму та структурі мови. Студент вивчає найбільш вживану лексику та лінгвістичні конструкції через повторення, застосовуючи їх відразу на практиці. Мова представляється у реалістичних умовах, у яких засвоєння мови відбувається навіть в одномовному середовищі.

2. *Language Acquisition* (засвоєння мови). Оскільки процес вивчення іноземної мови є не лінійним, а циклічним, тематичний характер CLIL спрощує формування функціонально-умовної програми, додавання нової інформації відбувається паралельно з перероблюванням уже набутих знань.

3. *Natural Approach* (природний підхід). Процес опанування іноземною мовою у змістовному контексті розглядається у ролі компонентів як природ-

них, так і комунікативних аспектів вивчення мови. У майбутніх фахівців формується швидкість мови, оскільки вони використовують іноземну мову для спілкування з різною метою. Вільне володіння мовою переважає граматичній точності, помилки представляються як природна частина процесу вивчення іноземної мови, відповідно, виробляється концепція «міжнародної комунікації». Акцент робиться на тому, що студент не може вивчити все підряд. Кожна наступна частина навчального матеріалу повинна обов'язково ґрунтуватися на інформації, що вже опанована, і при цьому бути легко засвоюваною.

4. *Motivation* (мотивація). У процесі застосування методики CLIL іноземна мова представляється засобом навчання, а не його результатом, отже, якщо студенти зацікавлені в темі, яку вони вивчають, то надалі їх мотивація підвищується, щоб вивчати мову для комунікації. Процес вивчення іноземної мови стає результативнішим, та одночасно студенти отримують знання з профільного предмета.

5. *Current FLT Practice* (чинна практика викладання іноземної мови). У процесі застосування технології CLIL викладачі дотримуються поточних тенденцій у методиці викладання іноземних мов. Граматичний матеріал вторинний щодо лексичного; швидкість мови, а не точність, перебуває в центрі уваги; іншомовна інформація засвоюється частинами, як під час використання лексичного підходу (*Lexical Approach*). Студентам доводиться тісно взаємодіяти один з одним, застосовуючи на практиці досліджуваний матеріал, навички інтегровані одна з одною та з іноземною мовою, на якій подається інформація. Потреби студентів стають основним завданням і використовуються різні стилі навчання для різних завдань.

Процес впровадження технології CLIL у вищій школі вимагає реалізації таких ключових принципів:

- підтримка засвоєння змісту профільного предмета здійснюється на заняттях з іноземної мови;
- підтримка процесу навчання іноземної мови відбувається на заняттях за фахом;
- інтеграція мовлених і профільних дисциплін здійснюється за допомогою загального планування, застосування наскрізних тем та іншого.

Слід підкреслити, що в українських немовних вишах сьогодні досить активно застосовується перший із вищезазначених принципів. Іноземна мова, насамперед, викладається майбутнім фахівцям як мова професійної комунікації (студенти вивчають спеціальну термінологію іноземною мовою, читають і перекладають тексти за фахом та інше). Однак реалізація принципів підтримки іноземної мови на заняттях із профільних предметів та інтеграції дисциплін має епізодичний характер і проводиться у межах окремих

вищих навчальних закладів країни. Така ситуація зумовлена, насамперед, недостатньою кількістю викладачів-предметників, які можуть викладати дисципліну іноземною мовою на належному рівні; спостерігається відсутність навчальних програм, які забезпечили б навчанням студентів спеціальності іноземною мовою та інше.

Аналіз закордонних джерел дає нам змогу зробити висновок, що застосування цього підходу у процесі навчання студентів немовних спеціальностей можливо здійснити за допомогою таких принципів:

- Активізації спільної роботи між мовними та профільними кафедрами.
- Підвищення рівня володіння іноземною мовою викладачів-предметників.
- Формування безпечного та збагачувального мовленнєвого середовища.

Спільну роботу мовних і профільних кафедр слід проводити не тільки на етапі створення навчальних курсів, а й на окремих заняттях із дисципліни. Викладачам іноземної мови необхідно співвідносити теми лінгвістичного навчального матеріалу з тематикою, що вивчається за фахом. У процесі добирання змісту навчального іноземномовного матеріалу пріоритетним напрямом вважається використання автентичних текстів професійної спрямованості на заняттях з іноземної мови залежно від спеціалізації майбутнього фахівця. Тексти не тільки повинні бути інформативними та включати необхідну для професійної комунікації лексику та граматичні конструкції, але необхідно їх адаптувати за рівнем складності так, щоб не знизити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Текстовий матеріал повинен містити ілюстрації, щоб студенти могли легко візуалізувати прочитане, а також вони можуть бути представлені схематично, даючи студентам змогу визначити ідею тексту та представлену у ньому інформацію. Післятекстові завдання мають містити вправи, в яких студенти передають зміст тексту своїми словами, вживаючи певні лексичні спеціальні конструкції, які підходять темі та профільному предмету, а також універсальні мовленнєві одиниці: фразові дієслова, стійкі вирази, ступені порівняння, які можуть знадобитися незалежно від теми заняття або предмета. У процесі складання завдань викладачеві слід враховувати рівні підготовки студентів та мету навчання. Наприклад, доцільно використовувати такі вправи: скласти або заповнити діаграми, таблиці, карту та інше; знайти конкретну інформацію (дата, місце, час); розставити абзаци за порядком; визначити порядок дій (наприклад, інструкція або керівництво); заповнити пропуски в тексті; визначити проблематику: питання-відповідь, термін-визначення, частина-ціле; вправи на пошук конкретної інформації; роліві ігри, де

потрібно вгадувати слова; проведення анкетування групи з опорою на приклади питань; усна презентація роботи, яка підкріплюється візуальними матеріалами. Текстовий матеріал повинен бути тісно пов'язаний із профільною дисципліною, тільки в цьому випадку відбувається формування предметної та іноземномовної компетенції.

Також необхідно, щоб викладачі профільних кафедр, які володіють іноземною мовою на достатньому рівні, викладали один або кілька курсів, змістові модулі курсу або навіть окремі теми іноземною мовою. Такі заняття орієнтовані на навчання профільної дисципліни, але водночас враховується розуміння мовлених структур та їх подальше практичне застосування.

Не виправляючи мовленнєві помилки студентів на заняттях за фахом, викладач переформулює сказане студентом, пропонуючи йому правильну мовленнєву структуру. Такі види діяльності сприяють тому, що іноземна мова для студентів перестає бути самоціллю, а починає застосовуватися в контексті майбутньої спеціальності у процесі виконання конкретних завдань, що значно підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Сьогодні перед багатьма українськими немовними вишами стоїть актуальне завдання швидко та ефективно підвищити рівень володіння іноземною мовою викладачів-предметників.

Формування безпечного та збагачувального іноземномовного середовища на заняттях у вищому немовному закладі містить такі принципи:

- наочне зображення досліджуваного профільного змісту та мовлених моделей;
- використання рутинних дій;
- діяльність мовних гуртків, клубів, факультативів і застосування інших активних методів.

Активне застосування методики CLIL на практиці у різних країнах дає можливість виділити не тільки її позитивні сторони, але також певні проблеми використання цієї технології у навчальному процесі.

До переваг методики CLIL у немовних вищих навчальних закладах можна віднести такі фактори:

Відбувається значне підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, що впливає на цілеспрямоване опанування іноземною мовою з метою вирішення конкретних комунікативних завдань у контексті майбутньої професійної діяльності.

Спостерігається пріоритетність формування комунікативних умінь іноземною мовою у професійному контексті, занурення у штучно створене мовленнєве середовище, засвоєння спеціальних термінів, визначених мовленнєвих моделей і розширення лексичного запасу студентів.

Студенти піддаються впливу значної кількості реального іноземномовного матеріалу за допомогою

стимуляційного змісту, що підвищує внутрішню мотивацію студентів і призводить до автоматичного вивчення мови.

Технологія CLIL забезпечує контекстуалізоване навчання: студенти опановують лексику, яка вбудована у відповідні контексти, а не отримують її у вигляді ізольованих мовлених фрагментів. Знання закріплюються шляхом надання інформації у потрібний час та у потрібній ситуації. Тому встановлюються тісніші зв'язки з іноземною мовою та тією інформацією, яку студенти вже опанували, вивчаючи профільні дисципліни.

Однак багато дослідників методики CLIL підкреслюють певні складнощі її впровадження у навчальний процес вищої технічної школи:

- недостатня кількість постійних викладацьких ресурсів;

- відсутність курсів підвищення кваліфікації фахівців та їх відповідна підготовка (викладач профільної дисципліни найчастіше має недостатній рівень володіння іноземною мовою), відсутність у викладачів-лінгвістів знань із профільного предмета та не володіння ними спеціальною професійною лексикою;

- певні складнощі, які виникають у процесі підбору навчальних матеріалів для викладання профільної дисципліни іноземною мовою.

Висновки. Спираючись на вищевикладений матеріал, можна зробити висновок, що застосування технології CLIL відповідає функціональному підходу до викладання іноземної мови у вищій школі та надає можливість досягти більшої результативності процесу її засвоєння шляхом формування штучного мовленнєвого середовища, конотаційного контексту та сприятливо впливає на підвищення внутрішньої мотивації студентів. Попри перераховані вище труднощі, що виникають у процесі застосування технології CLIL, практичний досвід вищої школи в таких країнах, як Болгарія, Німеччина, Франція, та інших демонструє ефективність і можливість застосування цієї технології в українських вищих неможливих закладах.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та практичного досвіду закордонних вишів впровадження принципів технології CLIL в освітній процес у вищій школі сприяє:

- систематизуванню та розширенню запасу не тільки лінгвістичних знань студентів, а й у сфері їхньої майбутньої спеціальності;

- підвищенню активності студентів на заняттях як з іноземної мови, так із профільних дисциплін;

- процесу формування та закріплення вмінь використовувати літературу за майбутньою спеціальністю;

- розвитку пізнавально-творчих здібностей, навичок самовдосконалення, критичного мислення та творчого підходу до вирішення професійно важливих завдань.

Отже, інтегроване вивчення іноземної мови зі спеціальності вбачається як результативний засіб для досягнення освітніх цілей, а саме підготовки висококваліфікованих майбутніх фахівців, які успішно можуть конкурувати на ринку праці в умовах його інтернаціоналізації та глобалізації. За умови вивчення та опанування механізмами впровадження принципів CLIL у навчальний процес розвиток іншомовної компетенції у вищій школі може перейти на якісно новий рівень, що зумовлює перспективи подальших досліджень питань можливостей застосування технології CLIL у вищих неможливих закладах України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мовчан Л.Г. Використання досвіду Швеції у вітчизняній практиці навчання іноземних мов. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. № 7. Ч. 2. С. 214–220.
2. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP, 2010.
3. Commission Of The European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006. URL: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Cambridge University Press, 2007. 278 p. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
5. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. URL: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf.
6. Grabe W., Stoller F. Content-Based Instruction: Research Foundations. URL: http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/grabe_stoller1997/READING1/foundation.htm.
7. Graddol D. English Next. URL: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>.
8. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. URL: <http://userpage.fuberlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>.
9. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. URL: http://dSPACE.uah.es/dSPACE/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf?sequence=1

ВИХОВАННЯ ОРХЕСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА EDUCATION OF ORCHESTIC THINKING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

Стаття присвячена вихованню орхестричного мислення в контексті розвитку складного феномена аналізу суб'єктивного та об'єктивного у мисленні, емоційного та розумного, емпіричного та теоретичного та іншого. Моделювання операцій, пов'язаних із музичною діяльністю, передбачає таке: активну діяльність суб'єкта у співвідношенні музичного мислення, інтонування, мовлення, дії, руху, творення та сприйняття художніх цінностей.

В основу статті покладено висновки психологів про те, що мислення – це процес опосередкованого й сумарного відбиття людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їхніх суттєвих зв'язках і стосунках. Предметною основою мислення є мова, яка є інструментом і кшталтом існування думки. Думка спирається на згорнуту внутрішню мову. Інтелектуальна діяльність органічно пов'язана з практикою. Практика є джерелом орхестричного мислення та її діяльності.

Поняття «орхестричне мислення вчителя музичного мистецтва» розглядається в окремому визначенні, а услід потрібно їх з'єднати у нове глобальне твердження.

Наявний загальнодоступний стандарт мислення не достатній як для народження нових ідей, так і для їх сприйняття. Саме ця особливість є першою перепорою до всього, що пов'язане з новітніми процесами. І ця ж перепора висловлює першочергове завдання, яке необхідно вирішити з високою ефективністю: розробити новий стандарт мислення і створити умови для його впровадження у свідомість студентів вишу, що повинно стати відповідним важелем в освітньому процесі.

Першорядного значення у процесі формування орхестричного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва набувають форми творчої діяльності, що допомагають студентам активно та самостійно мислити. У зв'язку з цим підкреслюється, що поняття «фахове мислення» має два аспекти – предметний (особливість мислення, зумовлена характером спеціальної підготовки, який застосовується в певній галузі наукових знань); якісний (тобто високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, пов'язаний із мірою продуктивності від застосування спеціальних знань на практиці).

Тобто орхестричне мислення розширює світогляд, відображає переконання, зумовлює наступний щабель діяльності педагога-музиканта. Орхестричне мислення зумовлює модернізацію системи музично-педагогічних цінностей, стимулює рух уперед і синтезує освоєння культурного простору, розширення інтелектуального й духовного ресурсу, зростання творчої сили знання майбутнього фахівця.

Майбутній учитель музичного мистецтва повинен мати професійну підготовку, що забезпечує його здатність успішно вирішувати виникаючі завдання у швидко змінюваному середовищі на основі новітніх підходів,

глибокого розуміння методології творчості, з урахуванням отриманих педагогічних навичок. Сьогодні необхідна «випереджаюча свідомість», яку має сформувати система випереджальної освіти, заснована на глибокій та органічній інтеграції з фундаментальною наукою. Ідеї формування такої системи освіти вже активно обговорюються серед науковців, фахівців-практиків. Потрібне орхестричне мислення, і його новий стандарт є формою розумової діяльності, психофізіологічно сумісним із ментальністю населення, що проживає у нашій країні.

Ключові слова: мислення, орхестрика, орхестричне мислення, розвиток орхестричного мислення, функції вчителя музичного мистецтва, мисленнєві дії, пошуковий орхестричний мисленнєвий процес.

The article is devoted to the education of orchestral thinking in the context of the development of the complex phenomenon of the analysis of subjective and objective in thinking, emotional and rational, empirical and theoretical, etc. Modeling of operations related to musical activity involves the following: the active activity of the subject in the relation of musical thinking, intonation, speech, action, movement, creation and perception of artistic values.

The basis of the article is the conclusion of psychologists that thinking is a process of indirect and total reflection of objects and phenomena of objective reality in their essential relationships and relationships. The underlying basis of thinking is language, which is a tool and a kind of existence of thought. The idea is based on a convoluted inner tongue. Intellectual activity is organically linked to practice. Practice is the source of orchestral thinking and its activities.

The concept of "orchestral thinking of a music teacher" is considered in a separate definition, and subsequently they need to be combined in a new global statement.

The current public standard of thinking is not enough to give birth to new ideas or to accept them. This feature is the first obstacle to everything related to the latest processes. And the same obstacle expresses the paramount task that needs to be addressed with high efficiency: to develop a new standard of thinking and create conditions for its implementation in the minds of HSE students, which should become an appropriate lever in the educational process.

Of paramount importance in the process of shaping the orchestral thinking of future music teachers are the forms of creative activity that help students to think actively and independently. In this connection, it is emphasized: the concept of professional thinking has two aspects – subject matter (a feature of thinking, due to the nature of special training, which is used in a particular field of scientific knowledge); high-quality (that is, a high level of professional qualification related to the degree of productivity from the application of specialized knowledge in practice).

That is, orchestral thinking broadens the outlook, reflects beliefs, determines the next stage of activity of the teacher-musician. Orchestral thinking leads to the modernization of the system of

УДК 372.8.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-17>

Плющик Є.В.,

ст. викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка

Новосадова С.А.,

викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка

musical and pedagogical values, stimulates the movement forward and synthesizes the development of cultural space, the expansion of intellectual and spiritual resources, and the growth of the creative power of knowledge of the future specialist.

The future teacher of music art should have professional training, which ensures his ability to successfully solve emerging problems in a rapidly changing environment based on the latest approaches, a thorough understanding of the methodology of creativity, taking into account the acquired pedagogical skills. Today, it is necessary to have an "advanced

consciousness", which should be formed by the system of advanced education, based on deep and organic integration with fundamental science. The ideas of forming such a system of education are already being actively discussed among scientists and practitioners. It takes orchestral thinking and its new standard is a form of mental activity that is psychophysiologicaly compatible with the mentality of the population living in our crane.

Key words: *thinking, orchestrics, orchestral thinking, development of orchestral thinking, functions of teacher of musical art, mental actions, search orchestral thinking process.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Відродження національної школи, сучасні завдання реформування освіти нездійсненні без учительських кадрів, які є носіями духовності свого народу, його педагогічної культури. Від того, як буде вирішуватись проблема виховання прийдешнього покоління, молоді, якою основою воно буде користуватися, якими способами буде опановувати духовну культуру – значною мірою залежатиме подальший рух країни на шляху духовного відродження та вдосконалення. Тому всі ці питання мають перебувати в центрі уваги всього суспільства і вирішуватися практичними виразниками цього процесу – вчителями, вихователями, науковою, педагогічною та творчою громадськістю. Слід зазначити, що функції вчителя музичного мистецтва нині значно розширилися. Творче використання майбутнім учителем музики нових технологій художньо-естетичного виховання в усталеній формі уроку музичного мистецтва є цінною умовою пізнавальної сфери учня і одним із найважливіших завдань сучасної школи. Однією з таких технологій є виховання оркестричного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання [4, с. 27].

Загальнопсихологічні та методологічні площини мислення опрацьовували у своїх роботах А.В. Брушлінський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, Н.І. Пов'якель, С.Л. Рубінштейн, С.М. Симоненко, О.В. Скрипченко, О.К. Тихомиров, А.В. Фурман, Дж. Брунер, Ж. Піаже та інші вчені.

Роль і місце професійного мислення вчителя у структурі педагогічної діяльності, його вплив на особистість педагога розкрито Ю.Н. Кулюткіним, О.М. Леонтєвим, А.К. Марковою, Л.М. Мітіною, В.О. Сластьоніним, О.С. Цокур; суттєві площини формування та розвою педагогічної майстерності, фахових умінь простежували у своїх працях Л.К. Велитченко, І.А. Зязюн, В.О. Моляко, О.К. Осипова, В.А. Семиченко та інші дослідники.

Мислення є тонким психологічним і соціально-історичним феноменом, об'єктом комплексних, міждисциплінарних опрацьовувань. Мислення, на деклінацію від супротивних процесів життєдіяльності особня, проходить адекватно до істинної логіки й формується в проблемній обстановці. У його структурі дозволено увиразнити такі інтелектуальні операції: зіставлення, аналіз, синтез, абстракцію, узагальнення, конкретизацію, класифікацію й систематизацію та інші. Мислення поділяється на творче й критичне.

За твердженням Ю.А. Бурлакова, мислення – це активний пізнавальний процес: шляхом розмислів формуються нові поняття й судження, виявляються нові зв'язки, відношення й властивості об'єктів та явищ, які потрібні для більш вдалої оцінки ситуації й досягнення кінцевого результату. Людське мислення неможливе без мови, тому що оперує поняттями й судженнями. Нові взаємини, властивості об'єктів (явищ) можуть формуватись як інтуїтивно, так і шляхом логічних операцій, при цьому інтуїтивні (підсвідомі) слугують основою для логічних операцій. Водночас логічні операції, «згортаючись» до внутрішнього шифру, також можуть стати джерелом інтуїтивно-підсвідомої інформації для логічного процесу. Інтуїтивні зв'язки становлять, відповідно, багатий резерв для логічних операцій. Мислення виконує підготовчу аналітико-синтетичну діяльність і зберігає практичну активність [1, с. 30].

Мисленнєві дії дають потенцію збагнути логіку організації всіляких звукових структур, знаходити аналогію й різницю, встановлювати взаємозв'язки та на підніжжі судження випрацьовувати поняття, що допускає розуміння та усвідомлення музичної дійсності більш глибоко, ніж за підтримки чуттєвого досвіду.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Музичне мислення – це сукупність і взаємовідношення музично-слухових, рухових і зорових уявлень, які необхідні для будь-якого виду музичної діяльності. Музичний образ вибудовується в спільності чуттєвого переживання та мислення. Розвій музичного мислення – це хист до вільного від інших художнього явища й, перш

за все, вміння критично ставитись до власної професійної діяльності.

Музичне мислення дає змогу простежити не тільки зовнішній бік предмета напрямом чуттєвого сприйняття, але й визначити сутнісні зв'язки й відношення, логіку розвитку.

Активність музичного мислення – основа розкриття можливостей педагога-музиканта. Для активності дії необхідні першокласне знання музичного матеріалу, його розуміння й усвідомлена передача змісту твору слухачам (учням); активність мовлення, за допомогою якого передаються музичні ідеї, музичний образ.

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що з розвитком мислення об'єктивна закономірність світу стає закономірністю, яка визначає розвиток людини як «діяча в навколишньому середовищі», тобто «зовнішні і внутрішні умови перебувають у діалектичній взаємодії» [5, с. 370].

Поняття «орхестика» виникло в Стародавній Греції як метод вільної передачі в русі драматичного, пластичного або музичного твору. Т. Ліванова зазначає, що музика перебувала у нерозривному зв'язку з поезією (звідси – лірика), музика як неодмінна учасниця трагедії [3, с. 6].

У кінці XIX сторіччя Еміль Жак-Далькроз повернувся до цього методу у вигляді музично-ритмічного виховання. Мета системи Е. Жак-Далькроза – за допомогою рухів розвинути музично-творчі здібності дитини [2, с. 23].

Цю ідею розвивали Н. Олександрова, О. Конорова, С. Руднева, Т. Бирченко, М. Котляревська-Крафт, Г. Франіо, І. Ліфіці та інші вчені. Велику роль у розвитку орхестики відіграла система дитячого виховання Карла Орфа. Метод К. Орфа базувався на національному фольклорі: вивчались інтонації німецької мови, інтонації німецької народної музики, ритмічні формули та танцювальні рухи з використанням драматизації віршів, пісень, гри на різноманітних інструментах.

На сучасному етапі орхестичне виховання розглядається як інтегроване виховання ритміки, що базується на всотуванні емоційних ефектів інтонації слова, сталих інтонаційних моделях музики, ритмоформулах у співі, танці, драматизації, на логопедичних вправах. При цьому суб'єкт-учень є самою дією, а суб'єкт-вчитель – співучасником пошуку. Метою орхестичного виховання є розвиток ладоінтонаційного мислення учнів.

Мета статті. Вирішення проблеми виховання орхестичного мислення вимагає перегляду цілей навчально-виховного процесу, пошуку нових освітніх технологій, які б стимулювали у студентів вищий бажання знайомитись із цінностями всесвітньої музичної культури.

Виклад основного матеріалу. Орхестичне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва – це моделі-ідеї, які народжуються з діяль-

ності думки особистості (відображення і відбиття дійсності) та чіткого процесу створення на засадах знань і досвіду нових знань, які ще не існували в дійсності. Це певні формули, які пов'язані з єдиним сприйняттям чіткої ситуації, сучасна обробка інформації та вживання її у нових ідеях. Інформація та обмін такими моделями-ідеями, загострена увага до них поглиблюють усвідомлення та продукування новітньої інформації-думки (тобто орхестичного мислення). Цьому сприяють певні фактори:

- орхестичні підходи до навчання та виховання розкривають перед студентами основні сенси музичного твору;

- сутність хисту до безперервного та суцільного отримання нових знань під час розроблення проблеми, що вивчається;

- розвій ініціативи на переінакшення, пошук нетрадиційного підходу до розуміння ідей.

Вчителю музичного мистецтва повсякденно потрібно на життєвому й професійному шляху проявляти свої можливості, пристосовуватись до змін умов свого існування, до різноманітних факторів професійної діяльності. Він повинен актуалізувати свої здібності, вдало досягати ідей професії й ефективно реалізовувати чіткі види вчительської діяльності: направляти зусилля, знання, вміння; підтримувати на високому рівні, формувати й поглиблювати свої багатоманітні професійно значимі функції та здібності. Успіх мети прорізується суб'єктивними атрибутами конкретного вчителя, залежить від факту й кваліфікованого вживання різноманітних прийомів і кшталтів оцінки та забезпечення пригідних атестацій й законів професії, що зумовлюється створенням умов (можливостей) для виявлення функціонального й особистісного запасу.

Акомодація фахової функції до резервів та особливостей особистості вчителя, створення різноманітних технологій та умов організації праці є одним з основних напрямів ергономічного забезпечення необхідної ефективності й надійності праці. Вирішення проблеми орхестичного мислення приводить до проблеми взаємної адаптації вчителя та новітнього мислення (діяльності).

Нові процеси спричинюють суперечності з узвичаєною фаховою підготовкою майбутнього вчителя музичного мистецтва, однак між ними є тісний взаємозв'язок, що зумовлює їхню взаємозалежність.

Зміст традиційної підготовки розглядається як взаємозв'язок між педагогічною діяльністю вчителя та навчально-пізнавальною діяльністю майбутнього вчителя музичного мистецтва. Але студенти в цьому разі стають об'єктами провладу, виконувачами запрограмованого плану.

Як плід, панує єдина форма навчально-виховної взаємодії – наслідування, імітація, відповідність зразкам, одноманітність суспільних і між-

особистісних взаємодій, превалює зовнішня інспекція та оцінювання наслідків. Все це знижує інтерес до професійної діяльності та рівня мотивації до творчої самореалізації в майбутній професії.

Включення майбутніх учителів музичного мистецтва в пошуковий орхестичний мисленнєвий процес сприяє розвитку професіоналізму і стимулює їхній особистісний ріст. Проте перспектива вибору не тільки викликає відчуття свободи, але й підвищує відповідальність за прийняте рішення, вимагає від студентів зміни серйозних установок, ціннісно-смыслових орієнтирів.

Орхестичне мислення спрямовує освітній процес у «засіб потенціального». Але завдяки креативному змісту орхестичного мислення в освітньому процесі слід порушувати питання не заради отримання певних відвітів на запитання студента, а заради запитів, що збагачують його уявлення про те, що можливо. Простежується оптимізація освітнього процесу, тобто прагнення зберегти найкращі традиції і досягнення, які він накопичив у попередні періоди своєї історії. Важливо не допустити процесу їх консервації, що виключає можливість використання в нових умовах.

Під положенням орхестичного мислення приймають готовність студента до професійного становлення в новому педагогічному просторі, у компетенції подолання проблем, що виникають на сучасному уроці музичного мистецтва.

Зміст орхестичного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в пізнанні ним сутностей музичних явищ і творчому розв'язанні професійно-педагогічних завдань, які формує для себе сам вчитель у результаті вирішення педагогічної проблемної ситуації. Тому орхестичне мислення студента вищу найяскравіше виявляється в позитивній реконструкції музичної та педагогічної проблемної ситуації. Саме в цьому і полягає здатність і потреба аналізувати, узагальнювати та перетворювати музичні ситуації, приймати рішення на вибір і застосування засобів педагогічного впливу, які б відповідали цим ситуаціям, творчо створювати нові засоби музичного впливу на учнів і навчально-виховний процес загалом.

Орхестичне мислення треба розуміти як мислення, включене у різні види практичної діяльності, спрямоване на:

- вирішення специфічних завдань музичного мистецтва;
- розв'язання властивих йому музичних завдань;
- об'єкт пізнання складної, багатоелементної, мінливої систематичності, до складу якої входить і сам суб'єкт мислення;

– досягнення конкретних результатів, які поставлені на початку роботи з музичним матеріалом;

– оперування складними комплексами практичних і теоретичних знань музичного мистецтва

– якісну своєрідність; гнучкість, оперативність, дієвість.

Оскільки майбутній учитель музичного мистецтва є суб'єктом орхестичного мислення, то він прагне до змін навколишньої дійсності, тому з цією метою перебуває в пошуку нових форм дії. Він готовий прийняти відповідальність за наслідки своєї діяльності, спричинені реалізацією нових способів вирішення наявних проблемних педагогічних і музичних ситуацій.

Розвиток орхестичного мислення особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, перш за все, передбачає формування в них фахової компетентності, становлення системи спрямування цінностей і особистісних властивостей, що зумовлюють особистісну готовність до нової музично-педагогічної діяльності, а також розвиток активності та сприйнятливості особистості фахівців освітньої галузі.

Висновки. Випускник вишів повинен мати професійну підготовку, що забезпечує його здатність успішно вирішувати виникаючі завдання у швидко змінюваному середовищі на основі різноманітних підходів, глибокого розуміння методології творчості, з урахуванням отриманих педагогічних навичок. Сьогодні необхідна «випереджаюча свідомість», яку має сформувати система випереджальної освіти, заснована на глибокій та органічній інтеграції з фундаментальною наукою. Ідеї формування орхестичного мислення вже активно обговорюються серед науковців, фахівців-практиків.

Тобто орхестичне мислення потрібно закладати у стінах навчальних закладів, тому є сенс вести мову про сучасне навчання та високу якість підготовки кадрів. Для розвитку орхестичного мислення необхідна нове поріддя педагогічних (музично-педагогічних) кадрів, яке здатне мислити і вміє реалізовувати орхестичні ідеї.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурлаков Ю.А. Механизмы речи и мышления. Москва : МГУ, 1995. 64 с.
2. Дорн В. Метод Жак-Далькроза. Институт Ритмической гимнастики Жак-Далькроза. Гелерау, близ Дрездена. Москва, 1912. 30 с.
3. История западноевропейской музыки до 1789 г. Москва : Музыка, 1986. 630 с.
4. Психология : підручник для студентів вищих навчальних закладів. / за ред. члена-кореспондента АПН України Ю.Л. Трофімова. Київ : Либідь, 2001. С. 270–310.
5. Рубинштейн С.Л. Очерки, воспоминания, материалы. Москва, 1989. С. 370.

ЕФЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ

EFFECTIVE TEACHING BASED ON TEACHER-STUDENT INTERACTION

У статті наведено результати аналізу наукової теорії щодо взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі як чинника підвищення ефективності навчання в умовах закладів вищої освіти (ЗВО). Під педагогічною взаємодією автор розуміє єдність процесу управління навчально-пізнавальною діяльністю з боку викладача і самостійності в діяльності з боку студентів. На думку автора, успіх демократичних процесів в освіті, зокрема вищій, значною мірою залежить від розвитку суб'єктно-суб'єктних взаємин між викладачами і студентами в навчальному процесі, їхньої міжособистісної взаємодії на засадах діалогу, співпраці, партнерства. Ефективне педагогічне спілкування в навчально-виховному процесі, на думку автора, має поєднувати в собі відкритість, дотримання педагогічного такту, встановлення особистісного контакту, щоб кожен студент відчував зверненість саме до нього; створення ситуацій успіху через схвалення потенційних можливостей студентів. Тобто позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб'єктів процесу навчання, повинна підвищувати рівень мотивації та ефективності процесу навчання загалом. Автор дійшов висновку, що організація продуктивної взаємодії викладача та студентів сприяє підвищенню ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі, створенню умов для самореалізації, самовизначення особи студента, розкриттю його творчого потенціалу, формуванню ціннісних орієнтацій і етичних якостей із подальшою їх актуалізацією в професійній діяльності та, звичайно ж, зменшенню вірогідності виникнення конфліктних ситуацій між викладачем і студентом. У сучасному ЗВО педагогічне спілкування являє собою спілкування, спрямоване на задоволення учасниками цього процесу, перш за все, потреби в самому спілкуванні, а не тільки на вирішення педагогічних завдань – для одних і навчальних – для інших. Отже, створення умов для розвитку особистості майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності, стимулювання його творчої й самоосвітньої діяльності стають залежними від якості й характеру міжособистісного спілкування викладача й студента. Ключовою ланкою й ініціатором цього спілкування стає викладач.

Ключові слова: заклад вищої освіти, педагогічна взаємодія викладача та студента, навчально-виховний процес, взаємовідносини суб'єктів навчальної діяльності.

The article presents the results of the analysis of the scientific theory of interaction between teacher and student in the educational process as a factor of improving the effectiveness of training in the conditions of secondary education. Under pedagogical interaction the author understands the unity of the process of management of educational and cognitive activity on the part of the teacher and independence in the activities of students. According to the author, the success of democratic processes in education, in particular higher education, largely depends on the development of subject-subject relations between teachers and students in the educational process, their interpersonal interaction on the basis of dialogue, cooperation, partnership. Effective pedagogical communication in educational process, according to the author, should combine openness, observance of pedagogical tact, establishment of personal contact that each student felt drawn to him; creation of situations of success through approval of potential opportunities of students. That is, positive interaction, based on the emotional potential of the subjects of the learning process, should increase the level of motivation and efficiency of the learning process as a whole. The author came to the conclusion that the organization of productive interaction between teacher and students enhances the effectiveness of the educational process in higher education, creation of conditions for self-realization, self-determination of the student's personality, disclosing of its creative potential, formation of value orientations and moral qualities with their further actualization in professional activity and of course to reduce the likelihood of conflict between teacher and student. In the modern ZVO pedagogical communication is a communication aimed at satisfying the participants of this process, first of all, the need for communication itself, and not only to solve pedagogical for some and educational for others tasks. Therefore, the creation of conditions for the development of the personality of the future specialist, the formation of his professional competence, stimulation of his creative and self-educational activities become dependent on the quality and nature of interpersonal communication between the teacher and the student. The key link and initiator of this communication is the teacher.

Key words: institutions of higher education, pedagogical interaction of teacher and student, educational process, relationship of subjects of educational activity.

УДК 37.013
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-18>

Притуляк Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді. Успіх демократичних процесів в освіті, зокрема вищій, значною мірою залежить від розвитку суб'єктно-суб'єктних взаємин між викладачами і студентами в навчальному процесі, їхньої міжособистісної взаємодії на засадах діалогу, співпраці, партнерства. Кардинальна зміна соціальних ролей і позицій, стосунків викладачів і

студентів зумовлена вимогами часу, новою освітньою парадигмою. Згідно із сучасними філософськими підходами у світовому освітньому просторі відбуваються такі процеси: освіта набуває ознак безперервного пізнання; учень, студент стає здобувачем й виробником особистісних знань; педагог виконує функції організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів, процесу

набуття ними власного досвіду пізнання; ефективність, гуманістична спрямованість навчального процесу досягаються у спільній діяльності, позитивній міжособистісній взаємодії учнів, студентів в умовах спільноти, об'єднаної метою й завданнями процесу з урахуванням своєрідності позиції, культури кожної особистості [1, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему взаємодії педагога з вихованцями розглядають здебільшого в контексті дослідження різних аспектів педагогічного спілкування, яке було об'єктом дослідження вітчизняних (О. Бодальов, В. Власенко, В. Казанська, В. Кан-Калик, Я. Коломінський, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, Х. Лійметс, А. Реан, Т. Яценко та інші) і зарубіжних (В. Кессель, А. Косаковські, Г. Хібш, Г. Атвантер та інші) дослідників. Деякі дослідження були присвячені проблемі взаємин викладачів і студентів: загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі (О. Киричук, Г. Костюк, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін та інші); діалогічна взаємодія викладача й студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя (Л. Долинська, В. Семиченко); психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів (І. Булах, Л. Долинська.); вплив взаємин викладачів і студентів на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя (В. Юрченко) тощо. Взаємини викладачів і студентів педагогічного навчального закладу – це особливі стосунки педагога зі студентом (взаємини по вертикалі) та стосунки з майбутніми колегами (взаємини по горизонталі).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність розвитку суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі, їхньої співпраці у взаємодії з викладачами зумовлена не тільки закономірними особливостями пізнавальної діяльності особистості, роллю освіти у її розвитку, але й потребами побудови громадянського суспільства, формування демократичних взаємин, громадянських цінностей у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Сенсом спільної діяльності або взаємодії в партнерстві є співробітництво його учасників. У партнерських взаєминах відбувається перебудова рольових відносин викладача та студента у рівноправні. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності – одна з основних у педагогіці останніх років. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Навчання, один із найдавніших процесів людської діяльності, полягає у взаємодії викладача та студента.

Мета статті – аналіз наукової теорії щодо взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі як чинника підвищення ефективності навчання в умовах ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Діяльність педагога є багатоцільовою і передбачає виконання кількох гармонійно поєднаних професійних функцій: виховної, навчальної, комунікативної, організаторської, корекційної. Оптимізація навчально-виховного процесу у ЗВО залежить від того, як сприймають і розуміють один одного педагог і студент, чи прагнуть вони до взаєморозуміння. Однак лише 30% педагогів у змозі адекватно оцінити взаємини студентів у групі. Однаковою мірою це можна віднести і до ступеня адекватності самооцінки педагогом власного ставлення до студентів. Висока адекватність сприйняття і розуміння педагогом себе й інших пов'язана з наявністю в нього таких особистісних якостей, як спрямованість на творчість, на позитивний результат у роботі, на взаємодію з учасниками спільної навчальної діяльності.

Одним із суттєвих аспектів вузівського життя є постійна взаємодія викладача і студентів. У процесі цієї взаємодії відбувається особистісне зростання, духовно-творче збагачення обох сторін, що є необхідним елементом спадковості поколінь. У межах цього процесу провідна роль належить викладачу, функції якого мають специфічні риси й ознаки, а особистісні психологічні характеристики здатні впливати як на навчально-виховний процес загалом, так і на особистісний розвиток кожного студента. У певному сенсі викладач є центральною фігурою у вищому навчальному закладі, йому належить і стратегічна роль у розвитку студента протягом професійної підготовки.

Термін «педагогічна взаємодія» як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О. Бодальов, Л. Буєва, Б. Ломов, Б. Паригін). У психології термін «міжособистісна взаємодія» розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття «взаємодія» включає в себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання) [2].

Взаємодія як психологічна та педагогічна категорія належить до базових категорій (О. Леонт'єв). Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можлива різна міра її прояву. Взаємодія у навчально-виховному процесі виявляється у співпраці як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкування [3, с. 308]. Адже головним завданням вчителя є подати матеріал, пояснити його студентові, переконати його у правильності тверджень

тощо. Водночас студент зобов'язаний сприйняти, освоїти одержаний матеріал. Крім того, між викладачем і студентом взаємодія відбувається не лише на рівні «сказав – почув», «почув – сприйняв», але й на багатьох інших рівнях, зокрема на невербальному, емоційному рівнях розуміння. Діалогічна взаємодія викладача та студента є багаторівневим процесом, під час якого відбувається одночасне засвоєння мотиваційно-сміслової і предметно-операційної сторін учительської професії, тобто відбувається як особистісне, так і професійне зростання [4]. Взаємна зацікавленість один одним активізує самопізнання обох учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку [5, с. 217].

Під педагогічною взаємодією ми розуміємо єдність процесу управління навчально-пізнавальною діяльністю з боку викладача і самостійності в діяльності з боку студентів.

I. Чередов розглядає в структурі процесу навчання особливі типи навчальної роботи, які складаються з педагогічно виправданого поєднання управління навчальною діяльністю з боку вчителя та самостійної роботи учнів. Ним виділяються три типи навчального процесу за ознакою ступеня прояву самостійності учнів у навчальній діяльності: робота під безпосереднім керівництвом учителя з його допомогою, напівсамостійна сумісна робота та повністю самостійна робота [6, с. 81].

Ефективне педагогічне спілкування в навчально-виховному процесі, на нашу думку, має поєднувати в собі відкритість, дотримання педагогічного такту, встановлення особистісного контакту, щоб кожен студент відчував зверненість саме до нього; створення ситуацій успіху через схвалення потенційних можливостей студентів. Тобто позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб'єктів процесу навчання, повинна підвищувати рівень мотивації та ефективності процесу навчання загалом.

У процесі навчання відбувається зміна структури співпраці та взаємодії – від спільної з педагогом дії до підтриманої дії, далі – до наслідування і до самонавчання. Студент долучається до вирішення продуктивних завдань на початку процесу засвоєння нового наочного змісту на основі спеціально організованої активної взаємодії та співпраці з викладачем та іншими студентами [7].

Під час вибору форми навчальної роботи на заняттях ураховується, як певна форма впливає на розвиток студентів, на формування їхніх знань і вмінь. Кожна форма має свої плюси та мінуси для різних груп студентів. Вплив різних загальних форм навчальної роботи на продуктивність навчальної діяльності студентів визначається специфікою навчального матеріалу.

Під час планування педагогічної взаємодії зі студентами на заняттях різних видів викла-

дач на підставі аналізу сильних і слабких сторін загальних форм навчальної роботи може підбрати оптимальне їх поєднання, яке забезпечить більш високу ефективність навчальної праці. Рівні педагогічної взаємодії А. Бойко пропонує визначати, зважаючи на способи діяльності вчителів і учня. Це дає змогу розглядати взаємодію вчителя і учня не в статичному, а в динамічному плані, не ізолюючи, не протиставляючи і не відхиляючи один рівень взаємодії на користь іншого [8, с. 117–118].

Способи взаємодії викладача і студентів за джерелом знань і вмінь можуть складати такі пари методів викладання і учіння: розповідь викладача – слухання студентів, запитання викладача – відповіді студентів, читання викладача – слухання студентів, показ викладача – сприйняття студентів, демонстрація об'єктів – спостереження студентів, постановка завдання – виконання студентами [9, с. 58].

У психології вищої школи розроблені основні оптимальні вимоги щодо взаємин у системі «викладач – студент», які найбільш ефективно впливають на процес педагогічної взаємодії: взаємодія факторів «провідності» й співробітництва під час організації педагогічного процесу; формування у студентів почуття професійної єдності з викладачем; подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу; забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів; реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів і студентів. При цьому слід підкреслити важливість «організації» взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю [10, с. 92].

Для оптимізації педагогічної взаємодії викладача та студента можна використовувати такі напрями підвищення ефективності навчального процесу: забезпечення наступності педагогічної взаємодії викладачів і студентів на різних етапах професійного навчання; поступовий обмін між викладачами та студентами соціально-рольовими функціями; аналіз особистості викладача та студента, який є умовою та результатом їхніх стосунків у процесі навчання; перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільно-взаємодійного типу організації навчання; вияв рівня задоволення викладачів і студентів педагогічною взаємодією та складнощів, що стоять на заваді; аналіз і оцінка результатів педагогічної взаємодії. Отже, сучасна психолого-педагогічна наука розглядає педагогічну взаємодію як професійне спілкування викладача та студента на заняттях і після занять, яке спрямоване на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності та відносин між викладачем і студентом.

Отже, можливо припустити, що педагогічна взаємодія забезпечить ефективність процесу формування професійної комунікативної ком-

петентності студентів, якщо буде організована у формі особистісного спілкування, для якого характерні ознаки, визначені науковцями, зокрема такі: суб'єктивно-смысловий характер спілкування учасників взаємодії; актуалізація мотиваційних ресурсів навчання та особистісних мотивів діяльності; співпраця у прийнятті рішень усіма учасниками взаємодії, досягнення єдності змісту і цілей; спрямованість спілкування на розвиток у студентів цілеутворення і самоаналізу; наявність здібності до «емпатичного розуміння» партнера із взаємодії.

Висновки. Отже, організація продуктивної взаємодії викладача та студентів сприяє підвищенню ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі, створенню умов для самореалізації, самовизначення особи студента, розкриттю його творчого потенціалу, формуванню ціннісних орієнтацій і етичних якостей із подальшою їх актуалізацією в професійній діяльності та звичайно ж зменшенню вірогідності виникнення конфліктних ситуацій між викладачем і студентом.

У сучасному ЗВО педагогічне спілкування являє собою спілкування, спрямоване на задоволення учасниками цього процесу, перш за все, потреби в самому спілкуванні, а не тільки на вирішення педагогічних завдань – для одних і навчальних – для інших. Отже, створення умов для розвитку особистості майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності, стимулювання його творчої й самоосвітньої діяльності стають залежними від якості й характеру міжособистісного спілкування викладача й студента. Ключовою ланкою й ініціатором цього спілкування стає викладач.

Навчальна діяльність у студентському колективі за допомогою раціонально побудованої взаємодії викладачів і студентів створює сприятливі умови позитивного формування пізнавальної самостійності особистості. Процес педагогічної взаємодії з боку викладача повинен будуватися з урахуванням багатьох чинників, які впливають на формування самостійності студента. Взаємодіючи із студентським колективом, окремими студентами, викладач вступає до системи різноманітних відносин. Його особистий приклад відіграє визначальну роль у формуванні ставлення студентів до нього. Глибокі знання, вимогливість викладача до себе, повага до особистості студента, дії у відповідності до суспільних і педагогічних закономір-

ностей сприяють формуванню позитивного ставлення з боку студентів до його вимог і діяльності. Суворі вимогливість у поєднанні з глибокою повагою до особистості кожного студента забезпечує необхідну результативність під час організації навчально-виховного процесу. Такі взаємовідносини мають особистісний характер: студенти повинні довіряти викладачу, переживати разом із ним успіхи і недоліки. У цьому проявляється виховний вплив на формування особистості кожного студента.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Равчина Т.В. Організація взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі вищої освіти: концепції, підходи, технології. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогіка*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3–16.
2. Червінська І.Б. Педагогічна взаємодія вчителя та учня в освітньо-виховному середовищі гірської школи. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 394–398.
3. Долинська Л.В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2005. Вип. 26. Т. 2. С. 8–11.
4. Ляска О.П. Професійно-функціональні ролі педагога як комунікатора. *Вища аграрна освіта України*. 2006. № 33. С. 12–14.
5. Норкіна О. Педагогічні технології взаємодії викладача і студентів. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 216–222.
6. Чередов І.М. Методика планирования школьных форм организации обучения. Омск : Омский пед. ин-т им. А.М. Горького, 1983. 104 с.
7. Клак І.Є. Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 58–67.
8. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. Киев : Вища школа, 1991. 264 с.
9. Цина А.Ю. Обґрунтування типів педагогічної взаємодії викладача і студентів у процесі професійної підготовки. *Молодий вчений*. 2018. № 5.3 (7.3). С. 57–61.
10. Повар А.М. Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій. *Проблеми дидактики історії* : зб. наук. пр. 2015. Вип. 6. С. 89–94.

САМОСТІЙНА РОБОТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ТЕКСТІВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS IN THE STUDYING OF PROFILE ORIENTED TEXTS

У статті розглядаються особливості організації самостійної роботи іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням. Аналізуються завдання, які постають перед викладачами мовних дисциплін, що працюють з іноземними студентами. Розглядаються думки різних дослідників цієї проблеми. Визначаються прийоми проведення самостійної роботи в технічному ВНЗ та подається опис вправ для формування й розвитку дискурсивного мовлення іноземних студентів під час вивчення текстів за професійним спрямуванням. Матеріали статті можуть бути використані для позааудиторної роботи з іноземними студентами, що навчаються в Україні.

Самостійна робота розглядається в статті як необхідна форма навчальної діяльності студентів та ефективний спосіб навчання. Самостійна робота студентів в умовах кредитної системи є одним із найважливіших складників навчальної роботи у вищій школі. Її мета – виробити творчу особистість, здатну до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності не лише під час навчання в університеті, а й протягом усього життя: сучасна людина повинна навчитися сприймати та аналізувати велику кількість нової інформації, оцінювати це критично і вміти аналізувати.

У статті наголошується, що активізація самостійної роботи студентів є одним із головних напрямів перебудови вищої освіти в Україні, її національної стратегії, модернізації освіти та підвищення якості професійної підготовки. Крім того, у статті висвітлено вимоги сучасних підручників до текстів для самостійного вивчення та проаналізовано систему вправ для наукових текстів і прикладів завдань для самостійної роботи з профільним текстом для іноземних студентів першого курсу. Особлива увага приділяється причинам, які перешкоджають ефективності самостійної роботи іноземних студентів.

Ключові слова: вища освіта, самостійна робота, самоосвіта, тексти професійного спрямування, іноземні студенти.

The article discusses the features of the organization of independent work of foreign students in the studying of profile oriented texts. The challenges that arise before teachers of linguistic disciplines working with foreign students have been analyzed. The views of various researchers of the problem are considered. The methods of conducting of independent work in a technical college are defined and exercises for the formation and development of discursive speech of foreign students in the process of studying of profile oriented texts are described. Materials of the article may be used for extracurricular activities for foreign students studying in Ukraine.

Independent work is regarded in the article as a necessary form of student learning activities and an effective way of learning. Independent work of students in conditions of the credit system is one of the most important components of the educational work in higher education. Its aim is to develop a creative personality that is capable of self-development, self-education, innovative activities, not only while studying at university, but throughout life: modern person must learn to perceive and analyze a large amount of new information, evaluate it critically and be able to analyze.

Activation of the independent work of students is one of the main directions of the restructuring of higher education in Ukraine, its national strategy for the modernization of education and improving the quality of vocational training. The main objective of learning Russian as a foreign language in universities Ukraine is a creation of individuality of the specialist who is able for self-improvement and self-education.

Furthermore, the requirements of modern textbooks for the texts for self-studying are highlighted and the system of exercises for scientific texts and examples of tasks for independent work with the profile oriented text for foreign students of the first course are analyzed in the article. Particular attention is paid to the reasons that hinder the effectiveness of independent work of international students.

Key words: higher education, self-studying, independent work, profile oriented texts, foreign students.

УДК 659.13:[338.48.378]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-19>

Рязанцева Д.В.,

канд. філол. наук,

доцент кафедри мовної підготовки

Харківського національного

автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Самостійна робота студентів в умовах роботи за кредитно-модульною системою є однією з найважливіших складових частин навчальної роботи у вищому навчальному закладі. Її метою є формування творчої особистості, яка здатна на саморозвиток, самоосвіту, інноваційну діяльність не лише під час навчання в університеті, але й протягом усього життя: сучасна людина повинна навчатися сприймати та аналізувати великий обсяг нової інформації, критично ставитися до її оцінки, вміти аналізувати. Сьогодні активізація самостійної роботи студентів є одним з основних напрямів перебудови системи вищої освіти в Україні, її дер-

жавної стратегії з модернізації освіти і підвищення якості професійної підготовки фахівців. Серед основних цілей навчання російської мови як іноземної у ВНЗ України є процес формування творчої особистості фахівця, здатного до самовдосконалення і самоосвіти.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Питання організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної та рейтингової систем були об'єктом дослідження як вітчизняних (А. Алексюк, О. Біда, Н. Бойко, В. Буряк, С. Вітвицька, Л. Волошко, В. Козаков, В. Король, О. Кучерявий, І. Левіна, П. Лузан, О. Савченко, М. Степко, В. Тюнін, М. Фібула, Я. Януш та інші),

так і зарубіжних учених (В. Андреев, В. Беловолов, І. Зимна, Б. Єсипов, А. Козакова, Н. Коряковцева, Л. Кузнєцова, П. Лепін, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, Л. Холіна, Т. Hill, R. Westbrook, Н. Weirich та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, серед методистів, викладачів ВНЗ та науковців відсутній єдиний погляд на те, що розуміється під самостійною роботою, немає єдиного визначення цього поняття, не окреслено функції і види самостійної роботи, шляхи підвищення ефективності самостійної роботи, а особливо – шляхи підвищення ефективності самостійної роботи іноземних студентів. Водночас у сучасній педагогічній літературі відсутні методичні розробки та матеріали для самостійної роботи іноземних студентів, які навчаються в технічних ВНЗ на основному та завершальному етапі навчання, які б відповідали їхнім потребам і забезпечували реалізацію мовленнєвої діяльності на професійному рівні. Отже, питання організації самостійної роботи під час вивчення текстів за професійним спрямуванням розглядалося фрагментарно й досі залишається дискусійним.

Мета статті. З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні прийомів проведення самостійної роботи у немовному ВНЗ та описі систем вправ для формування й розвитку дискурсивного мовлення іноземних студентів під час вивчення текстів за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших напрямів розвитку здатності студента самостійно здійснювати свою навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою є формування у нього оптимальних особистісних стратегій вивчення мови. Вони відображають культуру учіння, особливо культуру роботи над мовою. Н. Болюбаш та І. Латунов визначають стратегії вивчення мови як предметні та розумові дії, які суб'єкт навчання застосовує з метою розширити свою іншомовну компетенцію, й розрізняють три групи стратегій навчання: 1) метакогнітивні стратегії, за допомогою яких суб'єкт навчання планує, готує й контролює свою навчальну діяльність, аналізує власні успіхи; 2) когнітивні стратегії, наприклад здогадка щодо значень слів із контексту, повторення задля кращого запам'ятовування, наведення прикладів, створення аналогій до вже знайомого знання, заучування напам'ять термінів, ключових понять; 3) соціально-афективні стратегії, за допомогою яких студенти взаємодіють під час обміну інформацією, реагування на проблему або під час прохання щодо пояснень [1, с. 81]. З огляду на те, що в сучасному суспільстві інформаційний простір зазнає дуже швидких змін, система освіти

повинна готувати фахівців, здатних динамічно як обробляти, так і «виробляти» нові за змістом знання. Тому сучасний контекст навчання з фаху поряд із розвитком фахових і професійних компетенцій включає також і розвиток компетенцій комунікативних, методичних і соціальних. Ключовими елементами вищезазначених компетенцій є стратегії учіння, найважливішою з яких є самостійне читання іноземними студентами текстів за професійним спрямуванням. Значуща роль у самостійному вивченні текстів за професійним спрямуванням відводиться таким елементам: використанню інтернаціоналізмів, власних назв, числівників, символів, виділень іншим шрифтом та ілюстрацій як «ключів» до розуміння; опорі на фахові знання, на структуру тексту; складанню нотаток під час читання; розпізнаванню стилів читання; розподілу тексту на сенсоутворюючі частини, відокремленню в них головної та другої інформації; зверненню до словника лише у разі, коли контекст не дає змоги здогадатися значення слова.

З огляду на вищезазначене зауважимо, що метою самостійної роботи іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням є «... розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності, формування потреби безперервного поповнення знань, здобуття глибоких і міцних знань» [5, с. 191]. Більшість дослідників (В. Козаков, Л. Кузнєцова, П. Лепін, В. Олексенко, П. Підкасистий) погоджується в думці, що для самостійної роботи іноземних студентів авторам підручників слід пропонувати будь-яку закінчену в смислового відношенні частину навчального посібника або текст із спеціальною розробкою до них. Розробку повинен забезпечувати методичний апарат, що містить постановку завдань і орієнтовну основу; завдання для перевірки вивченого матеріалу; матеріал для контролю. Навчаючи студентів роботи з текстом, важливо використовувати такі засоби для самостійної роботи: пам'ятки, рекомендації, інструкції, моделі, схеми. Ці засоби самостійної роботи позначають мету й умови роботи, пропонують оптимальну послідовність дій з осмислення прочитаного. Зміст цих завдань залежить від характеру текстового матеріалу, а також від рівня підготовленості студента до самостійної роботи з тим або тим текстом за професійним спрямуванням.

Система вправ до наукових текстів має бути побудована за принципом «від простого до складного» і складатися із завдань, що включають:

- завдання на пошук одиниць смислової інформації тексту;
- завдання на скорочення тексту;
- завдання на інтерпретацію прочитаного.

Л. Субота наводить такі приклади завдань для самостійної роботи з текстом за фахом іноземних

студентів I-го курсу: «1) виділення в тексті суттєвої інформації і скорочення деталей, які не несуть вагомого інформаційного навантаження; 2) розділення тексту на смислові частини, запис основної інформації смислових частин у формі (простого, складного, тезисного) плану; 3) зіставлення складеного плану з виділеними смисловими частинами; 4) визначення ключових понять, спираючись на інформацію тексту; 5) складання схеми на основі прочитаного тексту; 6) підготовка повідомлення за складеною схемою, планом тексту; 7) виконання тестових завдань із читання за чітко визначеними часовими обмеженнями; 8) виконання завдань у тестовій формі для поточного, модульного, підсумкового контролів із читання за фахом [5, с. 190].

Викладачам, що працюють з іноземними студентами, слід пам'ятати, що більшість іноземних студентів не вміє самостійно працювати з науковими текстами, довідковою літературою, контролювати і оцінювати результати своєї діяльності, нераціонально розподіляє і неекономно використовує час, відведений на самопідготовку.

Дослідники виділяють дві групи причин, що заважають результативності самостійної роботи. Одна з причин залежить від самого студента: недостатня готовність до праці, працьовитість, воля, активність, загальна підготовленість; інша – від викладача, організатора навчального процесу: переважаність студента аудиторними заняттями, відсутність контролю самостійної роботи, незабезпеченість навчальними посібниками і необхідною літературою.

Навички і вміння самостійної роботи в студентів формуються в результаті спеціально організованих завдань, що органічно включаються у навчальний процес. Велике значення має висока майстерність викладача, його керівництво пізнавальною діяльністю студента. Самостійна робота з боку студентів полягає в продуктивних відносинах із навчальним процесом за допомогою власної діяльності.

Самостійна робота, на думку В. Козакова, дає знання, переконання і забезпечує найбільш високий рівень засвоєння, саме тому ця форма роботи є, поза сумнівом, ефективною, практичною та продуктивною формою навчання у формуванні особистості студента [2, с. 112]. Самоосвіта є невіддільною частиною систематичного навчання

у ВНЗ, сприяє поглибленню, розширенню й міцному засвоєнню знань.

Висновки. Отже, самостійну роботу можна розглядати як обов'язковий вид навчальної діяльності студента і як ефективний спосіб навчання, незважаючи на складність і неопрацьованість багатьох її аспектів. Слід зазначити, що в підготовці іноземних студентів із навчання професійно-орієнтованого читання, важлива роль відводиться засобам контролю і самоконтролю. Поза сумнівом, активізація самостійної роботи сприятиме посиленню активності іноземних студентів у вивченні навчального матеріалу, підвищенню ефективності його засвоєння, формуванню вміння самостійно, систематично і методично правильно розширювати отримані знання, формуванню потреби в читанні літератури за фахом.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із самостійною роботою іноземних студентів, що зумовлює необхідність подальших досліджень виокремленої проблеми та розроблення методичних рекомендацій щодо поліпшення організації самостійної роботи студентів, комплексів навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болубаш Н.В., Латунов І.С. Самостійна робота студентів при навчанні їх іноземної мови професійного спрямування: навчальні стратегії. *Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 16–17 квітня 2009 р. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 100 с. (Серія : «Наука»). С. 81–84.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие. Київ : Вища школа, 1990. 246 с.
3. Олексенко В.М. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія. Харків : КП Друкарня № 13, 2007. 280 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва : Педагогика, 1980. 326 с.
5. Субота Л.А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів. *Вісник Запорізького національного університету* : зб. наук. ст. Серія : Педагогічні науки / голов. ред. Л.І. Міщук. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. № 1 (17). С. 188–191.

МАНІПУЛЯТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ТА МІМІКРІЯ ЖАНРУ МОК'ЮМЕНТАРІ: АНАЛІЗ ФІЛЬМІВ

MANIPULATIVE PERSONS AND MIMICRY OF GENRE MOCKUMENTARI: ANALYSIS OF FILMS

Мета дослідження – проаналізувати та дослідити маніпулятивні можливості та мімікрію жанру мок'юментарі в сучасному кінопросторі на основі аналізу кінострічок. Методологія дослідження включає використання таких методів, як: порівняльний, історичний, аналітичний, що дозволило провести об'єктивний аналіз з огляду на науковий аспект становлення та розвитку жанру мок'юментарі в сучасному кінопросторі. Наукова новизна роботи полягає в розгляді недослідженої проблематики із зазначеної теми, а саме у дослідженні маніпулятивних можливостей і мімікрії жанру мок'юментарі на основі кіноаналізу сучасних кінострічок. Також визначено, що кіноіндустрія фільмів жанру мок'юментарі за період 2000–2010 рр. зазнала значних змін і розвитку. Внаслідок того, що традиційні прийоми впливу цього жанру переключаються на інші жанри, а молоді режисери шукають вихід зі становища. Як результат, на фоні цієї погоні за глядацькою увагою порівняно молодий жанр мок'юментарі, т. зв. псевдодокументальні фільми жаків, починають щороку набирати силу й актуальність, навіть примудряючись конкурувати з відомими франшизами, а часом і випереджаючи їх. У ході дослідження з'ясовано, що жанр мок'юментарі вже міцно зайняв свою нішу в сучасному кінопросторі, залишаючись майданчиком для просування багатьох талановитих режисерів щодо створення кінострічок із використанням маніпуляцій жанру. Аналіз маніпулятивних можливостей жанру мок'юментарі свідчить про те, що ця дефініція вже на формальному рівні протистоїть не жанру, а виду кіно загалом – документальному кіно, що становить перспективи подальшого дослідження цієї наукової проблематики.

Ключові слова: фільм, мок'юментарі, жанр, кінематограф, маніпуляція, мімікрія, режисер, аналіз, кінопростір.

The purpose of the study is to analyze and explore the manipulative capabilities and mimicry of the music genre in modern cinema space based on the analysis of films. The research methodology includes the use of the following methods, namely: comparative, historical, analytical, which made it possible to carry out an objective analysis of the research, taking into account the scientific aspect of the formation and development of genre mockumentary in the modern cinema space. The scientific novelty of the work lies in the consideration of the unexplored perspective from the scientific topic of the study, namely: in the first, on the basis of the cinema analysis of modern films, explore the manipulative possibilities and mimicry of genre mockumentary. It has also been found that the movie industry's film making industry has undergone significant changes and developments over the 2000–2010 period. Due to the fact that traditional methods of influence no longer impress the viewer, some directors of this genres switch to other genres, and young directors seek a way out. As a result, against the backdrop of this pursuit of viewership, the relatively young genre of commentary, so-called pseudo-horror documentaries, begins to gain strength and relevance every year, even managing to compete with well-known franchises and, sometimes, a head of them. In the course of the study, it was found out that genre mockumentary has already firmly occupied its niche in modern cinema space, remaining a platform for the promotion of many talented directors regarding the creation of films with the use of genre manipulations. The result of analysis of the manipulative capabilities of the mockumentary genre revealed that this definition is already formally opposed not to the genre, but to the type of cinema, in general, to documentary cinema, which represents prospects for the subsequent study of this scientific problems.

Key words: film, mockumentary, genre, cinema, manipulation, mimicry, director, analysis, cinema space.

УДК 791.22.24-049.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-20>

Чайка М.А.,

аспірант, асистент кафедри тележурналістики та майстерності актора

Київського національного університету культури і мистецтв

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне суспільство реалізується через канали комунікації, одним із найбільш популярним серед яких є телебачення. Розвиток техніки, поява новинок, які дозволяють максимально повно використовувати функціональні можливості кінематографа, дають можливість формувати абсолютно нові жанри, одним із яких є жанр мок'юментарі, що поєднав у собі містифікацію і реальність.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ключовий мотив жанру мок'юментарі – гра не з документальним фільмом як із формою фіксації та подачі образу реальності, а гра із самою реальністю. Таким чином, це гра не стільки з фактом і документом, скільки із зоровим механізмом їх сприйняття. Основною метою жанру мок'юментарі є не просто інтерпретація «факту», а

й «розхитування» стереотипів сприйняття реальності, тому т. зв. технічні «прийоми» мок'юментарі (веб-камери, мобільні камери) – це цифрові інтерпретатори дійсності.

Жанр мок'юментарі – це змішана в рівних пропорціях суміш вигадки і реальних фактів чи задокументованих. Упродовж всієї своєї історії жанр мок'юментарі прагне максимально реалістично представити події сюжету фільму. Мок'юментарі – це своєрідна квінтесенція страху і жаху. Цей жанр є імітацією відео, знятого на відеокамеру учасниками фільму, немов фільм документальний про реальні події. Часто такі фільми поєднують у собі фальсифікацію і містифікацію, дезінформуючи до абсурду. Саме цей жанр останнім часом почав стрімко набирати обертів за кордоном, але і наша країна не відстає за популярністю псевдодокумен-

тальних фільмів. «Mockumentary» тепер є частиною спектра телевізійних стилів, що має глибоке коріння в історії телебачення і є ключовою частиною інновацій у жанрі ситком із 1990-х рр. [1].

Слід зауважити, що природа створення, розвитку й особливостей абсолютно нового жанру кінематографічного простору – жанру мок'юментарі – привертала увагу відомих дослідників Р. Барта, Х.Г. Гадамер, Н. Брагінської, Е.В. Хохлової, С. Зельвенського, О. Мороз. Детально аналізує фільми та програми жанру мок'юментарі Роман Ширман.

Сьогодні вже чимало таких режисерів, як Роб Райнер, Руджеро Деодато, Деніел Майрік, Едуардо Санчез, Джордж Ромеро, Жауме Балагуеро, Пако Пласа, Орен Пелі, Метт Рівз, Деніел Штамм та ін. дослідили, відкрили і представили глядачу відносно новий жанр «mockumentary», який зайняв достойну нішу в кінематографії та нині перебуває на стадії шаленого розквіту, тому ми можемо простежити, як він мімікрує в сучасному кінопросторі. Термін «мімікрувати» у науковому вжитку визначається як «видозмінюватися, набувати нових рис під впливом чого-небудь».

Мета дослідження – на основі аналізу фільмів дослідити маніпулятивні можливості та мімікрію жанру мок'юментарі в сучасному кінопросторі.

Виклад основного матеріалу. У кінематографії термін «мок'юментарі» трактується доволі широко. Етимологія («mock» – насмішка) дещо дезорієнтує – нібито має йтися про пародійне, комічне. Дійсно, слово з'явилося в середині 80-х рр. у зв'язку з суто комічною картиною «Це Spinal Tap» Роба Райнера, і дійсно, зазвичай «мок'юментарі» працює у просторі сатири. Водночас це той випадок, коли явище з'явилося набагато раніше, й опис його терміна насправді глибше, ніж здається. Прийоми «мок'юментарі» проникли в суто художній кінематограф, причому жанровий [2]. Характерною рисою мок'юментарі в кіно і на телебаченні є невідповідність форми і змісту. Виниклий дисонанс повинен привертати увагу глядача, змусити подумати над тим, що правда, а що ні, іншими словами, пробудити критичне ставлення до того, що йому кажуть і показують [4].

Доцільно приділити увагу такому підвиду мок'юментарі, як «found footage» (з англ. «знайдена плівка»). Щоб посилити емоційний відгук у глядача, режисери цього жанру використовують репортажні й аматорські зйомки. Розвиток нових цифрових технологій, поширення Інтернету та спрощення процесу монтажу – все це змінило яву глядачів і спричинило популярність «знайдених плівок» і, як результат, піджанр «found footage» максимально скоротив дистанцію між автором і глядачем. Також у суспільстві існує клішоване сприйняття поняття «мок'юментарі», тобто кіно, що обов'язково має бути знято тремтячою камерою в повній темряві.

На нашу думку, найвідомішим фільмом цього жанру можна назвати «Паранормальне явище», адже саме завдяки йому, знятого в жанрі псевдодокументальних жахів мок'юментарі, цей жанр став набирати обертів популярності. Фільми жахів, засновані на реальних подіях, приносять глядачам величезну кількість адреналіну. Нерідко в таких фільмах є ріки крові, крики про допомогу, відрубані частини тіла, хитрі кровожерливі примари та маніяки. Особливо страшні такі фільми тим, що всі події та люди, зображені в них, існували насправді, і це додає фільму неповторну родзинку, від якої стає ще страшніше. Нині режисери в своїх фільмах домагаються максимальної реалістичності через псевдодокументальну форму, яка отримала у критиці та кінознавстві назву «мок'юментарі».

Слід зауважити, що для режисерів і творців фільмів немає більш зручної та корисної форми, ніж «mockumentary», адже використання документального формату відкриває величезну кількість трюків для редагування та виправлення епізодів (сюжети, зняті однією камерою, легше виправити в редагуванні, ніж зняті кількома камерами). Також фільми цього жанру дозволяють глядачам відчувати, що вони перебувають у кімнаті з персонажами, що вони є частиною аудиторії, частиною документального фільму; що герої фільму грають для них, і, коли персонаж дивиться на камеру, він дивиться на нас. Для режисерів почуття прямого зв'язку персонажів і глядачів трохи важче досягти, коли герої реагують на невидиму аудиторію або знімальну групу, аніж коли реагують один на одного. Отже, «mockumentary» є формою, яка активно й успішно працює на глядача.

У ході дослідження з'ясовано, що кіноіндустрія фільмів жанру мок'юментарі за період 2000–2010-х рр. зазнала значних змін. Внаслідок того, що традиційні прийоми впливу вже не вражають глядача, а банальність перестає лякати, деякі режисери цього жанру переключаються на інші жанри, а молоді режисери шукають вихід зі становища. Як результат, на фоні цієї погоні за глядацькою увагою порівняно молодий жанр мок'юментарі (від англ. «mock» – підроблений), т. зв. псевдо документальні фільми жахів, починають щороку набирати силу й актуальність, навіть примудряючись конкурувати з відомими франшизами, а часом і випереджаючи їх.

Звертаючись до сторінок історії кінематографу, першим кроком мок'юментарі можна вважати зроблену відомим американським режисером Орсоном Уеллсом радіовиставу «Війна світів», що обіграла мотиви роману Герберта Уеллса, зробивши їх як серію радіорепортажів про вторгнення марсіан у штаті Нью-Джерсі. Спроби використовувати елементи документалістики робилися режисерами неодноразово, але саме ця постановка мала гучний успіх, вкинувши в паніку тисячі американців, які

повірили в реальність інопланетного захоплення. Також у 1984 р. американський режисер Роб Райнер зняв комедію «Це – Spinal Tap», що була псевдодокументальним фільмом про молоду рок-команду, яка пародіює сценічні образи таких груп, як «Kiss», «Queen» та «AC/DC». Саме Райнер ввів в кіноіндустрію термін «мок'юментарі» як фільм-насмішку (друге значення слова «тоск» – осміяння).

Через два десятиліття жанр мок'юментарі опинився на слуху у багатьох шанувальників «документального» кіно (основні риси фільмів цього жанру зовні відповідають документальним). Оскільки у фільмах цього жанру сюжет є вигаданим, немає професійного монтажу, дорогих спецефектів і відомих акторів, то змусити глядача повірити в реальність цього вимислу є головним завданням режисерів (наприклад, фільм «Відьма з Блер»). Так, аналізуючи фільми «Монстро» та «Репортаж», слід зазначити, що деякі режисери використовують прийоми «документальності», не претендуючи на достовірність подій (наприклад, коли зйомка ведеться на одну камеру, а оператор є активним учасником дій фільму). Для додання реалістичності кінострічці у такі фільми запрошуються дійсно існуючі люди (наприклад, актори у «Відьмі з Блер» фігурують під своїми реальними іменами та прізвищами – Хезер Донахью, Джошуа Леонард і Майкл Вільямс). Для підкреслення достовірності історії всі рекламні ролики цього фільму стверджували, що сюжетна лінія фільму мала місце в реальному житті, а виконавці головних ролей були оголошені «зниклими безвісті». Режисер фільму «Паранормальне явище», Орен Пелі, використовує такий самий прийом (кінокомпанія «Paramount Pictures» у вступних титрах висловлює подяку сім'ям головних героїв Мікі та Кеті за надання відеоматеріалів). Фільм «Паранормальне явище» належить до вищезгаданого підвиду жанру мок'юментарі «found footage» («знайдена плівка»). Зрозуміло, що багато недосвідчених глядачів досі вірять у правдивість таких плівок, адже режисери говорять, що фільми, які ви дивитеся, були змонтовані зі знайдених плівок у реальних районах чи відомих місцях. Відповідно, це ще один дуже дієвий «документальний» прийом режисерів жанру мок'юментарі.

Режисери таких фільмів зазвичай не прописують діалоги акторів, а лише дають основну тему розмови та деякі подальші події задля їх імпровізації, що також посилює правдивість сюжетної лінії, тож ми чуємо живе мовлення героїв, як у житті, насичене переживаннями, словами-паразитами та лайками, що не може не підкуповувати глядача. Режисер фільму робить ставку на уяву глядача, приховуючи частину дій за кадром (наприклад, ми не бачимо, як саме вбивають певного персонажа, але чуємо хрускіт кісток чи несамовиті крики). Таким чином, виходить, що режисер виграє, даючи

глядачеві унікальну можливість – самому побути творцем у фільмі.

З історії фільмів жанру мок'юментарі не можна викреслити фільм «Відьма з Блер», успіх якого досі не дає спокою багатьом кінорежисерам, а також відомий фільм жахів, знятий італійським режисером Руджеро Деодато в 1980 р., де використувалися прийоми документальності – «Пекло канібалів», що займає особливе місце в початку історії жанру. У фільмі розповідається про пошуки зниклої експедиції, яка поїхала знімати репортаж про останні племена канібалів (вбивства тварин і людей, показані в цьому фільмі, виглядали дуже натуралістично). Загалом фільм «Пекло канібалів» можна віднести до жанру мок'юментарі, адже вся картина пронизана репортажами та інтерв'ю, які розмивають кордони між дійсними подіями та вигадкою, фільм знятий правдоподібно, і вже тут можна бачити зачатки прийомів, якими згодом користувався режисер «Відьми з Блер» (інтерв'ю з родичами та близькими загиблих, а також «шокуючі кадри», змонтовані зі знайдених плівок). Але, на жаль, після скандального провалу «Пекла канібалів» (фільм був заборонений до показу в 60 країнах світу) в середовищі мок'юментарі на деякий час запанувала тиша. Згодом в історії кінематографу прогрімив значущий фільм «Відьма з Блер», який робить акцент на уяву глядача (мається на увазі, що на екрані немає ні вбивств, ні розчленувань, але те, що відбувається в кадрі, реально лякає глядача). За сюжетом, у 1994 р. троє студентів вирушили в ліс штату Меріленд, щоб зняти документальний фільм про відьму, яка викрадає маленьких дітей; герої залишили машину на узбіччі, а через деякий час перебування в лісі виявили, що не пам'ятають дороги назад; через декілька днів вони розуміють, що в лісі, окрім них, є ще хтось. Режисери, Деніел Майрік і Едуардо Санчез, зуміли показати та передати глядачу всю безвихідність становища, в яке потрапили студенти (відсутність їжі, цивілізації, щось невідоме бродить по лісу навколо них – всі ці абсолютно життєві страхи були вдало використані у фільмі). Але варто зауважити, що фільм «Відьма з Блер» став таким успішним завдяки розповіді режисера про те, що історія відбувалася насправді. Відсутність спецефектів лише додала історії правдивості. Отже, можна вважати, що фільм відкрив новий вимір жанру – достовірність того, що відбувається.

У ході дослідження також з'ясовано, що в 2007 р., незалежно один від одного, з'явилося три фільми жанру мок'юментарі: «Щоденники мерців» (режисер – Джордж Ромеро), «Репортаж» (режисери: Жауме Балагуро і Пако Пласа) і «Паранормальне явище» (режисер – Орен Пелі). «Репортаж» – це фільм, який приніс нові ідеї жанру мок'юментарі та став цікавим своїми маніпуляціями з камерою. Кінцівка фільму залишила натяк

на продовження, і воно з'явилося в 2009 р. Перша частина фільму цікава такими режисерськими задумками, як «потаємні зйомки» (коли камеру просять вимкнути, але вона знімає) та зворотнє перемотування відзнятого матеріалу (замість флешбеків). Друга частина історії була знята на три камери, і ми по черзі бачимо кожну сторону, де розгортаються події.

У фільмі «Щоденники мерців» Джордж Ромеро показує нам групу студентів-кіношників, спантеличених дипломною роботою, а точніше фільмом, який стане їх дипломним проектом. Фільм показаний глядачеві як знятий одним із учасників подій. У ході зйомок студенти дізнаються, що мерці оживають. Один зі студентів знімає всі події, що відбуваються з ними, на камеру, а потім все це викладає в Інтернет. Зомбі переслідують їх протягом всього фільму, а студенти, використовуючи будь-яку зброю, намагаються їх вбити. Фільм закінчується відеоматеріалом про те, як люди заради забави стріляли по прив'язаних до дерева померлих. Як висновок, можна сказати, що завдяки тому, що режисер показує історію як нібито реальний відеоматеріал, знятий студентами, глядачеві легко повірити у правдивість того, що відбувається в кадрі, одночасно бути учасником подій фільму та переживати їх разом із героями.

На нашу думку, найуспішнішим фільмом із цих трьох став фільм «Паранормальне явище», знятий за копійки в будинку самого режисера. Сюжет фільму простий – дівчина стверджує, що її переслідує злий дух, а її хлопець купує камеру, щоб у цьому переконатися. Вдень він знімає різні дрібниці та їх побут, а вночі ставить камеру на штатив у кімнаті, де вони спали. У перші ночі нічого не відбувалося, але потім події стають злощасними. Орен Пелі вирішив не показувати самих примар, а тільки їх дії та замасковану присутність (протягом усього фільму ми лише чуємо різні «потойбічні» звуки та бачимо, як на білому порошку, насипаному біля входу в кімнату, з'являються чийсь сліди). Режисеру вдається налякати глядача звичайними речами, адже нещастя відбуваються зі звичайною сім'єю, а також дрібниці побуту, які герой знімає на камеру, дають нам забути про те, що ми дивимось художній фільм, тому кордон між вигадкою і реальними подіями стирається. Отже, чим гостріше переживання за героїв, тим сильніше глядач у дійсності переживає стан героя разом із ним. Тобто цей успішний фільм «Паранормальне явище», а потім і його продовження показав, наскільки мок'юментарі вигідний і зручний жанр для режисерів. У наступні чотири роки з'явилося ще декілька фільмів, які спробували повторити успіх свого попередника.

Вже у 2008 р. на екрани кіно простору вийшов фільм «Монстро» – картина, яка не претендує на правдивість, епічний мок'юментарі, в якому невідоме чудовисько, яке вийшло з океану поблизу

Манхеттена, руйнує Нью-Йорк. Режисер Метт Рівз показує монстра частинами – то велетенські ноги, то хвіст тварини; повністю чудовисько ми можемо побачити тільки під кінець фільму. Фільм «Монстро» мав великий успіх, і, якщо до цього термін «мок'юментарі» був не особливо відомий, то після випуску саме цього фільму про псевдодокументальне кіно заговорили всі та відразу.

Наступним псевдодокументальним фільмом жахів став «Останнє вигнання диявола» (режисер – Деніел Штамм, 2010 р.). Ця стрічка розповідає нам про священника, який, не маючи віри, «виганяє» бісів із психічно нездорових людей, перетворюючи це все на шоу, за рахунок чого і живе. Він збирається знімати чергову передачу про екзорцизм, але стикається з важким випадком – дівчинкою, яка, здається, дійсно одержима.

Мок'юментарі – це норавливе дитя документалістики. Цей жанр вільно поєднує риси ігрового та документального форматів із тягою до містифікації, пародії та порушення усіяких меж дозволеного. Його основний принцип – суміщення стратегій стьобу, кемпа, кітчу, а рівною мірою і буллінг, троллінг заради створення пародії, гротеску. Ключовий фокус, на якому завжди базувалися виживання скандального мок'юментарі у світі медіакультури, полягає в умінні баламутити, дратуючи, ображаючи і висміюючи будь-які заборони, норми та стереотипи. В обгородженому маленькому світі мок'юментарі ніколи не існувало безпосереднього кодування будь-яких явищ, як не існувало і уявлень про «нормальне» або «радикальне» зло. Тут всі знущання не толерантні, а всі висловлювання неполіткоректні. Однак вони просякнуті щирою вірою в можливість і вітальність самостійного мислення людини, яке цілком може виявитися і екстремістським, і дискримінаційним [3].

Висновки. «Mockumentary» тепер є частиною кінематографу, оскільки продюсери телебачення використовували всі можливості для передачі досвіду режисерів картин цього жанру глядачеві. Мок'юментарі є імітацією документа, тому розглядається як варіант художньої провокації. У ході дослідження з'ясовано, що в західноєвропейському й американському кінематографі жанр мок'юментарі набув популярності в середині минулого століття, що збіглося з технічними можливостями виробництва фальсифікацій, насамперед медійних, наслідком чого стала підозрілість до документа як такого. У вітчизняному кінематографі жанр починає розвиватися в 90-ті рр. минулого століття. Досліджені маніпулятивні можливості жанру мок'юментарі, який розмиває лінії між сценарною сатирою та імпровізацією, а також максимально скорочує дистанцію між автором (або режисером) і глядачем.

Узагальнюючи вище сказане, слід відзначити, що псевдодокументальні фільми народилися

в кінці минулого століття і розвинулися в самостійний жанр до кінця 2010-х рр. Досліджуючи маніпулятивні можливості жанру мок'юментарі, доходимо висновку, що мок'юментарі (від англ. mock – насмішка, пародія, жарт, підробка та documentary) вже на формальному рівні протистоїть не жанру, а виду кіно загалом – документальному кіно. Сама по собі наявність у фільмі мок'юментарі стилізації «під документ» об'єднує дуже широкий діапазон творів: і комедійних, і пригодницьких, і драматичних, і соціальних. Нині стає дедалі важче здивувати глядача, тим більше підписом «засноване на реальних подіях» або «з цих записів був змонтований фільм». Але, безумовно, жанр мок'юментарі вже міцно зайняв свою нішу в кінопросторі, залишаючись майданчиком для просування багатьох талановитих режисерів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Hight C. Television mockumentary: Reflexivity, satire and a call to play. Manchester University Press. Screen and Media Studies Dept. University of Waikato Private Bag 3105. Hamilton. New Zealand, 2010.
2. Зельвенский С. Мокumentary: история вопроса. URL: <https://seance.ru/n/32/mockumentary/mocumentary/> (дата звернення: 01.04.2019).
3. Мороз О. Технологии мокьюментари: от скверны к профанации. URL: <https://www.academia.edu/15113792> (дата звернення: 01.04.2019).
4. Хохлова Е.В. Мокьюментари: синтез документального и художественного (на примере романа Дж. Барнса «Артур и Джордж»). *Вестник Нижегородского университета им. И.Н. Лобочевского*. 2013. № 6 (2). С. 296–300. URL: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2013_-_6-2_unicode/72.pdf (дата звернення: 27.03.2019).

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

WAYS TO INCREASE MOTIVATION WHEN TEACHING ENGLISH AT NON-LANGUAGE DEPARTMENTS

Інтеграція України до європейського співтовариства зумовила необхідність підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які добре володіють не лише спеціальністю, але й англійською мовою. Однак не всі студенти немовних спеціальностей розуміють необхідність вивчення цього предмету. З нашого досвіду можна сказати, що особистість викладача, його методи та підходи до навчання є дуже важливими для формування позитивної чи негативної мотивації до вивчення іноземної мови. Завдання вчителя – не лише давати нову інформацію та закріплювати знання, а й керувати та контролювати психологічну діяльність учнів, формувати їх мотивацію, вміння та навички користуватися іноземною мовою.

Ми вважаємо, що позитивної мотивації до вивчення іноземної мови можна досягти за рахунок різноманітності завдань будь-якого аспекту іноземної мови: читання, говоріння, письма чи вивчення граматики. У статті наведено кілька прикладів завдань, які найбільше цікавлять наших учнів. Представлено деякі визначення мотивації: 1) прояв внутрішніх інстинктивних мотивів; 2) соціальний підхід до мотивації людини до виконання (чи ні) якихось дій.

Усвідомлюючи необхідність введення граматики у навчальний курс, ми намагаємося впроваджувати ігрові компоненти чи бесіди, що також суттєво підвищує мотивацію учнів до вивчення навчального матеріалу. Робота з текстами за спеціальністю також потребує творчих підходів, які описані у статті. Не менш важливим аспектом підвищення мотивації під час вивчення іноземної мови є створення сприятливого психологічного клімату у групі. Якщо викладач створює атмосферу довіри та релаксації на занятті, це знімає т. зв. сугестивні бар'єри та забезпечує безпосередній контакт із неусвідомленою психічною діяльністю.

Не менш захоплювальним мотиваційним засобом є гумор. Жарти можуть бути використані як аутентичний матеріал для вивчення граматичних і лексичних тем. Із жартами студенти не тільки опановують необхідний матеріал, але й захоплюються змістом, що захоплює до комунікації. Так,

для студентів економічних спеціальностей будуть цікаві різні невідомі факти, кумедні історії, анекдоти за фаховою тематикою.

Ключові слова: мотивація, вивчення англійської мови, студенти, немовні факультети

Integration of Ukraine into the European community has necessitated the training of highly qualified specialists who have good knowledge not only in specialty, but also in English. However, not all students of non-language specialties understand the need to learn this subject.

From our experience we can say that the personality of the teacher, his/her methods and approaches to teaching are very important for the formation of positive or negative motivation to study a foreign language. The task of the teacher is not only to give new information and consolidate the knowledge, but also to manage and control psychological activities of students, form their motivation, skills and abilities to use a foreign language.

We believe that positive motivation to learn a foreign language can be achieved by the diversity of the tasks of any aspect of a foreign language: reading, speaking, writing or studying grammar. Some examples of tasks that are of greatest interest to our students are given here. Some definitions of motivation are presented 1) manifestation of internal instinctive motives; 2) social approach to motivate a person to perform (or not) some action).

From our own experience, we can state that the greatest emotional contact, and, accordingly, the desire to take an active part in the classroom activities, arise when discussing oral topics. The main task of the teacher is to choose a topic that will be interesting for both the students and the teacher.

Realizing the need to introduce grammar into the training course, we try to introduce game components or conversations, which also significantly increase the motivation of students to study the teaching material. Working with texts on specialty also needs some creative approaches which are described in the article.

Key words: motivation, English teaching, students, non-language departments.

УДК 159.9:372.881

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-21>

Черниш Л.М.,

ст. викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтеграція України до європейського простору зумовила необхідність підготовки висококласних спеціалістів, які добре володіють не тільки знаннями за фахом, але й англійською мовою. Водночас не всі студенти молодших курсів немовних спеціальностей розуміють необхідність володіння цим предметом, вважаючи його другорядним. Формування відповідних навичок у майбутніх фахівців є одним із найважливіших завдань навчально-виховного процесу сучасної вищої школи. Вважаємо, що вирішенню цієї проблеми сприятиме

формування позитивної мотивації до занять з англійської мови

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до проблеми формування мотивації під час навчання. Так, у працях І. Зимньої, А. Алхазішвілі, А. Леонтєва, Н. Симонової висвітлено психологічні проблеми мотивації та їх види. Шляхи підвищення мотивації до вивчення іноземної мови в учнів молодших класів розглядалися В. Марковою, Н. Варченко, О. Пшеницею. Підвищення мотивації в учнів середньої школи висвітлено

у працях А. Сахарової, Д. Семенової, Н. Лешньової та ін.

Однак вважаємо, що педагогічну літературу збагатить висвітлення досвіду щодо підвищення мотивації студентів закладів вищої освіти, адже цей аспект недостатньо висвітлено у наукових працях, що і є **метою публікації**.

Виклад основного матеріалу. З досвіду роботи ми можемо стверджувати, що саме особистість викладача, його методи та підходи до викладання дисципліни є дуже важливими для формування позитивної або негативної мотивації до вивчення іноземної мови. Завдання викладача полягає не тільки у наданні нової інформації та закріпленні отриманих знань, але й у психологічному управлінні пізнавальною діяльністю студентів, формуванні їх мотивації, умінь і навичок використовувати іноземну мову [3, с. 23].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна стверджувати, що немає єдиного підходу до визначення поняття «мотивації». Зокрема, деякі дослідники розуміють мотивацію як прояв внутрішніх інстинктивних спонукань, тоді як інша група науковців розглядає мотивацію з позиції соціального підходу до спонукання особистості виконувати (або не виконувати) будь-які дії [4, с. 37].

З досвіду роботи можна стверджувати, що мотивація впливає на всі психологічні процеси, пов'язані з навчанням: мислення, розуміння, сприйняття інформації, аналіз отриманих знань і закріплення відповідних умінь. С. Рубінштейн визначає мотивацію як процес відображення поведінки особистості в навколишньому світі та зазначає, що особистість найкраще розкривається у діяльності, яка їй цікава та зрозуміла [7, с. 370].

Вважаємо, що позитивної установки на вивчення іноземної мови можна досягти за рахунок диверсифікації навчальних завдань будь-якого аспекту іноземної мови: читання, говоріння, письма або граматики. Наведемо приклади завдань, які викликають найбільший інтерес у наших студентів.

Із власного досвіду можна стверджувати, що найбільший емоційний контакт і бажання брати активну участь у занятті виникає під час обговорення усних тем. Головним завданням викладача є вибір теми, яка буде цікавою як для студентів, так і для викладача. Так, під час вивчення теми «About Myself» ми не зосереджуємо увагу на біографічних відомостях студентів, адже ці факти вони навчилися говорити англійською ще у середній школі, а намагаємося сконцентрувати увагу на внутрішньому світі особистості. Так, ми пропонуємо студентам поміркувати над тим, у чому для них полягає щастя, та пропонуємо відповісти на такі запитання:

*What small things in life make you happy?
What made you smile today?*

Where do you feel happiest?

What things in the house make you happy?

Are you happy right now? Why/ Why not?

When did you last laugh a lot? Where were you?

[1, p. 8].

У групах, де рівень володіння англійською мовою не є дуже високим, доцільно підготувати студентів і визначити ті слова та словосполучення, які їм можуть знадобитися під час усного висловлювання.

Досвід роботи засвідчив, що на деяких етапах вивчення доволі складно підтримувати мотивацію студентів. Так, вивчення граматичного матеріалу, без якого не може відбуватися удосконалення мовних навичок, зазвичай викликає у студентів нудьгу та небажання виконувати відповідні вправи. Розуміючи необхідність впровадження граматики в навчальний курс, ми намагаємося впровадити ігрові компоненти або бесіди, що також значно підвищує мотивацію студентів до вивчення навчального матеріалу. Наприклад, після опрацювання теми Past Simple / Used to ми організуємо роботу у парах, де студентам пропонується відповісти на такі запитання:

A friend you used to have but you've lost touch with / How did it happen?

A teacher at school you used to hate

Sport you used to play but don't any more

Food you didn't use to like, but like now etc

[2, с. 56]

Зазначимо, що теми для обговорення та завдання можуть змінюватися у різних групах залежно від рівня знань та інтересів студентів.

Робота з текстами за фахом є також необхідною складовою частиною навчання на заняттях англійської мови зі студентами немовних факультетів.

Ми повністю погоджуємося з думкою колег щодо надання пріоритету автентичним текстам, адже вони:

– можуть виступати як зразок для створення студентами власних англійських висловлювань і є опорою для продукування вторинних текстів;

– є додатковим джерелом фахової та соціокультурної інформації, оскільки змістовно відображають професійно релевантну тематику і за формою виступають взірцем усталеного в англійському соціумі порядку оформлення професійних текстів;

– підвищують мотивацію до навчання англійської мови як засобу розширення професійних можливостей;

– є підґрунтям для формування широкого лексичного запасу та сприяють вивченню як загальноживаних слів і сполучень, так і спеціальних термінів [6].

Ми намагаємося творчо підходити до виконання цього виду діяльності. Так, ми поділяємо студентів на малі групи, надаємо їм фрагменти

одного й того самого тексту за фахом. Завдання студентів – опрацювати ці фрагменти та розташувати їх у відповідному порядку. Іноді студенти різних груп по-різному вибудовують повний текст, що є приводом для жвавих дискусій, які стимулюють розвиток усного мовлення.

Ще одним необхідним аспектом викладання англійської мови на немовних факультетах є прищеплення студентам навичок академічного та ділового письма. Зазначимо, що більшість здобувачів освіти розуміють необхідність уміння письмово складати анотацію або відповідати на офіційні листи, складати запити, заповнювати форми документів, адже це пов'язано із їхнім майбутнім фахом. Отже, на заняттях ми аналізуємо різні види документації та вчимо студентів складати їх англійською мовою.

Разом із формуванням мотивації як основного психологічного чинника використання іноземної мови у підготовці майбутніх фахівців велике значення для освітньо-виховного процесу має створення психологічного комфорту до навчання.

Ми повністю погоджуємося з твердженням про те, що створенню психологічного комфорту у групі сприяє:

- доброзичлива атмосфера під час заняття;
- спокійна бесіда з кожним учасником навчального процесу;
- увага та повага до кожного зі студентів;
- позитивна реакція викладача на бажання студента висловити власну думку;
- тактичне виправлення помилок і надання студентам установки, що робити помилки під час говоріння іноземною мовою – це природно, але необхідно працювати над тим, щоб їх було менше;
- заохочення студентів до самостійної діяльності та виконання творчих завдань;
- гумор під час заняття [5; 8, с. 40].

Висновки. Отже, враховуючи все вищесказане, вважаємо, що створення позитивної мотивації до вивчення іноземної мови та підтримання

сприятливого психологічного клімату в академічній групі є необхідною умовою ефективної організації навчального процесу.

Якщо студенти перебувають у зоні психологічного комфорту та відчувають позитивні емоції під час заняття, працездатність групи значно підвищується, а навчання стає більш ефективним, отже, ми можемо спостерігати більш якісне засвоєння знань і більш високі результати навчальної діяльності.

Надалі планується розглянути різновиди внутрішньої та зовнішньої мотивації та їх роль в організації навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Clare A., Wilson J.J. Speak out. Pre-intermediate students' book. London : Pearson Longman. P. 9.
2. Oxenden C., Latham-Koenig S. New English File. Intermediate Students' Book. Oxford University Press, 2005. 162 p.
3. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. Москва : Просвещение, 1988. 190 с.
4. Мешков Н.И., Мешков Д.Н. Мотивация личности как ключевая проблема психологии. *Психология образования*. 2015. № 1. Т. 19. С. 37–43
5. Обухова К.А. Психологический климат в микрогруппе как основа здоровьесберегающего обучения. URL: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2016/1_29/3.pdf.
6. Павловська Ю.В. Відбір навчальних текстів для методики індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 119. С. 189–192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_119_48.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. *Методические и теоретические проблемы психологии*. 1969. С. 349–374
8. Утлик В.Э. Психологический климат студенческой группы. *Инновации в образовании*. 2010. № 8. С. 32–42.

ШЛЯХИ Й УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ ТА В УКРАЇНІ

WAYS AND CONDITIONS OF FORMATION OF YOUNG STUDENTS' ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES IN CHINA AND UKRAINE

У статті здійснено аналіз шляхів та умов формування художньо-творчих здібностей молодших школярів. Доведено, що формування художніх умінь є корисним для розвитку загальних творчих здібностей дитини молодшого шкільного віку. Обґрунтовано, що розвиток естетичної культури буде більш помітним там, де людина з дитячих років виховується на творах мистецтва рідного краю. Народне декоративно-прикладне мистецтво вічне, як і народ. Воно з покоління в покоління стає дедалі багатшим на різні прояви і дарує своїм шанувальникам нові й нові форми образотворення декору, у яких яскраво відображається коріння як українців, так і китайців. Запропоновані різні форми та методи розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів на заняттях з образотворчого мистецтва. Здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить можливість успіху діяльності, а обдарованість – як якісне своєрідне поєднання здібностей (індивідуально-психологічних особливостей), від якого також залежить можливість успіху у діяльності. Формування людини у праці, творчій діяльності – основоположна теза, з якої ми виходимо у вивченні народного мистецтва, яке є важливою складовою частиною у формуванні гармонійної особистості майбутнього. Через творчу працю, яка дає можливість максимально розкрити всі сторони людської натури, йдуть найактивніші процеси творчої матеріалізації людського духу, самовияву і самоствердження людини. У статті доведено, що активне засвоєння спадщини народного мистецтва як своєрідної форми трудової та творчої діяльності має важливе значення у вихованні людини майбутнього. Крім морально-виховних можливостей, краса творів народного декоративно-прикладного мистецтва має творчоспонукальну здатність, що є надзвичайно важливою рисою у вихованні гармонійної особистості. Отже, при організації естетичного виховання в початковій школі важливо,

щоб кожна дитина була спроможна не лише інтуїтивно, але й свідомо сприймати красу довкілля та його художньо-образне відображення у творах мистецтва.

Ключові слова: учні молодшого шкільного віку, образотворча діяльність, художньо-творчі здібності.

The article analyzes the ways and conditions of the formation of the artistic and creative abilities of younger students. It is proved that the formation of artistic skills is useful for the development of the general creative abilities of a child of primary school age. It is substantiated that the development of aesthetic culture will be more noticeable where a person has been brought up from works of art from his native land since childhood. Folk arts and crafts forever, like people.

From generation to generation, folk-decorative art is becoming richer in various manifestations and gives its fans new and new forms of creative decor, which clearly reflects the roots of both Ukrainians and Chinese. Various forms and methods of developing the artistic and creative abilities of elementary schoolchildren in the classes in the visual arts are proposed.

Folk art plays a major educational role in addressing one of the problematic issues of present-day "man and thing": the artistic taste and the range of things that surrounds his subject environment and which express his interests. A decisive feature of folk art is their inseparability from everyday life. Going into life, they design this feature for the expediency of our selection of things that will further "educate" ourselves.

Folk art traditions teach our contemporaries a careful, analytical attitude to the issues of innovation: in the bosom of folk art, in fact, as in all activities, should not be accidental, episodic. In this regard, it is necessary to be equal to the standard samples, checked by the most basic judge – time and taste of previous generations; true innovation in folk art should be understood as one that will in the near future become a tradition.

Key words: primary school students, visual activity, artistic and creative abilities.

УДК 373.3.046–021.64:159.923.38(510)
(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-22>

Чжао Юйсян,

аспірант кафедри педагогіки і методики початкового навчання
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі суспільного життя головним напрямом культурного і національного виховання є звернення до людини, до її духовного розвитку і становлення. Високий рівень розвитку духовного світу та розуміння етнокультури сприяють розвитку традицій національного мистецтва.

Майже в кожній людині з перших років життя відбуваються приємні зустрічі з мистецтвом. З дитинства у своїй пам'яті людина зберігає не лише знайомі красиви, а й обличчя багатьох людей, образи предметів, що оточували її в рідній оселі. У кожній хаті – своя краса, у кожній особистості – свої улюблені речі. Це сорочка, вишита

добрими матусиними руками, гончарний посуд, дерев'яні ложки, прикрашені різьбленням, яскраві писанки, чарівні вишиті та ткани рушники, вироби лозоплетіння та багато інших речей, які викликають яскраві й милі серцю спогади.

Більшість цих речей можна віднести до естетичних предметів або мистецьких творів, адже вони мають у собі справжню художню цінність, відбивають ставлення людини до навколишнього світу, відтворюють спосіб естетичного та духовно-практичного освоєння дійсності. Вони надзвичайно важливі своєю самодостатністю, своєю включеністю в духовний світ людини, у її культуру.

Цілком імовірно, що розвиток естетичної культури буде більш помітним там, де людина з дитячих років виховується на творах мистецтва рідного краю. Народне декоративно-прикладне мистецтво вічне, як і народ. Воно з покоління в покоління стає дедалі багатшим на різні прояви і дарує своїм шанувальникам нові й нові форми образотворення декору, у яких яскраво відображається коріння як українців, так і китайців.

Мета китайського живопису полягає у проведенні найбільшою стислості художній шарм, несучий сенс нескінченного. У китайській традиційній філософії Всесвіт складається із вдихів (QI) різних щільностей і завжди в русі, джерело життя. Щоб відтворити ці вдихи в образі, художник дає йому життя шляхом встановлення прямого зв'язку між Всесвітом, живописом і людиною. Отже, це більше, ніж просто естетичне: це мистецтво жити. Формати, використовувані в китайському живописі, дуже різноманітні. Найвідоміші з них – великий ролик, горизонтальний формат, діапазон і т. д. Суб'єктами картини можуть бути люди, пейзажі, квіти і птахи, звірі, комахи і риби, архітектура і т. д. Джерела натхнення – безпосередньо як у природі, так і в живописі. Отже, пейзажі, персонажі, квіти і птахи – це три привілейовані теми китайських художників.

Будувати процес виховання молоді у відриві від національної культури означає формувати покоління людей без роду і племені. Однією з умов формування етнокультури дитини є належна організація наукового та навчально-виховного процесу, звернення до духовних коренів народного мистецтва, його зв'язків із природою, побутом, фольклором; до живих традицій, у т. ч. до використання матеріалу, інструментів та обладнання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Складовою частиною сучасної загальноосвітньої підготовки є залучення молоді до художнього мистецтва, яке здавна визнавали важливим засобом формування особистісних якостей людини та її духовного світу. Від того, наскільки ефективним буде нині цей процес, залежить наше майбутнє. У зв'язку з цим перед педагогією мистецтва постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування художньо-творчих здібностей учнів. У мистецькій педагогіці упродовж тривалого часу ця проблема залишається актуальною. Її наукова розробка природно впливає з тих вимог, які ставляться перед учителем образотворчого мистецтва, і безпосередньо впливає на теорію та практику мистецької освіти КНР та України. Цілеспрямований мистецький розвиток здійснюється в різних ланках шкільної освіти, серед яких важливу роль відіграють дитячі художні гуртки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здібностей глибоко досліджена

у психолого-педагогічній науці у різних аспектах. Проблема розвитку творчих здібностей школярів докладно вивчена такими дослідниками, як Ю. Азаров, Л. Виготський, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров, Н. Кічук, Б. Коротяєв, Г. Тарасенко, Ю. Самарін, С. Сисоєва, Л. Ярошук та ін. Серед китайських учених цією проблемою займалися Гу Юй Мей, Сюй Дін Чхун, Ван Лей, Вей Лімін, Цзинь Нань, Чен Дін, Чжао Веньфан та ін.

Проте, всупереч посиленій увазі науковців до цієї проблеми, не отримало належного опрацювання теоретичне обґрунтування розвитку художньо-творчих здібностей учнів у КНР та в Україні.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст і структуру поняття «художньо-творчі здібності» та педагогічні умови, які б дозволили забезпечити ефективний розвиток художньо-творчих здібностей учнів у КНР та в Україні.

Виклад основного матеріалу. У психології розвиток трактують як процес якісних змін у психіці [6]. У педагогіці його характеризують як результат педагогічних впливів на особистість [5]. У контексті нашого дослідження розвиток розуміємо як системно організований процес педагогічних впливів вчителя на особистість учня, що зумовлює поступове накопичення кількісних змін і призводить до появи якісно нового стану дитини.

Аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що класифікувати поняття «здібність», «обдарованість» і «талант» слід на єдиній підставі – успішності діяльності. Здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить можливість успіху діяльності, а обдарованість – як якісне своєрідне поєднання здібностей (індивідуально-психологічних особливостей), від якого також залежить можливість успіху у діяльності [3].

У словниках поняття «здібність» взагалі розглядається як природна обдарованість та уміння, а також можливість виконувати будь-які дії [2; 5].

С. Гончаренко поняття «здібності» визначає як стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються у тому, як особистість навчається, набуває певних знань, умінь і навичок, оволодіває певними видами діяльності, включається у творче життя суспільства. Здібності людини розвиваються у процесі засвоєння нею суспільного досвіду, виховання і навчання, у процесі трудової діяльності.

Здібності поділяються на загальні – такі, що проявляються у будь-якій діяльності, і спеціальні, характерні для певних її видів (математичні, технічні, музикальні тощо). Вищим ступенем розвитку здібностей є талант.

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, але дослідження Т. Байбари,

Д. Богоявленської, Л. Виготського, Ю. Гільбуха. Л. Лозової показують, що саме молодший шкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості. У цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, критично оцінювати діяльність. Розвиток творчої особистості потребує відповідних умов, від яких залежить його ефективність, продуктивність виявів особистості як суб'єкта діяльності. Цьому найбільшою мірою сприяє навчально-виховний процес із єдиними підходами та вимогами до кожної дитини, наданням їй максимальних можливостей для виявлення і розкриття творчих здібностей учнів.

Народне декоративно-прикладне мистецтво стало невід'ємною частиною нашого духовного багатства. Творчість народних майстрів завжди набувала широкого визнання в нашій країні і за кордоном. А причина цієї всенародної уваги й любові до різноманітного доробку народних митців полягає в демократичній і гуманістичній природі народного мистецтва, яке виражає творений століттями чуттєво-практичний досвід поколінь, показує розуміння найголовніших закономірностей і фундаментальних цінностей життя. Нас завжди приваблювала і приваблює краса і доцільність творів народного мистецтва. Специфічний зміст їхньої образності завжди знаходив собі найвиразнішу в художньому відношенні та найлаконічнішу – в технологічному форму, яка найбільш повно доносила ідею твору. Нашу увагу не може не привертати шанобливе ставлення майстрів до матеріалу, з яким їм довелося працювати. Воно завжди співвідноситься зі ставленням до природи, розумінням непорушного зв'язку з нею. Народні майстри впродовж віків освоювали секрети технічної майстерності, формотворення, орнаментування, розвитку художніх образів, що надавало витворам народного декоративно-прикладного мистецтва життєствердного характеру, збагачувало яскраву й лаконічну мову мистецтва, запозичену у світі природи, у скарбниці фольклору, в народних звичаях та обрядах. У своїй сукупності ці особливості формували в людей високі патріотичні почуття, оптимістичне ставлення до життя, проявляли риси національного характеру у творах митців. Діалектично розвиваючись у межах специфіки своїх видів і жанрів, народне мистецтво ніколи не було ізольованим, відосбленим від загального художнього процесу доби і, за всієї повільності та поступовості розвитку, залишалося актуальним, співзвучним його прогресивним і демократичним ідеям. Сьогодні вся актуальність народного мистецтва зростає на нових засадах історичного розвитку, що забезпечує повноцінне художнє і водночас інтенсивне розкриття прихованих у його суті можливостей.

Народне мистецтво стало загальнонародним надбанням, значення його виходить далеко

за межі суто мистецтвознавчих компетенцій та оцінок. Воно невіддільне від завдань побудови нового демократичного суспільства і формування нової особистості.

Живопис розвивається в Китаї більше тисячі років. Він ґрунтується на оригінальному способі мислення, у якому підкреслюється єдність людини і космосу і безперебійний динамізм цього всесвіту. Окрім подання форми, китайський живопис прагне виразити серце, внутрішній рух істот. Китайський живопис складається з одного або декількох віршів, каліграфії, пофарбованих зображень і печатки художника. Різні методи слід відрізнати: Gongbi техніка (Обережні щіткою або точніше кисті) характеризується *delicacy* і його точність у деталях. *Baimiao* техніка (Малювання лінії) малює тільки контури з чорним чорнилом. Він прикріплений до Gongbi. Техніка Можу (Без рамки) схожий на Gongbi, але це не звернути контури. *Xieyi* техніка (Щоб написати ідею або Писати намір) характеризується повним макетом і використовує принцип діапазону. *Shuimo* техніка (Чорнила та вода) є стиль *Xieyi*.

У системі естетичного та художнього виховання важливе місце належить народному декоративно-прикладному мистецтву, яке входить у світ людини з перших її днів і супроводжує все життя. Перші іграшки, колискові пісні, казки, легенди, найпростіші рухи в танці вводять дитину в чарівний світ народної творчості. Дитячі малюнки «повторюють» багатовіковий цикл накопичення декоративно-зображувального фону народного мистецтва: від найпростішої лінії до умовного зображення зірки, квітки, птаха, риби, звіра і далі, до конкретних предметів і людської постаті.

Неможливо переоцінити цей момент залучення маленької людини до вічного і прекрасного світу фольклору – усного й образотворчого, тому в нашій державі нині велике значення надається художньо-естетичному вихованню підростаючого покоління на зразках «комплексного» народного мистецтва: тут і малювання, і робота з глиною чи пластиліном, деревом, і вишивка, і аплікація, і витинання, і «зодчество» – поки що за допомогою кубиків і найпростіших конструкторських наборів.

Народне декоративно-прикладне мистецтво внаслідок своєї специфіки покликане внести в життя момент гри, прикрасити, розважити, формувати світогляд через ті естетичні почуття, які народжуються в людей від практичного користування справді художніми речами, від споглядання їх як частини природи і навколишньої реальної дійсності. Тому воно є найважливішим компонентом і етапом у вихованні естетичних смаків і формуванні внутрішнього світу дитини. Крім того, народна образність синтезує в собі духовну і матеріальну творчість як цілісну і нерозривну, яка склалася історично і вивірена віками.

Світ декоративних образів, світ яскравих кольорів, простих і доступних форм творів народного мистецтва захоплює людей, викликає насолоду, одухотворює їх, підносить до стану натхнення, створюючи тим самим психологічний комфорт. Це перший етап «діалогу» з красою. Подальше глибоке спілкування зі світом прекрасного активізує людські емоції, викликає до життя творчу уяву, стимулює фантазію, пробуджує художнє відчуття, формує елементи образного мислення. Нагромаджений емоційний досвід пробуджує в людині художника з високою культурою і гаммою почуттів, веде до вдосконалення інтелекту.

Крім морально-виховних можливостей, краса творів народного декоративно-прикладного мистецтва має творчо-спонукальну здатність, що є надзвичайно важливою рисою у вихованні гармонійної особистості. Краса викликає бажання творити, додержуватися законів її буття у всіх сферах людської діяльності. Естетичне ставлення, як відомо, виникло на базі предметно-практичної діяльності людини як прояв її духовного начала. Тут важливо підкреслити, що специфічною рисою декоративно-прикладного мистецтва є розуміння людьми краси речей не як результату їх оздоблення, а, головним чином, того творчого процесу, внаслідок якого виник той чи інший твір.

Формування людини у праці, творчій діяльності – основоположна теза, з якої ми виходимо у вивченні народного мистецтва, яке є важливою складовою частиною формування гармонійної особистості майбутнього. Через творчу працю, яка дає можливість максимально розкрити всі сторони людської натури, йдуть найактивніші процеси творчої матеріалізації людського духу, самовияву і самоствердження людини. Уроки народного мистецтва підтверджують крилатий вислів «Труд переростає в красу», стимулюють розвиток творчого потенціалу особистості, формують творче ставлення до праці як першої життєвої необхідності у будь-якій діяльності. Трудові процеси, які лежать в основі традиційної майстерності, викликають продуктивну уяву, фантазію, без яких не існує емоційної культури людини, формують цінні риси характеру: почуття власної гідності, наполегливість у подоланні труднощів, цілеспрямованість, уміння пізнавати явища життя у всій їхній складності та суперечливості.

Важливо підкреслити ще один аспект цього питання. Прикладне мистецтво народу завжди розвивалося в тісному зв'язку з природою, яка була базою сировини, світом художніх прообразів, тем тощо. Таке спілкування завжди породжувало бережливе й економне ставлення до матеріалу і тих художніх цінностей, якими природа його наділила. Велику виховну роль відіграє народне мистецтво у вирішенні одного з проблемних питань сучасності «людина і річ»: художній смак і коло

речей, якими людина оточує своє предметне середовище і які є виразниками її інтересів. Вирішальною особливістю творів народного мистецтва є їх невіддільність від повсякденного життя. Входячи в побут, вони проектують цю свою рису на доцільність нашого відбору речей, які надалі «виховуватимуть» і нас самих.

Таким чином, активне засвоєння спадщини народного мистецтва як своєрідної форми трудової і творчої діяльності має важливе значення у вихованні людини майбутнього. Ми розглянули вплив лише деяких естетичних категорій творів декоративно-прикладного мистецтва. Як і все мистецтво, народне мистецтво перебуває нині в колі найголовніших взаємозв'язків культурного процесу (колективного, індивідуального та національного), які, у свою чергу, генерують і збагачують можливості виховних функцій мистецтва в розвитку людської особистості засобами народного мистецтва на новому історичному етапі розвитку незалежної української держави.

Одним із принципів народного мистецтва справедливо вважається колективність. Показово, що мажорний тон народного мистецтва зумовлений саме колективним його характером. Спільне вирішення творчих і технологічних питань, передача майстерності з одного покоління в інше, система творення образів, естетичних уявлень тощо утверджували в певних суспільних групах віру в цінність праці, породжували оптимістичні погляди на життя. Саме колектив, а не окремі його представники, формував локальні риси місцевої самобутності, виховував і виховує патріотичні почуття, гордість за ту землю, яка віками народжувала художників-одномумців, викристалізовує і підтримує спільність і постійність смаків у часі.

Згуртовуюча функція народного мистецтва неocenна. Однак вона полягає не в тому, щоб сформувати якийсь усереднений, однорідний смак має, а навпаки, у стимулюванні індивідуального розвитку на основі суспільно-історичного досвіду. Саме тому масовість народного мистецтва розглядається нами не як самоціль, а як можливість охопити його впливом якомога більше членів суспільства, розбудити в них творчу активність, творчу індивідуальність. Сьогодні поняття колективності народного мистецтва як поняття творчої співдружності групи майстрів району чи регіону, об'єднаних спільною ідейно-художньою позицією, доповнюється розумінням самих якостей художніх структур певного виду чи жанру, створених багатовіковим досвідом народу, тобто розглядається як категорія естетична. Це розширює діапазон можливого впливу народного мистецтва на формування світогляду особистості.

З питанням колективного та індивідуального в народному мистецтві тісно пов'язане питання традицій і новаторства. Колективні засади народного

мистецтва в ході своєї еволюції сформували ядро народної творчості – традицію. Вона дисциплінує наші смаки, формує кодекс народної етики й естетики, передає з минулого в майбутнє встановлені століттями форми, ідеї, образи, теми, і саме цим акцентує розуміння стабільності світу, стабільності всього кращого в людині. Водночас традиція ніколи не сприймалася як догма чи канон. Традиція жодним чином не заперечує розвиток, а навпаки, диктує потребу постійного оновлення, розширення, поглиблення. Тому традиційне мистецтво народу постійно супроводжують новації та новаторство.

Причетність до часу, відповідальність за нього – одна із суспільно вагомих рис, яка визначатиме рівень особистості майбутнього. Традиції народного мистецтва навчають наших сучасників уважно, аналітично ставитися до питань новаторства: у лоно народного мистецтва, власне, як і в усі види діяльності, не повинно потрапити випадкове, епізодичне. У цьому плані слід рівнятися на еталонні зразки, вивірені найпринциповішим суддею – часом і смаком попередніх поколінь; справжнє новаторство в народному мистецтві слід розуміти як таке, що в недалекому майбутньому перейде в ранг традиції.

У цій спробі визначити місце та роль народного мистецтва у вихованні гармонійно розвинутої особистості майбутнього, певна річ, окреслені лише деякі вихідні положення. Кожне з них при спеціальному і систематичному вивченні розгалужується на складний і багатоаспектний комплекс досліджень, який сьогодні розглядається як суспільно значуща проблема.

Висновки. Проведений педагогічний експеримент у початкових школах України та КНР дав

підстави стверджувати, що основними видами учнівської творчості, які сприяють ефективному розвитку художньо-творчих здібностей, були: імпровізація на заданий музичний рисунок, уміння провізувати ритм чи мелодії до знайомого музичного твору, завдання на вільну імпровізацію-доскладання; слухання й аналіз музичних творів різних жанрів; ансамблеве музикування; участь у фестивалях-конкурсах дитячої творчості на виконання віртуозної п'єси, на виконання поліфонічного твору; участь у позанавчальних виховних заходах із метою оволодіння дітьми засобів виразності музично-драматичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воронюк І.В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2003. 20 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Москва : Просвещение, 1967. 93 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 218 с.
4. Жерновникова О.А., Сунь Цзінцю. Досвід упровадження методу «Сузукі» у дошкільних навчально-виховних закладах Китаю. *Суспільні дослідження у 21 сторіччі* : матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (25 березня 2017 р., м. Краматорськ). Вінниця, 2017. С. 81–82.
5. Китайський живопис. URL: <http://www.chine-culture.com/uk/%D0%BA%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81.php>.
6. Рогозіна В. Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. 1997. № 2. С. 5–9.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE OF HIGHER MILITARY EDUCATION PERSONNEL

Стаття присвячена одній з актуальних проблем іншомовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів. У статті підкреслюється, що сутність ІКК курсанта розкривається в певному рівні володіння ним іноземною мовою, мовленням, соціокультурними та військово-професійними знаннями, вміннями і навичками, що дають можливість доцільно варіювати мовленнєву поведінку залежно від функціонального чинника іншомовного спілкування. Також оговорюється, що іншомовне спілкування створює підґрунтя для комунікативного бікультурного розвитку курсанта. Підкреслюється, що в контексті дослідження іншомовна комунікативна компетентність охоплює лінгвістичну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, які складають її структурну побудову. У статті розглядаються особливості навчання читання як джерела оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні наукові статті, журнали тощо. На основі аналізу педагогічної літератури обґрунтовується методика добору та використання навчальних автентичних текстів, які містять соціокультурну та військово-професійну інформацію. Зазначено, що формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів є неперервним процесом, який складається з низки послідовних етапів (емоційно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно орієнтований та практико-орієнтований), залежить від індивідуальних характеристик курсантів (спрямованість, мотивація, риси характеру, здібності тощо), створених педагогічних умов, а також педагогічного управління з боку викладача. У результаті узагальнення наявних підходів до визначення структури методичного управління процесом формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів виділяються такі етапи управлінської діяльності викладачів: формування цілей, інформаційної основи навчання іноземної мови, прогнозування, ухвалення рішення, організації виконання, комунікації, контролю й оцінки результатів, а також їх коригування. Виділені етапи детермінують реалізацію в межах управління пізнавальною діяльністю курсантів відповідних функцій: цілепокладання, інформаційної, прогностичної, проєктувальної, організаційної, комунікативної, контрольної-оцінювальної та коригувальної. Висвітлюються цілі та рівні сформованості досліджуваного явища. Підкреслюється важлива роль ігрових методик, зокрема організації ролевих і ділових ігор, що веде до формування стійкого бажання вивчати іноземну мову, удосконалити свої навички іншомовної комунікації.

Ключові слова: іншомовна підготовка, ІКК курсанта, навички, мовленнєва поведінка, читання, автентичні тексти, цілепокладання, мотивація.

The article is devoted to one of the topical problems of foreign language training of cadets of higher military educational establishments. The article emphasizes that the essence of the FLCC of cadets is revealed in a certain level of their foreign language knowledge, communication, socio-cultural and military-professional knowledge, skills, which make it possible to reasonably vary the speech behavior depending on the functional factor of another language. It is also stipulated that foreign language communication provides a basis for communicative bicultural development of a cadet. It is emphasized that, in the context of the study, the FLCC encompasses the linguistic and socio-cultural competences that make up its structural construction. The article deals with the peculiarities of teaching reading as the main source of mastering the latest professional information through foreign scientific articles, journals, etc. The methods of selection and application of educational authentic texts are based on the analysis of pedagogical literature. These texts contain socio-cultural and military professional information. In particular, it has been shown that the formation of FLCC of cadets is a continuous process that consists of a series of successive stages (emotional-motivational, information-cognitive, operational-effective, personality-oriented and practically-oriented), and depends on cadets' individual characteristics, personality, abilities, etc.), created pedagogical conditions, as well as pedagogical management by the teacher. As a result of generalizing the existing approaches to determining the structure of methodological management of the process of formation of FLCC of cadets, the following stages of management activity of teachers are distinguished: formation of goals, information base of teaching a foreign language, forecasting, decision making, organization of implementation, communication, monitoring and evaluation of results, as well as their correction. The selected stages determine the implementation within the management of cognitive activity of cadets corresponding functions: goal setting, information, prognostic, design, organizational, communicative, control and evaluation and corrective. The goals and levels of formation of the researching phenomenon are highlighted. The important role of playing techniques is emphasized, in particular the organization of role-playing and business games, which leads to the formation of a stable desire to learn a foreign language, to improve their foreign language communication skills. **Key words:** foreign language training, FLCC of cadet, skills, speech behavior, reading, authentic texts, goal setting, motivation.

УДК 37. 211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-23>

Яковенко Н.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Незважаючи на те, що впродовж останнього десятиліття опубліковані численні результати досліджень учених-педагогів, присвячені формуванню

у студентів іншомовних мовленнєвих умінь і навичок, проте педагогічні основи формування іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) курсантів не були предметом окремих наукових

досліджень. Це зумовило необхідність теоретичного обґрунтування методики формування ІКК курсантів в умовах закладів вищої військової освіти (далі – ЗВВО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розроблення концепції дослідження методики формування ІКК курсантів ЗВВО в умовах модернізації національної системи вищої військової освіти передбачало вивчення багатьох проблем, зокрема: методології неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Нічкало, С. Сисоєва, О. Падалка й ін.); теоретико-методичних засад професійної підготовки фахівців (С. Батишев, Л. Вовк, П. Гусак, Н. Дем'яненко, М. Євтух, А. Киверялг, М. Корець, Г. Корсун, В. Кузь, Ю. Лавриш, А. Нісімчук, В. Паламарчук, В. Петрук, Н. Протасова, Л. Суценок, В. Сиротюк, О. Тимошенко, А. Хуторський, О. Шевнюк, М. Шеремет, Д. Чернилевський та ін.); психологічних аспектів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (А. Брушлинський, Л. Виготський, Л. Запорожець, В. Крутецький, Б. Ломов, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.); теорії компетентнісного підходу до навчання (В. Беспалько, Н. Бібік, А. Вербицький, М. Головань, І. Гушлевська, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, В. Шадріков та ін.); методики викладання іноземних мов у вищій школі, зокрема ЗВВО (П. Гальскова, Р. Гришкова, Г. Китайгородська, З. Коннова, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Л. Морська, О. Романовський, Н. Саєнко й ін.).

Мета статті – висвітлити важливість і основні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Основною метою навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного спілкування як в усній, так і в письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі, що зумовлена професійними потребами, оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела.

Для формування навичок професійного спілкування викладачеві іноземної мови варто розвивати всі види мовленнєвої діяльності курсантів (аудіювання, говоріння, читання і писемне мовлення); використовувати автентичні мовні матеріали, вітчизняні та закордонні навчальні посібники, сучасні аудіо-, відео- й мультимедійні матеріали, проводити контроль знань студентів на всіх етапах навчання. Уже з першого курсу навчання варто враховувати спеціалізацію курсантів для успішного оволодіння лексику майбутньої спеціальності. Такий підхід значно покращує засвоєння мовного матеріалу у процесі мовної діяльності,

зокрема під час читання та перекладу фахових текстів, ураховуючи як лексикологічний, так і лінгвістичний аспекти.

На нашу думку, надзвичайно важливе оволодіння загальною військовою термінологією. Особливу увагу викладачеві варто звернути на міжнародну лексику, багатозначні слова-терміни, скорочення, які є частотним явищем спеціалізованої літератури. Із цією метою здійснюється відбір лексичного матеріалу з урахуванням майбутнього фаху курсанта, розробляються словники-мінімуми, методичні вказівки та посібники з конкретної спеціальності тощо.

Практика викладання іноземної мови у відомчому навчальному закладі, свідчить, що зазвичай викладачами використовуються науково-популярні статті, які відповідають майбутньому фаху. Тому в навчальному процесі робота із цим матеріалом передбачає такі завдання: ознайомлення з військовими науковими публікаціями, з'ясування нових тенденцій закордонних досліджень у військовій системі, пошук і підбір матеріалів для наукової та практичної діяльності. Внутрішньою умовою читання науково-популярної літератури є комунікативно-пізнавальна діяльність. Тому професійно орієнтоване читання є одним із пріоритетних видів мовної діяльності в навчанні курсантів, оскільки саме воно дозволяє майбутнім військовим фахівцям користуватися всіма необхідними засобами інформації. Іншим видом ефективного способу розширення термінологічного вокабуляра курсанта залишається самостійна робота. Організована належним чином самостійна робота дає здобувачам можливість розвивати свої знання стосовно професійної діяльності, знайомить із новою фаховою термінологією, сприяє формуванню таких професійних якостей особистості, як самостійність та ініціативність. На сучасному етапі необхідною умовою навчання є впровадження таких методик, які б більш ефективно розкривали потенціал курсантів, їхні інтелектуальні, творчі та моральні якості, сприяли підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, активізували їхню пізнавальну діяльність, спонукали до творчого пошуку та самовдосконалення.

Теоретичний аналіз першоджерел, довідково-енциклопедичної літератури, наукових підходів до визначення термінів «компетенція» і «компетентність», «комунікація» і «комунікативність» дозволив установити, що комунікативну компетентність фахівця вирізняють три стрижневі ознаки: 1) практичне володіння індивідуальним запасом вербальних і невербальних засобів для актуалізації інформаційної, експресивної та прагматичної функцій професійної комунікації; 2) вміння варіювати комунікативні засоби та процеси комунікації у зв'язку з динамікою ситуації професійного спілкування; 3) вміння підготувати мовленнєві акти від-

повідно до мовних та мовленнєвих норм. Відомо, що навчання іноземної мови у ЗВВО є невід'ємною складовою частиною професійної підготовки й органічно пов'язаною передумовою повноцінного становлення військового фахівця. Ця навчальна дисципліна є помітним внеском у культуру інтелектуальної праці курсантів, позитивно впливає на розвиток їхнього творчого й комунікативного потенціалу. Отже, цільова настанова іноземної мови як навчальної дисципліни – це формування в курсантів готовності та здатності до міжкультурної комунікації, практичного володіння іншомовною комунікативною компетентністю. Кінцева мета навчання іноземної мови спрямована на формування в курсантів готовності та здатності до міжкультурної комунікації, практичне володіння іншомовною комунікативною компетентністю, тобто вмінням зіставляти мовні засоби з конкретними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями мовленнєвого спілкування.

Специфіка комунікативної спрямованості курсу іноземної мови професійного спрямування полягає в поєднанні професійно-ділової та соціокультурної орієнтації іншомовної комунікації. Отже, під іншомовною комунікативною компетентністю курсанта розуміємо складне, інтегральне особистісне утворення, що уможливорює його здатність комунікувати у процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, а також створювати й управляти дискурсами на військово-професійну тематику. Водночас ІКК курсанта має бути цілісною, системою, поліфункціональною та мобільною.

Сутність ІКК курсанта розкривається в певному рівні володіння ним іноземною мовою, мовленням, соціокультурними та військово-професійними знаннями, уміннями і навичками, що дають можливість доцільно варіювати мовленнєву поведінку залежно від функціонального чинника іншомовного спілкування. Таке іншомовне спілкування створює підґрунтя для комунікативного бікультурного розвитку курсанта. Варто також наголосити, що в контексті дослідження ІКК охоплює лінгвістичну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, які складають її структурну побудову.

У процесі дослідження з'ясовано, що ІКК під час навчання іноземної мови втілюється у знанні мови (безеквівалентна, фонові лексика) та національної культури (реалії), а також у відповідних уміннях і навичках (мовленнєва й немовленнєва поведінка). Однак більш ефективним формування ІКК курсантів у ЗВВО стає, коли навчання іноземної мови здійснюється з використанням навчальних автентичних текстів, які містять соціокультурну та військово-професійну інформацію. Характерними ознаками відбору навчальних автентичних текстів стали: змістова єдність і довершеність; структурна цілісність форми; комунікативна цілісність змісту; співвіднесеність мовних засобів із ситуацією,

метою, завданнями спілкування й ін. Доведено, що навчальні автентичні тексти поєднують у собі параметри природної комунікації та методичну ефективність, а основними критеріями їх відбору є загальнодидактичні (проблемність; сучасність; актуальність; різноманітність інформації; наочність тощо) і методичні (соціокультурна інформативність; професійно орієнтована значущість; міждисциплінарна інтеграція; лінгвокраїнознавча і соціолінгвістична наповнюваність; лексико-граматична співвіднесеність тощо). Показано, що формування ІКК курсантів є неперервним процесом, який складається з низки послідовних етапів (емоційно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно орієнтований і практико-орієнтований), залежить від індивідуальних характеристик курсантів (спрямованість, мотивація, риси характеру, здібності та ін.), створених педагогічних умов, а також педагогічного управління з боку викладача. У результаті узагальнення наявних підходів до визначення структури методичного управління процесом формування ІКК курсантів нами виділені такі етапи управлінської діяльності викладачів: формування цілей, інформаційної основи навчання іноземної мови, прогнозування, ухвалення рішення, організації виконання, комунікації, контролю й оцінки результатів, а також їх коригування. Виділені етапи детермінують реалізацію в межах управління пізнавальною діяльністю курсантів відповідних функцій: цілепокладання, інформаційної, прогностичної, проєктувальної, організаційної, комунікативної, контрольної-оцінювальної та коригувальної. Як свідчить аналіз емпіричних матеріалів, основними компонентами ІКК курсантів ЗВВО є: а) сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації та програми їх розгортання, комунікативні та соціальні ролі, мовні дії та мовний матеріал (тексти, мовні зразки і формули мовного спілкування); б) мовний матеріал (лексичні одиниці, граматичні форми та конструкції, фонетичний мінімум); в) навички розуміння і використання мовного матеріалу в усних і письмових видах мовної діяльності іноземною мовою; г) уміння усного та письмового іншомовного спілкування, що корелюють із відповідними сферами діяльності майбутнього фахівця військової галузі, зокрема в інтеркультурних ситуаціях; г) система знань національно-культурних особливостей і реалій країни досліджуваної мови, мінімум етикетновізуальних форм мови й уміння користатися ними в різних сферах мовного спілкування; д) навчальні уміння, зокрема раціональні прийоми розумової праці, що забезпечують культуру засвоєння мови в навчальних умовах і культуру спілкування з її носіями. Методичне управління процесом формування ІКК курсантів також передбачало запровадження комплексу дидактичних вправ, який охоплював: а) вправи

для активізації словникового запасу (розширення лінгвістичного та семантичного досвіду як основи мисленнєво-мнемічної діяльності); б) вправи для оволодіння логіко-семантичними основами роботи з текстом (формування мисленнєво-мнемічних навичок читання та виховання культури читання); в) вироблення динамічного смислового сприйняття текстової інформації (комплексне формування перцептивно-мисленнєвих і вольових навичок). У формуванні ІКК курсантів істотне місце відводиться ігровим методикам, зокрема організації рольових і ділових ігор. Ігрові форми дозволяють: а) організувати змістовну й корисну для курсантів мовленнєву діяльність; б) оптимально охопити іншомовною мовленнєвою діяльністю всіх членів навчальної групи; в) опанувати необхідну загальну й професійну лексику й інші мовленнєві засоби; г) оволодіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Висновки. Розширення інтеграційних процесів у міжнародному військовому співробітництві зумовлює потребу Збройних сил України в офіцерах, готових до здійснення іншомовної міжкультурної комунікації. Підготовка до такого виду комунікації передбачає формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час навчання іноземної мови. Проблема формування ІКК досить складна й неоднозначна, її понятійно-категоріальне підґрунтя закладене дослідницькими напрямками в галузі психології, педагогіки, культурології, лінгвістики й ін. Аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури уможливив розкриття сутності та структури ІКК, її місця та ролі у військово-професійній підготовці курсантів. Іншомовна комунікативна компетентність курсанта розглядається як складне, інтегральне особистісне утворення, що уможливорює його здатність комунікувати у процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, а також створювати й управляти дискурсами на військово-професійну тематику. Сутність ІКК курсанта розкривається в певному рівні володіння ним іноземною мовою, мовленням, соціокультурними та військово-професійними знаннями, уміннями і навичками, що дають можливість доцільно варіювати мовленнєву поведінку залежно від функ-

ціонального чинника іншомовного спілкування. З'ясовано, що ефективність формування ІКК у процесі навчання курсантів іноземної мови залежить від дотримання чітких дидактичних принципів, як-от: 1) розвиток ІКК курсантів із проєкцією на навчання засад спілкуванню; 2) взаємопов'язане навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як читання, говоріння, аудіювання та письмо; 3) моделювання змісту процесу формування ІКК курсантів, тобто визначення цілісного системного мінімуму, потрібного для вирішення сукупності комунікативних завдань у межах навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування»; 4) проєктування мети як кінцевого продукту, а відтак – визначення завдань, які зумовлюють досягнення потрібного результату; 5) управління процесом розвитку комунікативних умінь на базі його розчленування та програмування; 6) принцип індивідуалізації в оволодінні комунікативними вміннями виявляє вихідний рівень їхньої сформованості, а також індивідуальні й психологічні особливості курсантів; 7) розвиток мовленнєвої активності та самостійності курсантів. Зазначені дидактичні принципи й умови, що визначають процес формування ІКК курсантів, які повинні враховуватися викладачем іноземної мови з оперттям на спеціально розроблені педагогічні засоби, методи, вправи, навчальні завдання тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бородіна Г. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі. *Іноземні мови*. 2005. № 2. С. 28–31.
2. Ветохов А. Психолого-педагогическая характеристика современных методов обучения иностранному языку в школе. *Іноземні мови*. 2006. № 1. С. 25–29.
3. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах. Педагогічна преса*. 2003. С. 4–10.
4. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах. Педагогічна преса*. 2004. С. 4–8.
5. Полат Е. Метод проєктів на уроках іностраниого языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. №№ 2, 3.

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

TECHNOLOGICAL CULTURE AS THE BASIS FOR THE READING OF AN INCLUSIVE INSTITUTE TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

Стаття присвячується одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів – формуванню технологічної культури фахівців. Зокрема, розкривається зміст поняття технологічна культура, технологічна культура вчителя. Основна увага зосереджується на постановці завдань під час підготовки майбутнього фахівця інклюзивного навчального закладу. Висвітлюються структурні компоненти технологічної культури: когнітивно-операційний, практико-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-комунікативний, індивідуально-креативний та спеціальний.

Акцентовано увагу на важливості використання професійних компетенцій майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. Визначено організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури майбутнього педагога. Проаналізовано основні підходи науковців, щодо визначення культурологічних засад. Розглянуто визначення професійних якостей. Зазначається, що технологічна культура як культура творчої діяльності є необхідною умовою ефективності будь-якої, зокрема педагогічної діяльності. Технологічна культура як один із типів універсальної культури впливає на всі сторони життя людини й суспільства. Вона формує технологічний світогляд, в основу якого покладено систему технологічних поглядів на природу, суспільство та людину. Її складником є технологічне мислення, пов'язане з узагальненим відбиттям індивідом науково-технологічного середовища й розумовою здатністю до перетворювальної діяльності. Отже, основною проблемою в сучасній системі безперервної освіти є підготовка кваліфікованого фахівця, який уміє творчо розв'язувати поставлені перед ним завдання з використанням наукових знань, що володіє високим рівнем технологічної культури й професійної компетентності. Саме технологічна культура сприяє модернізації професійної підготовки педагога на всіх рівнях, формуванню його активної педагогічної позиції, його професійному становленню.

Ключові слова: технологічна культура, інклюзив-

ний навчальний заклад, компоненти технологічної культури.

The article deals with one of the pressing problems of training future specialists of inclusive educational institutions – the formation of technological culture of specialists. In particular, the content of the concept of technological culture, technological culture of the teacher is revealed. The focus is on setting tasks in the preparation of a future inclusive specialist. Structural components of technological culture (cognitive-operational, practical-activity, motivational-value, personal-communicative, individual-creative and special) are covered. Emphasis is placed on the importance of using the professional competencies of future specialists of inclusive educational institutions.

The organizational and pedagogical conditions of forming the technological culture of the future teacher are determined. The basic approaches of scientists to the definition of cultural principles are analyzed. The definition of professional qualities is considered. It is noted that technological culture as a culture of creative activity is a prerequisite for the effectiveness of any, including pedagogical activity. Technological culture as one of the types of universal culture influences all aspects of human life and society. It forms a technological worldview, which is based on a system of technological views on nature, society and man. It is a component of technological thinking related to the generalized reflection of the individual in the scientific and technological environment and mental capacity for transformative activity.

The main problem in the modern system of continuing education is the training of a qualified specialist who is able to creatively solve the tasks assigned to him with the use of scientific knowledge, having a high level of technological culture and professional competence. It is technological culture that contributes to the modernization of teacher's professional training at all levels, the formation of his active pedagogical position, his professional development.

Key words: technological culture, technological culture of a specialist, inclusive educational institution, components of technological culture.

УДК 373–056.2.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-24>

Нагорна О.В.,
асистент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Соціально-економічні процеси, що інтенсивно відбуваються в країні й освіті зумовлюють необхідність перегляду змісту освіти, удосконалення традиційних форм і методів навчання та виховання, вимагають підвищення компетенції освітньо-культурного рівня майбутніх учителів відповідно до вимог суспільства, науки, до сучасних умов технологічного освоєння дійсності.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання дітей. Сьогодні вища школа ґрунтується на традиційній системі навчання, яка не завжди задовольняє творчу особистість, тому до професійної діяльності викладача висуваються високі вимоги. Однією з таких вимог є його технологічна культура. Тільки вчитель-професіонал,

педагог-майстер може розуміти й використовувати освіту як один із основних джерел інтелектуального, морально-духовного й культурного потенціалу суспільства. Особлива роль у підготовці фахівця належить вищому педагогічному навчальному закладу, що завдяки технологічно спрямованому навчальному процесу, готує технологічно грамотних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «технологічна культура» виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища, ґрунтується на спеціальній і педагогічній освіті та передбачає високий рівень професійної діяльності. Значний внесок у розробку культурологічних засад зробили С. Архангельський, А. Вербицький, І. Ісаєв, В. Леднев, В. Лозова, Г. Троцько, А. Маркова, М. Нікандров, Є. Павлютенков, В. Сластьонін, В. Слободчиков. У сучасних дослідженнях педагогічної культури виділяють індивідуально-особистісний (С. Єлканов, І. Зимня, І. Котова, Н. Кузьміна та ін.), культурологічний (І. Ісаєв, Н. Костіна), діяльнісний (Л. Архангельський, А. Міщенко, В. Сластьонін, С. Смирнов та ін.), інтегративний (І. Казимирська, В. Наумчик, О. Савченко), системно-структурний (Л. Вікторова, Д. Зинов'єв, В. Фокін), ціннісний й особистісно-зорієнтований підходи (І.Бех, Є. Бондаревська, Т. Бєлоусова, С. Кульневич) [4].

Метою статті є визначення сутності поняття технологічна культура фахівця інклюзивного навчального закладу та висвітлення основних структурних компонентів технологічної культури фахівця.

Виклад основного матеріалу. Технологічна культура – це не частина освіти, а новий смисл і мета сучасного освітнього процесу. Технологічна культура є рівнем розвитку перетворювальної діяльності людини, що виявляється в сукупності досягнутих технологій матеріального й духовного виробництва, що дозволяє йому ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах через гармонійну взаємодію з природою, суспільством і технологічним середовищем.

Особливістю технологічної культури як нового складника культури, що формується навколо нас, є нове ставлення до навколишнього світу, сформоване завдяки поліпшенню умов проживання людини. Фундаментальність технологічної культури людини полягає в тому, що вона охоплює безліч культур: наукову культуру, культуру мислення, праці, спілкування, культуру поведінки та ін. Зазначене засвідчує, що формування технологічної культури орієнтоване на підготовку до життя й діяльності технологічно культурної людини [2].

На думку автора, технологічно культурна людина:

– уміє розв'язувати проблеми з урахуванням різних поглядів в будь-яких ситуаціях;

– уміє мислити системно й логічно, активно використовує системний підхід у своїй діяльності;

– використовує поняття з соціальних, психолого-педагогічних і гуманітарних наук як інструменти для розв'язування поставлених перед ним завдань;

– володіє пізнавальними здібностями, адаптивністю, гнучкістю й мобільністю;

– уміє працювати в неординарних умовах;

– активно реалізує свої творчі здібності та багатий особистісний потенціал;

– здатний розписувати поетапно рішення педагогічних завдань на основі конкретизації концептуального підходу.

Мета підготовки майбутнього фахівця інклюзивних навчальних закладів полягає в тому, щоб після закінчення вузу він мав загальнокультурну підготовку на рівні, не нижче вимог Державного освітнього стандарту, і в нього були розвинені якості, що забезпечують можливість успішного здійснення педагогічної та інноваційної діяльності, особистісного саморозвитку, участі в колективному самоврядуванні.

Досягти поставленої мети можна, розв'язавши такі завдання:

– володіння майбутніми фахівцями інклюзивних навчальних закладів знаннями і вміннями, відповідними змісту навчального предмета відповідно до вимог за спеціальністю;

– розуміння цінності особистісного розвитку людини, загальних закономірностей психічного розвитку в різні вікові періоди, ролі освіти в розвитку людини;

– стимулювання інтересу до педагогічної діяльності;

– формування технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів;

– придбання знань у галузі нових педагогічних технологій і їх застосування у своїй професійній діяльності.

Професійна підготовка майбутнього фахівця інклюзивних закладів складається з безлічі компонентів, одним із яких є формування загальної культури особистості, зокрема технологічної [6].

Технологічна культура вчителя – це динамічна сукупність елементів, що поєднує технологічні знання, вміння й навички, професійно значущі особистісні якості, необхідні для успішного оволодіння перетворювальною діяльністю, що дозволяють особистості адаптуватися в сучасному інформаційному й технологічно насиченому світі; рівень сформованості індивідуально-творчої готовності особистості до проектування й реалізації педагогічної діяльності; прагнення до професійної самоосвіти та саморозвитку; безпервний інноваційний пошук [1].

Дуже важливо, щоб кожен студент усвідомив необхідність творчого вибору оптимальних засо-

бів перетворювальної діяльності з багатьох альтернативних і різноманітних рішень у нових умовах, відповідно до орієнтації на загальнолюдські цінності. Саме ініціативні й самостійні фахівці, здатні постійно вдосконалювати свою особистість і діяльність, можуть адекватно виконувати свої функції, відрізняючись високою сприйнятливістю, соціально-професійною мобільністю, готовністю до швидкого оновлення знань, розширення арсеналу навичок і умінь, освоєння нових сфер діяльності, творчо ставитися до реалізації того чи того рішення, знаходити нові джерела інформації, вести безперервний інноваційний пошук. В основу такої безперервної самоосвіти покладено процес самонавчання, що забезпечує не тільки необхідні знання, а й формування самостійності як професійно значущої якості особистості. Тому одним із найважливіших завдань під час підготовки майбутнього вчителя сьогодні стає формування його технологічної культури. Завдяки цьому буде прискорено процес освоєння ним професійно-значущих якостей.

По-перше, полегшується адаптація особистості в системі суспільних відносин, що сприяє засвоєнню майбутніми учителями інклюзивних закладів соціокультурного досвіду.

По-друге, забезпечується можливість досягнення необхідного рівня всебічного розвитку особистості й підготовки її до успішної педагогічної діяльності.

По-третє, створюються передумови для організації цілеспрямованої діяльності майбутніх учителів інклюзивних закладів по широкому виховує вплив на учнів у процесі професійної діяльності.

По-четверте, широкий технологічний світогляд і висока технологічна культура майбутніх учителів інклюзивних закладів є функцією реалізації діяльнісно-особистісного підходу в процесі взаємодії з учнями та надання їм свободи вибору життєвого шляху після закінчення навчання.

По-п'яте, гарантується висока якість професійної підготовки майбутніх учителів, емоційної і моральної самоорганізації та самореалізації.

Учитель повинен володіти такими професійними якостями:

1. Методичні знання і вміння вчителя.
2. Педагогічні знання та вміння вчителя.

Професійна компетенція майбутнього вчителя характеризується такими критеріями, як розвинене технологічне мислення, широкий світогляд, творча педагогічна діяльність тощо буде сформована недостатньо повно без оволодіння ним технологічною культурою, оскільки саме вона визначає рівень оволодіння сучасними способами пізнання й перетворення навколишнього світу, саме в ній виявляються знання, уміння та творчі здібності в перетворенні всіх сфер людського життя й прогнозування розвитку змісту та форми діяльності, зокрема, педагогічної.

Отже, технологічна культура – необхідний компонент творчої самореалізації й професійного самовдосконалення особистості майбутнього вчителя інклюзивних закладів, грамотного володіння основами освітньої діяльності, готовності до інновацій та новаторства.

Технологічна культура може бути представлена такими взаємопов'язаними структурними компонентами:

- когнітивно-операційним;
- практико-діяльнісним;
- мотиваційно-ціннісним;
- особистісно-комунікативним;
- індивідуально-креативним;
- спеціальним.

Когнітивно-операційний компонент визначається загальними уявленнями вчителя про сукупність наукових і технологічних знань, про способи, прийоми та методи педагогічної діяльності, систему умінь, що відбивають заданий характер педагогічної діяльності та переведення її на технологічний рівень. Цей компонент передбачає наявність у вчителя технологічного мислення й вироблення нестандартних рішень. Когнітивно-операційний компонент містить обсяг знань і є результатом пізнавальної діяльності майбутнього вчителя. Знання розглядаються нами не як мета освіти, а як засіб, за допомогою якого майбутній учитель зможе правильно організувати свою діяльність.

Практико-діяльнісний компонент виявляється в готовності вчителя до раціональної організації освітнього процесу, застосовуючи різні технології на основі знань, умінь і навичок, з метою надання творчого характеру своїй діяльності, мобільності, гнучкості та адаптивності в освітньому середовищі. Цей компонент технологічної культури майбутнього вчителя, заснований на комплексі вмінь і навичок, характеризує сформованість компетенції в предметній галузі.

Уміннями і навичками, що визначають рівень технологічної культури майбутнього вчителя є:

- уміння й навички, що дозволяють брати участь у різних видах діяльності;
- уміння логічно мислити, висувати найбільшу кількість аргументів;
- уміння формулювати проблему, подавати кілька варіантів її розв'язування, визначати найбільш вдалий;
- уміння аналізувати свою діяльність.

Названий компонент пов'язаний із компетентністю вчителя в царині методології, організації різноманітних видів своєї педагогічної діяльності:

- використання в самостійній педагогічній та дослідницькій діяльності новітніх педагогічних технологій;
- розвиненість мовної культури й володіння правилами ділового спілкування та творчої співпраці.

Третім компонентом вважаємо *мотиваційно-ціннісний*, який виявляється в соціальній відповідальності майбутнього вчителя за результати й наслідки своєї професійної та науково-дослідницької діяльності, до постійного невдоволення досягнутим, пошуку нових шляхів інтенсифікації освітнього процесу. Цей компонент розглядається як система ціннісних орієнтацій, мотивів цілей, інтересів, стилів стосунків, морально-вольових якостей, притаманних особистості та впливають на перетворювальну діяльність. Ціннісні орієнтації визначають здатність людини до саморегуляції, самовизначення, самоствердження в навколишньому середовищі, до рефлексії.

Особистісно-комунікативний компонент передбачає встановлення й розвиток комунікації в процесі професійної діяльності, компетентність педагога в гнучкому та конструктивному діалозі, взаєморозуміння й взаємодію між учителями та учнями в їх спільній діяльності. Цей компонент виявляється в професійній рефлексії на рівні соціальних, культурних, професійних та інших контактів і стосунків педагога з людьми й навколишнім світом. Унаслідок спілкування відбувається спільне сприйняття індивідами зовнішньої ситуації й відбиття власної поведінки. Єдність предметної ситуації, спільних інтересів і діяльності членів соціально-професійної групи сприяє прагненню до співпраці вчителя й учня в процесі навчальної діяльності, вирівнюванню рівнів інформованості та залученню до одних і тих же цінностей, що зумовлює зміни установок і поведінки.

Індивідуально-креативний компонент розкриває механізм оволодіння й втілення технологічної культури як творчої діяльності. Процес присвоєння вчителем вироблених педагогічних цінностей відбувається на індивідуально-креативному рівні. Саме в творчій діяльності особистість здатна перетворювати й інтерпретувати педагогічні цінності. Важливими умовами розвитку творчої індивідуальності вчителя є спрямованість свідомості на себе як на суб'єкта педагогічної діяльності, організація самопізнання професійно-особистісних рис. Необхідними умовами творчого саморозвитку є орієнтація на самопізнання, самоактуалізацію, самоосвіта і саморозвиток.

Шостим важливим компонентом автор вважає *спеціальний компонент*, що містить обсяг знань і умінь майбутнього вчителя за фахом, що відповідає кваліфікації, зазначеної в державному освітньому стандарті.

Спробуємо уявити названі компоненти послідовним процесом формування технологічної культури майбутнього вчителя інклюзивного закладу:

знання покладено в основу формування умінь. Без знань і умінь не може бути сформовано адекватного ставлення до професійної діяльності, до реалізації педагогічних цінностей. Сформовані знання, уміння й навички в співвіднесеності з індивідуальними якостями особистості за позитивного ставлення стають продуктивною, творчою діяльністю. Водночас можна простежити й зворотні зв'язки: процес засвоєння залежить від мотивів пізнавальної діяльності, і тільки в реальній практичній діяльності формується система знань, умінь і навичок, виявляються стосунки [3].

Висновки. Отже, володіти певним рівнем технологічної культури повинен кожен фахівець. Рівень технологічної культури фахівця як один із видів універсальних культур є сьогодні основним фактором прогресивного розвитку суспільства й виробництва, що сприяє успішній діяльності людини у всіх сферах життя. Технологічна культура є складником професійної культури, однак вона ще не стала, на жаль, одним із ключових питань у підготовці вчителя інклюзивних навчальних закладів.

Технологічна культура вчителя буде ефективно формуватися шляхом доопрацювання планів і програм, створенням додаткових навчальних матеріалів. Учитель постійно у своїй професійній діяльності займається творчою роботою. Крім того, він повинен володіти широтою й гнучкістю мислення, здатністю вести професійний пошук протягом усього життя й розуміти напрямки, цілі цієї діяльності. На підставі сказаного автор зазначає, що про готовність вчителя інклюзивних закладів до професійної діяльності можна говорити лише за умови володіння ним технологічною культурою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніськин В.М. Технологічна культура майбутнього вчителя як категорія дидактики // Вісник ОДУ № 4, 2003.
2. Симоненко В.Д. Основи технологічної культури / В.Д. Симоненко. М. : Вентана-Графф, 1998. С. 51.
3. Коваленко А.В. Технологічна культура майбутніх учителів іноземної мови / А.В. Коваленко // Вища освіта сьогодні. 2008. № 3. С. 75–79.
4. Лола В.Г. Генеза поняття «технологічна культура» // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. пр. Київ-Запоріжжя : ЗОІППО, 2002. Вип. 22. С. 99–102.
5. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. К. : «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
6. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. К. : А.С.К., 2012. 308 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА У РАНЬОМУ ВІЦІ

THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AT AN EARLY AGE

У статті приділено увагу проблемі розвитку дітей із синдромом Дауна у ранньому віці, що є серед актуальних питань спеціальної педагогіки і психології та привертає велику увагу дослідників різних країн. Це зумовлено збільшенням кількості осіб цієї категорії, про що свідчить статистика міжнародного центру з контролю і профілактики захворювань. Зазначено, що науковій літературі більшість праць присвячено дослідженням особливостей психомоторного розвитку таких дітей, впливу корекційно-розвиткових занять на динаміку розвитку дітей із синдромом Дауна, організації спеціального навчання та формуванню навчальних навичок. Виявлено, що останніми роками кількісно зростає науковий інтерес до питання раннього втручання. На сьогодні ще залишається відкритим для дослідження питання участі та активності дітей з синдромом Дауна раннього віку через перегляд їхнього індивідуального профілю розвитку, зважаючи на фактори оточуючого середовища. Підкреслено, що базові фізичні, когнітивні, мовленнєві, соціальні навички і навички самообслуговування, які закладають основу для майбутнього розвитку дитини, формуються в перші роки життя. У кожній з областей розвитку є певні віхи (велика й дрібна моторика, мовні навички, соціальний розвиток і навички самообслуговування), як передумови для переходу на наступні етапи. Виявлено, що діти з синдромом Дауна можуть відчувати труднощі в певних областях розвитку вже з перших днів. Очікується, що більшість дітей будуть проходити ті ж етапи, що й їхні однолітки, тільки у власному темпі, тобто їх ключовий вік може набувати гнучкості. Серед умов є відповідна підтримка дитини, що має бути спрямована на розвиток як базових так і будь-яких інших навичок, які дитина з синдромом Дауна освоює протягом перших трьох років життя: рухові навички (досягнутися і брати іграшки, повертатися, повзати, ходити та інше); когнітивні навички (думати, пам'ятати, вирішувати проблеми та поставлені завдання); комунікативні навички (слухати звернену до неї мову, розуміти, розмовляти); соціально-емоційні навички (грати, взаємодіяти з іншими людьми, виявляти почуття); навички самообслуговування (істи, одягатися, митися). Виявлено, що профіль розвитку містить певні здібності, пов'язані з переробленням зорово-просторової інформації й соціально-емоційним розвитком та труднощі щодо моторної сфери й здатності дітей із синдромом Дауна зберігати і обробляти вербальну інформацію. Встановлено, що вкрай несприятливий вплив на розвиток дитини із синдромом Дауна можуть чинити фізична та/або емоційне байдужість батьків чи неприємняття.

Ключові слова: ранній вік, синдромом Дауна, здібності, труднощі.

The article focuses on the development of children with Down Syndrome at an early age, which is one of the topical issues in special pedagogy and psychology and attracts much attention from researchers in different countries. This is due to the increase in the number of people in this category, as evidenced by statistics from the International Center for Disease Control and Prevention. It is noted that the majority of works is devoted to research of the peculiarities of psychomotor development of such children, influence of correctional and developmental classes on the dynamics of development of children with Down syndrome, organization of special training and formation of educational skills. It has been found that in recent years there has been increasing scientific interest in the issue of early intervention.

Today, it remains open to explore the participation and activity of young children with Down Syndrome by reviewing their individual developmental profile, taking into account environmental factors. It is emphasized that basic physical, cognitive, speech, social and self-care skills that form the basis for the child's future development are formed in the first years of life. There are milestones in each of the areas of development (large and small motor skills, language skills, social development, and self-care skills) as prerequisites for moving on to the next stages. It has been found that children with Down syndrome can experience difficulties in certain areas of development from the very first days. It is expected that most children will go through the same stages as their peers, only at their own pace, meaning their key age can be flexible. Among the conditions is appropriate child support, which should be aimed at developing both basic and any other skills that a child with Down Syndrome develops during the first three years of life. Namely: motor skills (to reach and take toys, to turn, to crawl, to walk, etc.); cognitive skills (thinking, remembering, solving problems and tasks, etc.); communication skills (listening to her language, understanding, speaking, etc.); social and emotional skills (playing, interacting with others, expressing feelings, etc.); self-care skills (eating, dressing, washing, etc.)

The development profile was found to contain certain abilities related to the processing of visual-spatial information and socio-emotional development, as well as difficulties in the motor sphere and the ability of children with Down syndrome to retain and process verbal information. It has been found that extremely unfavorable effects on the development of a child with Down Syndrome can be exerted by the physical and / or emotional indifference of parents or rejection.

Key words: early age, Down syndrome, abilities, difficulties.

УДК 376-056.21.3](477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-25>

Некраш Л.М.,
аспірант
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема розвитку дітей із синдромом Дауна у ранньому віці є серед актуальних питань спеці-

альної педагогіки і психології та привертає велику увагу дослідників різних країн. Це зумовлено збільшенням кількості осіб цієї категорії, про що

свідчить статистика. Так, за даними міжнародного центру з контролю і профілактики захворювань у світі щороку народжуються 220 000 дітей із синдромом Дауна. У Європі щорічно народжується близько 9 000 таких дітей; у Сполучених Штатах Америки – 6 000 дітей щороку; у Великобританії приблизно 1 з кожних 900 новонароджених має синдромом Дауна (745 дітей в Англії і близько 840 дітей у Великій Британії щороку). Щодня в Україні народжується дитина з синдромом Дауна, а це майже 400 дітей щороку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Першу наукову працю, що містила точний опис людини з синдромом Дауна, опублікував англійський лікар Джон Ленгдон Даун у 1866 році. У 2000 році міжнародна команда вчених успішно ідентифікувала і каталогізувала кожен з приблизно 329 генів в 21 хромосомі. Це досягнення відкрило шлях до подальших прогресивних досліджень, цікавість до яких лише набирає обертів. В науковій літературі більшість праць присвячено дослідженням особливостей психомоторного розвитку таких дітей, впливу корекційно-розвиткових занять на динаміку розвитку дітей із синдромом Дауна (І. Гладченко, Н. Ліщук, В. Максимовська, Ю. Мартинюк, О. Мозолюк-Коновалова, І. Ніколаеску та інші), особливості соціального інтегрування та організації спеціального навчання (Р. Ковтун, В. Кордонець, О. Прашко, А. Савицький, І. Татяничикова, О. Чеботарьова). Останніми роками кількісно зростає науковий інтерес до питання раннього втручання (Г. Кукуруза, К. Островська, Г. Соколова, М. Bruder, J. Cooper, R. Darling; M. Guralnick, R. McWilliam, S. Menuchin, J. Shonkoff, O. Speck та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні ще залишається відкритим для дослідження питання участі та активності дітей з синдромом Дауна раннього віку через перегляд їхнього індивідуального профілю розвитку, зважаючи на фактори оточуючого середовища.

Мета статті – послуговуючись теоретичним аналізом та узагальненням, виокремити дані наукової літератури щодо особливостей розвитку дітей із синдромом Дауна у ранньому віці та їхнього оточення, що можуть бути використані для подальшого наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай Синдром Дауна визначається при народженні за наявністю певних фізичних ознак. Дослідження акцентують увагу на таких загальних фізичних ознаках: низький м'язовий тонус, низький зріст, нахил вгору до очей і єдина глибока складка по центру долоні [6; 8; 12; 15]. Втім, кожна людина з синдромом Дауна є унікальною і може мати ці характеристики в різному ступені або немати зовсім. Ці ознаки можуть бути присутніми у дітей без синдрому

Дауна, тому для підтвердження синдрому проводять хромосомний аналіз – кариотип. Лікарі беруть зразок крові для дослідження клітин дитини. Вони фотографують хромосоми, а потім групують їх за розміром, кількістю і формою. Досліджуючи кариотип, лікарі можуть діагностувати синдром Дауна. Існує й інший спосіб – генетичний тест "FISH". Він базується на аналогічних принципах, але результати можуть підтвердити діагноз за більш короткий час [2].

Відомо, що базові фізичні, когнітивні, мовленнєві, соціальні навички і навички самообслуговування, які закладають основу для майбутнього розвитку дитини, формуються в перші роки життя. Втім, розвиток є безперервним процесом, який починається з моменту зачаття і триває поетапно у впорядкованій послідовності. У кожній з областей розвитку є певні віхи (велика й дрібна моторика, мовні навички, соціальний розвиток і навички самообслуговування), як передумови для переходу на наступні етапи. Очікується, що більшість дітей пройдуть кожен етап, тобто досягнуть ключового віку, який можна розрахувати у вигляді тижнів, місяців або років. Ймовірно, що діти з синдромом Дауна будуть відчувати труднощі в певних областях розвитку вже з перших днів [6; 11; 12, 66–80].

Діти вчаться через взаємодію з навколишнім середовищем. Тому, щоб вчитися, дитина повинна мати можливість вільно і цілеспрямовано рухатися. П. Лаутеслагер, фахівець із моторного розвитку дітей раннього віку, зазначає, що здатність немовляти з синдромом Дауна досліджувати своє оточення, взяти чи схопити іграшку, повернути голову, спостерігати за рухом об'єкта, перевертатися і повзати тощо не рідко є утрудненою. Це залежить як від загального розвитку, так і від дрібної моторики. Втім, саме ці фізичні, інтерактивні дії сприяють розумінню і оволодінню навичками взаємодії з навколишнім середовищем, стимулюючи когнітивний, мовленнєвий та соціальний розвиток. Рання фізична терапія може допомогти дитині з синдромом Дауна, у якої може бути низький м'язовий тонус, у досягненні цього етапу та швидкому переходові на інший [6]. Тобто, серед характерних викликів у дітей цієї групи є моторні навички, що розвиваються значно повільніше.

Затримки в моторному розвитку зменшують можливості немовлят вивчати навколишній світ. Це впливає й на когнітивний розвиток. Недосконалий моторний контроль може вплинути на розвиток мовленнєвих навичок. Це проявляється у певній затримці у використанні усного мовлення (затримка в засвоєнні структури речення і граматики та особливі труднощі у розвитку вимови і продукуванні усного мовлення) порівняно з їхнім невербальним розумінням (S. Buckley, K. Burgoyne, F. Duff та інші). Основу для майбутніх комунікативних нави-

чок фахівці радять закладати ще під час грудного вигодовування. Оскільки при грудному вигодовуванні використовуються ті ж анатомічні структури, які використовуються для мовлення, це може допомогти зміцнити щелепу і лицьові м'язи дитини.

Розрив між розумінням дітей і їх здатністю до самовираження є причиною їх розчарування, що часто зумовлює проблеми в поведінці. Нерідко це стає причиною заниження когнітивних здібностей дітей із синдромом Дауна (S. Buckley, G. Bird та інші). Серед специфіки є опанування базовими навичками, що пов'язані з цифрами, числами, рахунком. За останніми даними, математичні навички відстають від навичок читання у дітей із синдромом Дауна приблизно на 2 роки (K. Burgoyne, R. Baxter, S. Buckley та інші).

Здатність дітей із синдромом Дауна зберігати і обробляти вербальну інформацію є значно нижчою порівняно зі здатністю зберігати і обробляти візуальну інформацію. Труднощі з короткочасною пам'яттю впливають на словниковий запас, ускладнюють оброблення усного словесного мовлення. Дослідження показують, що оброблення і відгук на голосову інформацію покращуються умовах візуальної підтримки. Підкреслюється важливість використання візуальних опор (зображень, знаків, табличок тощо) при навчанні дітей з синдромом Дауна, оскільки саме цей підхід використовує їх сильні сторони, що пов'язані з формуванням та розвитком навички зорової пам'яті (S. Mengoni, H. Nash та інші).

Є діти з синдромом Дауна, які можуть не вимовляти слова в віці до 2–3 років. Разом з тим є багато навичок, які вони повинні опанувати, перш ніж вони зможуть навчитися формувати слова. До них належать здатність імітувати і відтворювати звуки; візуальні навички (дивитися на мовця і предмети); слухові навички (прослуховування музики, мовлення або звуків мовлення протягом певного часу); тактильні навички (доторкання, дослідження предметів); моторні навички (рух губ, язика тощо); когнітивні навички (розуміння сталості об'єкта і причинно-наслідкових зв'язків). Як бачимо, діти будуть проходити ті ж етапи, що й їхні однолітки, тільки у власному темпі, тобто їх ключовий вік може набувати гнучкості. Серед умов є відповідна підтримка дитини, що має бути спрямована на розвиток як базових так і будь-яких інших навичок, які дитина з синдромом Дауна освоює протягом перших трьох років життя: рухові навички (дотягуватися і брати іграшки, повертатися, повзати, ходити); когнітивні навички (думати, пам'ятати, вирішувати проблеми та поставлені завдання); комунікативні навички (слухати звернену до неї мову, розуміти, розмовляти); соціально-емоційні навички (грати, взаємодіяти з іншими людьми, виявляти почуття); навички самообслуговування (їсти, одягатися, митися) [8; 13, 169–198; 15, 295–306].

Завданням фахівців є визначити, які фактичні ресурси дитини і родини та можливості їхнього розвитку, тобто сформулювати гіпотезу про потреби [9]. З вищесказаного потреби дитини з синдромом Дауна у ранньому віці схожі з потребами однолітків: фізіологічні (їжа, сон, сенсорні відчуття, можливість рухів і переміщень); потреба в безпеці (стабільність, безпека, догляд); потреба в соціальному контакті (спілкування, дружба); потреба у визнанні і повазі; потреба в значущій діяльності тощо. Однак дорослі часто ігнорують цей спектр потреб, акцентуючи увагу на конкретних знаннях, що готують дитину до академічних умінь чи навичок. Втім, сучасне розуміння якості життя полягає в розвитку міжособистісних відносин, забезпеченні прав особистості, можливостей її самореалізації тощо. Є фактори, що суттєво впливають на зазначене. Так, поряд зі зростаючою кількістю звернень до програм раннього втручання батьків, які виховують дітей з синдромом Дауна в сім'ї, більшість дітей із цим синдромом зростають в умовах деривації. Науково доведено, що за відсутності близького соціального оточення і спілкування діти з синдромом Дауна не можуть повністю реалізувати потенціал своїх можливостей.

Роль спілкування важлива через те, що інші люди для дитини є важливими умовами її розвитку. Насамперед, це зумовлено тим, що поза спілкуванням у дитини неможливо розвинути специфічно людські психічні функції, що, як зауважував Л. Виготський, спочатку з'являються як соціальна діяльність, а з часом – як внутрішня діяльність власне самої дитини.

Дослідники Л. Божович, О. Запорожець, М. Лісіна та інші зазначають, що становлення особистості її всебічний розвиток зумовлюється особливостями спілкування і взаємодії з дорослими та однолітками. Зокрема вченими з'ясовано, що саме це впливає на розвиток власне навичок спілкування і комунікативний розвиток, у тому числі й оволодіння рецептивним та зв'язним мовленням; на формування допитливості; на розвиток емоційно-вольової сфери тощо [1; 8]. Дослідники називають роботу з батьками як основу для підтримки сім'ї з дитиною з синдромом Дауна раннього віку, акцентують увагу на важливості батьківської чутливості й прийняття дитини. Для розвитку комунікації необхідно бути в постійному діалозі, підтримувати прагнення дитини до пізнання, гри (П. Жиянова, М.Селигман, Р. Дарлінг, М.Гуральнік, Г. Кукуруза, К. Островська, Г. Соколова та інші).

Висновки. Узагальнені наукові дані засвідчують, що діти з синдромом Дауна як і їхні однолітки розвивається у фізичному, психологічному та соціальному плані. Вони зустрічаються з певними труднощами чи затримками у розвитку, втім проходять за певний час у своєму темпі колосальний шлях від безпорадного новонародженого з малим

набором вроджених реакцій до активного немовляти, здатного дивитися, слухати, діяти, вирішувати певні наочні ситуації, просити про допомоги, привертати увагу, радіти появі близьких. Саме тому провідною діяльністю у ранньому дитинстві є емоційне спілкування дитини з дорослими членами сім'ї, а провідною стороною соціалізації є засвоєння норм відносин між людьми. Позаяк з самого народження дитина має бути залученою в соціальні взаємодії і отримувати досвід участі.

Перспективи подальших розвідок автор вбачає у виявленні та забезпеченні підтримки для дитини з синдромом Дауна через батьківську чутливість і прийняття; формування діалогу та підтримку прагнення до пізнання, спираючись на певні здібності індивідуального профілю дитини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. С. 5–328.
2. Ворсанова С.Г. Хромосомные синдромы, выявляемые в первые годы жизни ребенка; данные клинических, цитогенетических и молекулярно-цитогенетических исследований / С.Г. Ворсанова, Ю.Б. Юров, И.А. Демидова, А.К. Берешева // Дефектология. 2001. № 1. С. 9–21.
3. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения / Ж.М. Глозман. Москва, 1999 // Хрестоматия по нейропсихологии : учебное пособие / ред. Е.Д. Хомская. Москва : Российское психологическое общество, 1999. С. 401–402.
4. Жиянова П.Л. Семейно-центрированная модель ранней помощи. / П.Л. Жиянова. М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2006. 288 с.
5. Ковтун Р.А. Програма розвитку комунікативних здібностей дітей з синдромом Дауна. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец 19.00.08 – Спеціальна психологія / Р.А. Ковтун. Одеса, 2011. 19 с.
6. Лаутеслагер Петер Е.М. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения / Пер. с англ. О.Н. Ертановой при участии Е.В. Клочковой. 2-е изд. М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014. 360 с.
7. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979. С. 60–79.
8. Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей / Т.П. Медведева. М. : Монолит, 2007. 80 с.
9. Некраш Л.М. Теоретичні аспекти формування концепції раннього втручання в психолого-педагогічних дослідженнях / Л.М. Некраш // Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 4. С. 88–95.
10. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Дарлинг. М. : Теревинф, 2007. (Особый ребенок). 368 с.
11. Guralnick M.J. The effectiveness of early intervention for vulnerable children: a developmental perspective // American Journal of Mental Retardation. 1998. Vol. 102. P. 319–345.
12. Buckley S. & Bird G. (2002). Cognitive development and education: Perspectives on Down syndrome from a twenty-year research programme. In M. Cuskelly, A. Jobling & S. Buckley (Eds.), Down syndrome across the life span (pp. 66–80). London: Whurr.
13. Buckley S.J. (2008). The development of babies with Down syndrome. In S.J Skallerup (Ed.) Babies with Down syndrome. (pp. 169–198). 3rd Edition. Bethesda : Woodbine House.
14. Burgoyne Duff, Clarke, Snowling, Buckley, Hulme (2012) Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: an RCT. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53, 1044–1053. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02557.x>.
15. Buckley S. (2010) Health research, the needs of persons with Down syndrome and their families. In R Urbano (Ed.) International Review of Research in Mental Retardation. Pp. 295–306. Academic Press.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ORGANIZATION FEATURES OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS' PEDAGOGICAL COMMUNICATION

У статті обґрунтовується важливість організації педагогічного спілкування зі студентами, які навчаються за освітньо-професійною програмою «спеціальна освіта». На основі вивчення літературних джерел доведено, що проблема організації педагогічного спілкування у майбутніх дефектологів не досить досліджена. З метою вивчення стану педагогічного спілкування в зазначеній категорії студентів було розроблено відповідну анкету. Зміст тверджень анкети ґрунтується на визнаній структурі педагогічного спілкування, яка покладено в основу її критеріїв. За результатами експерименту встановлено, що студенти виявили різні рівні сформованості навчального спілкування, які опосередковані такими характеристиками, як: «знання про педагогічне спілкування», «комунікативні уміння та навички», «спілкування з дітьми з порушеннями інтелекту», «емоційний супровід у спілкуванні». Виділено три рівні сформованості навчального спілкування студентів спеціальної освіти: низький, середній, високий та надано їхню характеристику. Низький рівень характеризуються недостатньою сформованістю педагогічного спілкування студентів, за якого теоретичні знання про педагогічне спілкування та його складники є фрагментарними, у проявах рефлексії та емпатії щодо дітей із порушеннями інтелекту студенти відчують труднощі. Середній рівень характеризується наявністю теоретичних знань про спілкування та його складники, студенти переважно володіють уміннями у спілкуванні, здатні до проявів рефлексії та емпатії, орієнтуються в особливостях комунікативної діяльності дітей із порушеннями інтелекту. Високий рівень характеризується проявами високої сформованості педагогічного спілкування студентів спеціальної освіти, глибоким рівнем теоретичних знань про спілкування, сформованістю умінь у спілкуванні та професійному володінні. Зокрема, зафіксовано, що у студентів найпоширеніший середній рівень педагогічного спілкування – 49,4%, 33% студентів мають низький рівень педагогічного спілкування. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні моделі організації педагогічного спілкування в студентів спеціальної освіти, розробленні програми оптимізації організації педагогічного спілкування майбутніх дефектологів, яку необхідно впроваджувати з першого року навчання у вишій.

Ключові слова: студенти, педагогічне спілкування, анкета, діагностика, рівні.

The paper deals with the concept and structure of pedagogical communication, as well as the features of the latter. The importance of facilitation of pedagogical communication among students who are attending the educational and professional program "special education" is determined. Based on the study of literary sources, it is proved that the problem of organizing pedagogical communication among future defectologists has not been sufficiently researched. To study the state of pedagogical communication in this category of students, an appropriate questionnaire was developed. The content of the statements proposed in the questionnaire was based on a communication structure that is generally recognized by scientists. The structure of pedagogical communication formed the basis for determining the criteria of its formation. Based on experimental results, it was found that students revealed different levels of educational communication, which are mediated by the following characteristics: "knowledge of pedagogical communication", "communication skills", "communication with mentally retarded children", "emotional support in communication". Three levels of the state of pedagogical communication formation are distinguished and characterized: high, medium, low; the characteristics of the latter are given. The low level is defined by insufficiently formed students' pedagogical communication and the components of the latter are fragmented. The average level ascertains the knowledge of theoretical positions with regard to communication and its components; students have a good understanding of the features of communicative activity of children with intellectual disabilities. The high level is characterized by the availability of in-depth communication knowledge, the formation of professional skills in organizing the communication of children with intellectual disabilities.

It was recorded that the most common is the average level of pedagogical communication (identified in 49.4% of students), and the lowest was discovered in 33% of students.

The prospect of further research is seen in the development and implementation of a program to be used for optimizing the pedagogical communication of future defectologists, which must be introduced starting from the first year of study at a higher education institution.

Key words: students, pedagogical communication, questionnaire, diagnosis, level.

УДК 37.091.8 – 057.87: 376: 005.57 (045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-26>

Проскурняк О.І.,
докт. психол. наук,
зав. кафедри корекційної освіти
та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зміни в системі спеціальної освіти, впровадження інклюзивної форми навчання в Україні потребують удосконалення підготовки майбутніх фахівців, що навчаються за освітньо-професійною програмою «спеціальна освіта», зокрема необхідного складника їхньої професійної діяльності – спілкування.

Розроблені теоретичні основи формування особистості студента спрямовані на виокремлення структури підготовки майбутнього фахівця до здійснення ним професійної діяльності. Здобуваючи професію олігофренопедагога у вищому навчальному педагогічному закладі, студент, за науковими даними, має не лише засвоїти професійні вміння,

а й визначитись із власною життєвою позицією, яка надалі забезпечуватиме вміння реалізувати різні способи взаємодії, що становить зміст педагогічного спілкування. Наприклад, у структурі педагогічної діяльності, виділяючи компонент спілкування, фахівці наголошують на необхідності розвитку у вчителя комунікативних здібностей, які становлять підґрунтя здійснення ефективної педагогічної діяльності (І. Зимня, В. Кан-Калік, С. Максименко, Л. Мітіна, Л. Савенкова). Зокрема, наголошується на тому, що успішність професійної діяльності майбутнього є залежною від вибору форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі з дітьми та розвитку змісту спілкування з батьками, педагогами, іншим персоналом шкіл для дітей із порушеннями інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогічне спілкування як окремий прояв професійної діяльності розглядалося в низці досліджень М. Заброцького, Я. Коломинського, А. Мудрика, тоді як дані з вивчення спілкування олігофренопедагогів і підготовки студентів-олігофренопедагогів є вкрай недостатніми. Попри наявність ґрунтовних робіт щодо спілкування як процесу, його рівня та діяльності, особливості педагогічного спілкування у спеціальній освіті залишаються не досить вивченими.

Мета статті – дослідити особливості організації навчального спілкування студентів спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Учасниками спілкування у вищому навчальному закладі є викладачі і студенти. Людські взаємини в навчальному процесі повинні будуватися на суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються як рівноправні учасники процесу спілкування. За дотриманням цієї умови встановлюється не міжролевий контакт «викладач-студент», а міжособистісний, у результаті якого і виникає діалог, а значить, створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування. Таке спілкування між цими суб'єктами в системі вищої школи створює найкращі умови для розвитку творчого характеру діяльності студента, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат і допомагає уникненню психологічних бар'єрів у процесі спілкування [4].

Навчальне спілкування характеризують по-різному. Зокрема, вважають [3; 4] складником професійного або педагогічного спілкування, що визначається багатьма детермінантами. Серед них найважливішими є такі: 1) індивідуальний стиль спілкування учителя; 2) установка викладача на окремих учнів; 3) урахування особистісних особливостей учнів; 4) рівень розвитку колективу; 5) наявність умінь професійного спілкування.

Вважається, що навчальне спілкування є феноменом складним. Підпорядковуючись загальним

закономірностям спілкування, розкритим наукою, воно має свої специфічні характеристики [2]. У функціональному (у цьому випадку навчальному) спілкуванні вся ця система професіоналізується, тобто потреба в обміні інформацією диктується не тільки особистісними, а й навчальними завданнями [1; 3; 6]. У такий самий спосіб змінюються в професійному напрямі й інші компоненти спілкування [5].

Педагогічне спілкування як окреме важливе питання розглядалося в роботах І. Зимньої, В. Кан-Каліка, Я. Коломинського, О. Леонтєва, С. Максименка, М. Заброцького, А. Мудрика, І. Цимбалюка. Аналізуючи наявні дослідження, вони класифікували наукові підходи у психології в такий спосіб: 1) як поведінки, представлені реакціями педагога та учнів (біхевіоризм); 2) як міжіндивідуальних контактів, виявлених та упорядкованих у ситуаціях, учасниками яких можуть бути вчитель та учні під час навчання (психоаналіз); 3) як міжособистісних взаємин, що створюють можливості для особистісного зростання (самоактуалізації вчителя та учнів (гуманістична психологія)); 4) як інструмента розвитку інтелектуальних умінь і навичок учня, формування його когнітивних структур, норм і цінностей (когнітивна психологія); 5) як системи взаємодій у процесі вироблення й зміни соціальних значень і ситуацій педагогом та учнями (інтераціоналізм).

Зазначається, що власне педагогічне спілкування має відмінну від загальнопсихологічної структуру (І. Цимбалюк, В.А. Кан-Калік): 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування з класом, аудиторією в процесі підготовки до безпосередньої діяльності з дітьми (прогностичний етап); 2) організація безпосереднього спілкування з класом, аудиторією у момент початкової взаємодії з ними (початковий період спілкування); 3) керування спілкуванням у педагогічному процесі, що розвивається; 4) аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання системи спілкування на майбутню діяльність [3].

Встановлено, що на другому і третьому етапах педагог реалізує комплекс комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на трьох рівнях: емоційному, когнітивному і соціально-психологічному. Емоційний рівень визначає зручність ситуації спілкування, але не характеризує змістовних його сторін. Когнітивний рівень пов'язаний із предметною стороною спілкування, він забезпечує пояснювальний процес, що є стрижневим елементом особистісно-групового педагогічного спілкування. Соціально-психологічний рівень визначає міжособистісні і групові стосунки педагога з учнями і учнів між собою [4].

Діалогічна форма педагогічного спілкування характеризується: 1) особистісною рівністю, «суб'єкт-суб'єктними» стосунками вчителя з учнями; 2) концентрацією не тільки на своїх потребах, але й на потребах учнів; 3) накопичен-

ням потенціалу згоди та співробітництва; 4) свободою дискусій, передачею норм і знань як особистісного пережитого досвіду, який вимагає від учня індивідуального осмислення; 5) прагненням до творчості, особистісного та професійного зростання, імпровізації, експериментування; 6) прагненням до об'єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу та врахування полімотивованості їхніх вчинків [3].

Загалом, у дослідженнях, які стосуються вчителів-дефектологів, науковці звертали увагу на розгляд шляхів удосконалення системи підготовки висококваліфікованого фахівця в різні періоди і, відповідно, різним завданням і категоріям дітей (Н. Пахомова, Л. Фомічова та інші).

Значне місце в дослідженнях приділялось виділенню взаємозв'язку спілкування та підготовки майбутніх педагогів (Н. Пахомова, В. Синьов та інші). Незважаючи на численні дослідження цієї проблеми, значний обсяг питань, пов'язаних з особливостями спілкування майбутніх педагогів, зокрема сурдопедагогів, залишається не досить висвітленим, що перешкоджає не лише успішній професійній діяльності вчителя, але й ставить перед вищою школою завдання уточнення тих компонентів підготовки вчителя, які безпосередньо пов'язані зі спілкуванням вчителя з дітьми, батьками, колегами, громадськістю.

За час навчання студенти вивчають різні цикли дисциплін, зокрема такі: 1) цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 2) цикл природничо-наукової предметної підготовки; 3) цикл професійно-орієнтованої підготовки, до якого належать дисципліни, що здійснюють професійно-педагогічну підготовку та спеціальні методики. Вивчаючи різні цикли дисциплін, майбутні сурдопедагоги отримують знання методологічних основ загальної та спеціальної педагогіки та психології; розуміння загальних закономірностей та особливостей розвитку дитини з відхиленнями в розвитку; шляхи корекції та компенсації порушеного розвитку дітей із вадами слуху. Навчальне спілкування формується також під час підготовки до практичного, семінарського, лабораторного заняття, до заліку або екзамену.

Аналізуючи досвід педагогічної діяльності представників педагогічної школи, варто сказати, що викладачеві не досить знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Незаперечним є той факт, що всі знання і практичні вміння викладача можуть передаватися студентам лише шляхом живого й безпосереднього спілкування з ними. Для багатьох викладачів очевидною є істина: студенти нерідко переносять ставлення викладача на предмет, який він викладає. Ось чому для викладача його педагогічна культура, організаторські й комунікативні вміння є дуже важливими елементами.

За результатами експерименту встановлено, що студенти виявили різні рівні сформованості навчального спілкування, які опосередковані такими характеристиками, як: «знання про педагогічне спілкування», «комунікативні вміння та навички», «спілкування з дітьми з порушеннями інтелекту», «емоційний супровід у спілкуванні».

Розглянемо в узагальненому вигляді кожен із зазначених критеріїв.

Ці характеристики виступили критеріями, за якими аналізувались отримані результати.

Аналіз даних структури педагогічного спілкування дав змогу визначити й охарактеризувати такі критерії педагогічного спілкування студентів спеціальної освіти: «знання про педагогічне спілкування», «комунікативні вміння та навички», «техніки спілкування з дітьми з порушеннями інтелекту», «емоційний супровід у спілкуванні».

Критерій «знання про педагогічне спілкування» характеризується знаннями про педагогічне спілкування та його складники (знання структури, функцій, принципів, видів, засобів, моделей, стилів), знаннями можливих бар'єрів у спілкуванні та способів їх усунення, знаннями причин виникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні та способів їх виникнення.

Критерій «комунікативні вміння та навички» проявляється в умінні слухати мовника; у швидкості орієнтування у висловлюванні (змісті, емоціях, на яку людину спрямоване звернення); у швидкості конструювання відповідей; в умінні в діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників конструювати ціле.

Критерій «техніки спілкування з дітьми з порушеннями інтелекту» проявляється в умінні будувати висловлювання; правильно володіти технікою мовлення; правильно володіти невербальними засобами спілкування (жестами).

Критерій «емоційний супровід у спілкуванні» проявляється в умінні комунікативної емпатії педагога; в умінні співчувати та співпереживати дитині; надавати активну підтримку дитині; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; в умінні відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей тощо, з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі.

Для діагностики педагогічного спілкування студентів спеціальної освіти було розроблено та апробовано відповідну анкету, яка передбачала три варіанти відповіді: «так» – 2 бали, «ні» – 0 балів, «іноді» – 1 бал.

Питання анкети наведено нижче.

1. Ви орієнтуєтесь у будь-якій ситуації комунікативної взаємодії.

2. Маєте знання про спілкування та його структуру.

3. Вільно почуваете себе з незнайомими людьми.

4. Легко спілкуєтесь з оточуючими.

5. Спілкуєтесь із викладачами в закладі вищої освіти із задоволенням.

6. Можете конструктивно взаємодіяти з людьми різних вікових груп.

7. Знаходите спільну мову з учителями та вихователями на педпрактиці.

8. Підтримуєте розмову за необхідності навіть із людьми, які вам неприємні.

9. За зовнішніми ознаками розрізняєте настрій людини.

10. Слухаєте співрозмовника, не перебиваючи.

11. Із задоволенням на практиці спілкуєтесь із дітьми з порушеннями інтелекту.

12. Знаходите теми для спілкування зі школярами під час проходження практики в спеціальних та інклюзивних школах.

13. Вмієте на занятті зацікавити дитину з порушеннями інтелекту.

14. Можете організувати діалогічне спілкування у спеціальній школі з дітьми з порушеннями інтелекту.

15. За зовнішніми ознаками можете розпізнати емоційний стан дитини з порушеннями інтелекту.

16. У разі виникнення конфлікту між учнями у вас вистачить досвіду його вирішення.

17. Вважаєте, що діти з порушеннями інтелекту відчувають необхідність емоційної підтримки.

18. Знайдете втішні слова дитині, що сумує.

19. Можете покращити емоційний стан дитини, якщо вона плаче.

20. З легкістю можете знайти спільну мову з дітьми з порушеннями інтелекту різного віку.

За результатами аналізу даних експерименту було виділено три рівні сформованості навчального спілкування студентів спеціальної освіти: низький, середній, високий. Охарактеризуємо кожний рівень.

Низький рівень є другим серед таких, що характеризуються недостатньою сформованістю педагогічного спілкування студентів, за якого теоретичні знання про педагогічне спілкування та його складники є фрагментарними, уміння у спілкуванні та володіння техніками спілкування є недостатніми, у проявах рефлексії та емпатії щодо дітей із порушеннями інтелекту студенти відчувають труднощі.

Середній рівень характеризується, загалом, сформованістю у студентів педагогічного спілкування. Фіксується наявність теоретичних знань про спілкування та його складники, студенти переважно володіють уміннями у спілкуванні, здатні до проявів рефлексії та емпатії, орієнтуються в особливостях комунікативної діяльності дітей із порушеннями інтелекту.

Високий рівень характеризується проявами високої сформованості педагогічного спілкування

студентів спеціальної освіти. Констатовано глибокий рівень теоретичних знань про спілкування, наявна сформованість умінь у спілкуванні та професійне володіння, характеризується наявністю високого рівня комунікативної емпатії, відчуває симпатію до дітей із порушеннями інтелекту.

В експерименті взяли участь 85 студентів, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта» (бакалавр) комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Було виявлено високий рівень педагогічного спілкування в 15 студентів (17,6%), середній – 42 студентів (49,4%), низький – в 28 студентів (33%). Зазначимо, що було виявлено залежність між роком навчання студентів і рівнем педагогічного спілкування; низький рівень зафіксовано у 18 (21%) студентів молодших курсів.

Висновки. Отже, педагогічне спілкування студентів є динамічним утворенням. Зважаючи на структуру педагогічного спілкування, було визначено критерії, які було покладено у зміст анкети: «знання про педагогічне спілкування», «комунікативні вміння та навички», «техніки спілкування з дітьми з порушеннями інтелекту», «емоційний супровід у спілкуванні».

За результатами аналізу даних експерименту було виділено три рівні сформованості навчального спілкування студентів спеціальної освіти: низький, середній, високий. Зафіксовано, що у студентів найпоширеніший середній рівень педагогічного спілкування – 49,4, а в 33% студентів – низький рівень педагогічного спілкування, з них 21% є студентами молодших курсів. Отже, проблема розвитку педагогічного спілкування в студентів спеціальної освіти сьогодні не є вирішеною. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні моделі організації педагогічного спілкування в студентів спеціальної освіти, розробленні програми оптимізації організації педагогічного спілкування майбутніх дефектологів, яку необхідно впроваджувати з першого року навчання у виші.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 302 с.
2. Горєцька О.В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія». Київ, 2009. 20 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
4. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 40–48.
5. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 44–51.
6. Яцишина В.М. Стиль спілкування педагога як фактор впливу на мотивацію учбової діяльності студентів ВУЗу. *Постметодика*. 2002. № 2–3 (40–41). С. 130–134.

ДІАГНОСТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

DIAGNOSTIC INSTRUMENTS FOR STUDY OF MOTIVATIONAL AND VALUE COMPONENTS OF SOCIAL AND LIVING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Зазначено, що в умовах сьогодення важливим напрямом психолого-педагогічного супроводу становлення соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем є їх вивчення (діагностика). Вказується на актуальність у сучасному соціокультурному просторі розроблення інноваційного навчально-дидактичного забезпечення дослідження соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Обґрунтовано вибір інструментарію діагностики соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Для з'ясування особливостей становлення соціально-побутових навичок, а також визначення рівня їхньої сформованості визначено складники діагностики соціально-побутових навичок. Як основні складники (компоненти) діагностики соціально-побутових навичок визначено такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний, соціокультурний компоненти. Представлено модель конструкта «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП». У контексті компетентнісної та особистісно зорієнтованої парадигми освіти визначено сутнісні складники в структурі соціально-побутових навичок: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний і соціокультурний. Проаналізовано наукові розвідки щодо мотиваційно-ціннісних детермінант розвитку дітей із ДЦП. Запропоновано апробовані інструменти для вивчення стану сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Показано, що їхній вибір визначався психодіагностичним завданням, яке стояло перед нами, а також станом дитини, характером наявних у неї порушень. Розроблено критерії, параметри та показники діагностики мотиваційно-ціннісного компонента СПН. Обґрунтовано використання психодіагностичної методики: тесту атитюдів дітей Д. Кагана і Д. Лемкіна (в авторській модифікації). Встановлено, що діагностичний комплекс дасть змогу проаналізувати стан потреб, мотивів, ціннісного ставлення до соціуму та побуту в дошкільників із ДЦП. Визначено специфіку використання різних видів настанов. За змістом кожної настанови, підкріпленої стимульним матеріалом у вигляді рисунків, передбачено проведення бесіди за трьома запитаннями до кожної настанови: визначення розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації; розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб; ставлення та вивчення оцінки (ціннісного ставлення) поведінки в соціально-побутовій ситуації. Продемонстровано методично-практичну спрямованість матеріалів (10 стандартних таблиць-малюнків, розроблених окремо для хлопців і дівчат із застосуванням гендерного підходу). Підтверджено необхідність

збереження традиційних підходів, які існують у соціокультурі України, до формування у дітей уявлень про себе як психологічну стаття.

Ключові слова: мотиваційно-ціннісний компонент, соціально-побутові навички, потреби, мотиви, ціннісне ставлення, дошкільники, дитячий церебральний параліч.

It has been mentioned, that under modern conditions, an important trend of psychological and pedagogical support of formation of social and living skills by preschool children with cerebral palsy is study (diagnostics) thereof. Topicality of development of innovative educational didactic support of research of social and living skills of preschool children with cerebral palsy in modern social and cultural space is indicated. Choice of instruments for diagnostics of social and living skills of preschool children with cerebral palsy has been grounded. In order to find out peculiarities of formation of social and living skills of preschool children with cerebral palsy, as well as determination of the level of formation thereof the components of diagnostics of social and living skills have been determined. The following has been determined as main elements (components) of diagnostics of social and living skills: motivational and value, cognitive, praxeological and socio-cultural components. Construct model of "social and living skills of preschool children with cerebral palsy" has been represented. In context of competence and personally oriented educational paradigms the main components have been determined in social and living skills structure: motivational and value, cognitive, praxeological and socio-cultural ones. Scientific investigations regarding motivation and value determinants of development of children with cerebral palsy have been analyzed. Approved instruments for study of motivation and value component formation state of senior preschool children with cerebral palsy have been offered. It has been shown, that the choice thereof has been determined by psychodiagnostic task, assigned to us, as well as by the state of the child and nature of his / her malfunctions. Criteria, parameters and indexes of diagnostics of motivational and value components of social and living skills have been developed. Application of psycho-diagnostic methodology has been grounded: J. Kagan and J. Lemkin Child Attitude Test (in author's modification). It has been found, that diagnostic complex shall provide possibility to analyze the state of needs, motives and value attitude of preschool children with cerebral palsy towards the society and everyday life. Specifics of different types of instructions application has been determined. According to the content of each instruction, supported by situational material in form of pictures, a conversation with three questions is provided for each instruction: determination of understanding of a need, actualized in the social and living situation; understanding the motive and choice of certain values to satisfy the needs; attitude and

УДК 376-056.26-053.4:159.943.7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-27>

Роменська Т.Г.,
канд. пед. наук,
завідувач навчальної частини
Служби соціальної реабілітації
(абілітації)
Державної реабілітаційної установи
«Центр комплексної реабілітації
для дітей з інвалідністю «Мрія»

study of value (value attitude) behaviour in social and living situation. Methodological and practical orientation of materials (10 standard table-pictures, developed separately for boys and girls with application of gender approach) had been represented. Necessity to preserve traditional

approaches to formation of children's idea of themselves as psychological gender, existing in social culture of Ukraine, has been shown. **Key words:** motivational and value component, social and living skills, needs, motives, value attitude, preschoolers, cerebral palsy.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із ключових завдань дошкільного періоду розвитку дітей із дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП) є формування соціально-побутових навичок (далі – СПН). У вітчизняному освітньому просторі тільки напрацьовуються науково-методичні підходи щодо формування СПН у зазначеної категорії дітей. Актуальності набуває обґрунтування та апробація системи діагностики, спрямованої на з'ясування особливостей мотиваційно-ціннісного компонента СПН у дошкільників із ДЦП. Розроблення діагностичного інструменту для дослідження мотиваційно-ціннісного компонента формування соціально-побутових навичок надзвичайно важливе для дітей із ДЦП.

Мета статті. Вищезазначене визначає мету статті, яка полягає в обґрунтуванні методичних засад вивчення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН у старших дошкільників із ДЦП.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відтак розроблення інноваційних методичних інструментів зумовлене запитом практиків реабілітаційних центрів України різного підпорядкування, потребою створення для реалізації цієї мети розвивального та індивідуалізованого середовища, в якому перебуває така дитина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-побутові навички як інтегративне особистісне утворення в дошкільному віці варто розглядати в межах предметно-практичної та соціальної компетенції (А. Заплатинська, Н. Климон,

А. Лаврентьєва, О. Наумов, О. Чеботарьова, А. Шевцов та інші). Дослідження мотиваційно-ціннісних детермінант розвитку дітей з особливими освітніми потребами побіжно розглядається у наукових працях А. Замші, Л. Прохоренко, а безпосередньо в дітей із ДЦП потребово-мотиваційні та ціннісні спонуки у складі різних видів узагальнених способів дії розглянуті в наукових розвідках І. Беха, І. Омельченко, О. Романенко, Т. Сак, Л. Ханзерук [4; 7; 8].

Виклад основного матеріалу. На теоретичному етапі дослідження узагальнюємо, що формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП в умовах стрімких модернізаційних змін має ґрунтуватися на таких наукових підходах: міждисциплінарному, системному, діяльнісному, суб'єктному, компетентнісному. Відповідно до ідей компетентнісного підходу формування соціально-побутових навичок має розглядатись у вимірі досягнень індивіда у сфері певної компетенції. Під компетенцією розуміють сферу діяльності, яка має значення для ефективного формування соціально-побутових навичок загалом, у межах якої індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й інші важливі особистісні якості [10, с. 75].

На засадах компетентнісного підходу соціально-побутові навички розглядаються нами як інтегративне утворення, що втілюється через мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний (уміння) та соціокультурний складники, які становлять у сукупності поняття «навичка» (рис. 1).

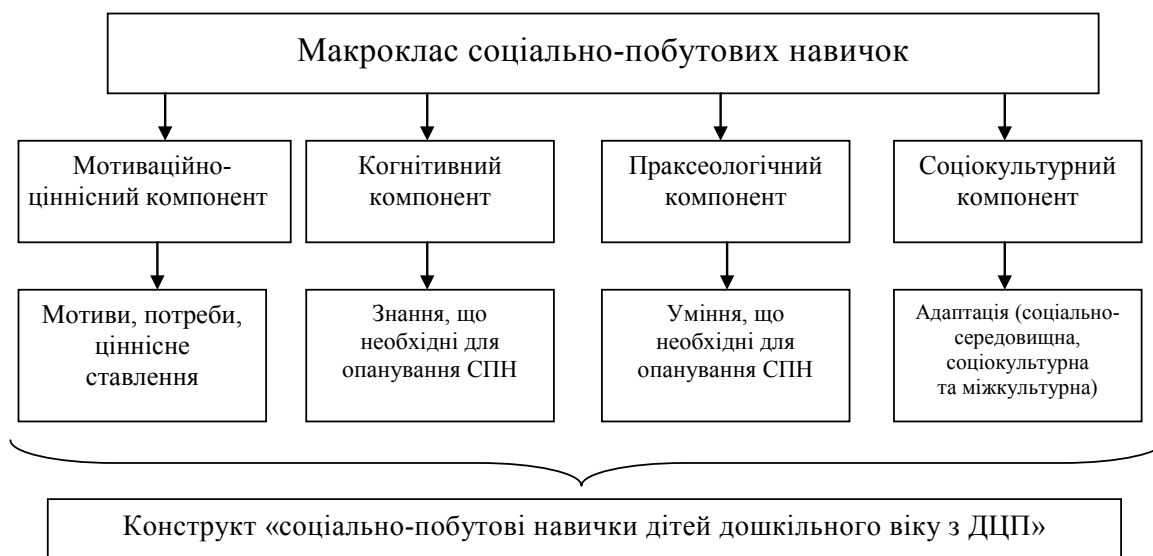


Рис. 1. Модель конструкта «соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП»

Зважаючи на те, що поняття «навичка» є неоднозначним, соціально-побутові навички в нашому дослідженні розглядаються як автоматизовані вміння, які полягають у швидкому та безпомилковому виконанні відповідних дій, що стосуються сфери соціуму та побуту. Відтак у поєднанні мотивації, ціннісного ставлення, когніцій, умінь (орієнтувальних, інструментальних та організаційно-регулятивних) та різних видів адаптації (соціально-середовищної, соціокультурної і міжкультурної) втілюється макроклас соціально-побутових навичок (І. Омельченко, Т. Роменська) [7; 9; 10].

Вивчення мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок базувалося на теорії атитюдів (G. Allport, W. McGuire, M. Smith). Атитюд, ставлення, оцінкова реакція в соціально-побутовій ситуації – це наслідок; причини – це різні види потреб. Атитюд – ставлення – оцінка – є конкретизацією вибору цінності для задоволення потреби.

Для з'ясування особливостей мотиваційно-ціннісного компонента СПН у констатувальному дослідженні було використано авторську модифікацію методики «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана і Д. Лемкіна, що є адитивною проєктивною методикою дослідження особистості. За характером, адитивні проєктивні методики передбачають висловлення суджень, думки. На сучасному етапі розвитку психодіагностики адитивні методики застосовуються з метою виявлення мотиваційно-особистісних властивостей дітей і дорослих [2, с. 113].

Авторська модифікація була здійснена так: вона охоплює рисунки, які створені на основі програмових вимог щодо формування соціально-побутових навичок дітей старшого дошкільного віку, розроблені окремо для хлопців і для дівчат у кольоровому форматі. Критерієм формування експериментальної вибірки була відсутність розумової відсталості, прогресуючих спадково-дегенеративних захворювань, наслідків черепно-мозкових травм і нейроінфекцій, судомних проявів в анамнезі менше 3-х років тому.

Параметрами вивчення мотиваційно-ціннісного компонента СПН стали: потреби, що спонукають до опанування соціально-побутовими навичками; мотиви, спрямовані на опанування соціально-побутовими навичками, й ціннісне ставлення до соціуму та побуту. Параметри були втілені в показниках: потреби, а саме: вітальні (їжа, одяг, житло, здоров'я), духовні, культурні, інтелектуальні; мотиви: пізнавальні та суспільні; ціннісне ставлення до рідної домівки, сімейних реліквій, власних речей, результатів людської праці, рукотворних виробів.

«Тест атитюдів дітей» охоплює 10 стандартних таблиць-малюнків, розроблених окремо для хлопців і для дівчат. На кожному малюнку зображена дитина, яка вступає в контакт з іншою людиною. Методика, передусім, зорієнтована на вивчення настанов дитини до тих чи інших дій у сфері

соціуму та побуту. Десять розроблених настанов дають можливість в якісному плані дослідити стан потреб, мотивів, ціннісного ставлення до соціуму та побуту в дошкільників із ДЦП. Атитюд (настанова) № 1 – з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації; № 2 – з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації; № 3 – з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого; № 4 – готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації; № 5 – з якісного та вчасного виконання розпочатої справи; № 6 – з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку; № 7 – із спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань; № 8 – з надання допомоги ровеснику під час виконання соціально-побутових завдань; № 9 – з готовності виявити співпереживання; № 10 – з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим. Кожна настанова підкріплена відповідним візуальним зображенням.

За названими настановами з дітьми проводилася бесіда. **Перше запитання** бесіди за кожним малюнком і змістом відповідної настанови спрямоване на встановлення розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації; **друге запитання** бесіди спрямоване на вивчення особливостей розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб; **третє запитання** стосувалося стану ставлення та оцінки поведінки в конкретній соціально-побутовій ситуації [10, с. 76–77].

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СПН було розроблено стимульний інструментарій для дівчат і хлопців (окремі рисунки).

Зміст розробленого стимульного інструментарію (рисунків) був підібраний відповідно до особливостей організації освітнього процесу з формування СПН. Неабияке значення мали такі поняття, як психологічна стать (ставлення до себе як до хлопчика чи дівчинки, усвідомлення своїх психологічних відмінностей, засвоєння відповідних рольових стереотипів) і соціальна стать (визначається культурою, ментальністю і відображається в соціальних вимогах до жіночності та маскулінності). Зміст рисунків адресний, враховує фізичні, психологічні й соціальні особливості статі. Принагідно зазначимо, що добирались більш доступні види діяльності в побуті, які визначають специфіку соціокультурного простору України.

У дошкільному віці відбувається не тільки емоційна диференціація інтересів, але й дієве проникнення в специфіку «чоловічої» і «жіночої» діяльності. Хлопці вже більше знають і вміють у сфері техніки, а дівчата – у сфері домашнього побуту. Зазвичай ці процеси відбуваються інтенсивніше

за умови, коли дорослі в умовах того чи іншого соціокультурного простору допомагають дитині побачити та перейняти еталони, настанови як «чоловічої», так і «жіночої» діяльності. В умовах поширення практики ґендерного підходу (І. Кльочина, Л. Штильова та інші) стверджується, що в умовах соціальних трансформацій не є припустимим подібний поділ соціокультурних ролей, однак у межах вивчення мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок ми вважали за необхідне з'ясувати домінуючі в соціокультурі України ґендерні настанови до тих чи інших видів соціально-побутової діяльності, оскільки вони транслюються дорослими та переймаються дитиною значною мірою на несвідомому рівні.

Усвідомлення дитиною своєї статевої належності має визначальне значення для розвитку її особистості. У дитини формується почуття тотожності з іншими представниками своєї статі, підкреслювання власної чоловічої або жіночої статі. Це почуття в дитини потрібно незмінно підтримувати, оскільки воно визначає повноцінність розвитку її особистості [1; 3; 5; 6; 11, с. 67–69].

Зміст рисунків розроблявся так, щоб: у своєрідній формі реалізувати інтерес до соціально-побутової діяльності, пов'язаної з чоловічими та жіночими соціальними ролями; навчити дітей виявляти себе відповідно до своєї статі; формувати почуття тотожності з іншими представниками своєї статі і прагнення підтримувати «престиж» своєї статі, підкреслювання чоловічої або жіночої своєї сутності; утверджувати дитину в правильності стилю її поведінки, вносити корекції або запобігати тій чи іншій поведінці дитини; привчати хлопчиків і дівчаток діяти згідно з традиціями, усталеними для культури України; розвивати самосвідомість і – як важливу її складову

частину – усвідомлення себе як хлопчика, чоловіка або дівчинки, жінки.

Позиція дитини, пов'язана з її орієнтацією на роль своєї статі, визначає її мотиви та поведінку.

Таблиці-малюнки для хлопчиків, дівчаток

1. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка), який (яка) звертається за допомогою до дорослого з питання вирішення проблем, які в нього (неї) виникли (хлопчик просить дорослого допомогти заправити сорочку, бо в нього не виходить; дівчинка просить допомогти зав'язати бантик, який розв'язався під час гри).

2. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка), який (яка) допомагає дорослому (бабуся повертається з магазину, несе сумку з продуктами, у неї випала з рук палиця; мама не встигає подати на стіл приготовану вечерю).

3. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка) виконує завдання дорослого до отримання заданого результату (хлопчик виконує прохання мами чи тата підмести в кімнаті; дівчинка складає вимитий посуд на полицю).

4. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка), якому (якій) щось незрозуміло, і він (вона) повинен (повинна) з'ясувати це у вчителя-реабілітолога або батьків (хлопчик відкрутив водопровідний кран і не може самостійно його закрити, вода не перестає бігти з мийки через верх; дівчинка порушила послідовність приготування салату «Дари сонця»).

5. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка), який (яка) на занятті виконує завдання, а хтось в групі відволікає його (її) від цього (хлопчик поливає кімнатну рослину, інша дитина в цей час запрошує його погратись іграшками; дівчинка розкріює тканину, інша дівчинка запрошує її гратись лялькою).

6. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка), який (яка) виконав щось не так, як пояснював учитель-реабілітолог, не зрозумів (не зрозуміла) його (її) інструкції (хлопчик вирізав картинку із скатертини, яка лежала на столі, замість запропонованої картинки для аплікації; дівчинка забула правила сервіровки столу).

7. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка) хоче приєднатися до дітей, які виконують побутове доручення вчителя-реабілітолога (дівчинка пропонує свою допомогу, вона подає гвіздки хлопчикові, щоб він прибив гвіздок і вивісив календар; дівчинка пропонує допомогу хлопчикові, який перевернув клітку із птахом, коли годував рибку).

8. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка), який (яка) звертається до іншого (іншої) з проханням, а не з вимогою, при цьому може отримати відмову (хлопчик потребує допомоги



Рис. 2.



Рис. 3.

ровесника, щоб перенести стіл; дівчинка потребує допомоги під час прасування сорочки).

9. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка) пропонує допомогу своєму ровеснику, старшій людині, виявляючи чуйність і увагу до її проблем (хлопчик подає своїй ровесниці драбинку для ходьби, щоб вона змогла підійти до місця, де трудяться інші; дівчинка подає хворій бабусі градусник).

10. Намальований (-а) хлопчик (дівчинка) вислуховує схвалення від інших за свої вчинки (хлопчик дивиться у вічі татові, із задоволенням посміхається, коли він його хвалить за добрий улов; хтось із дорослих говорить дівчинці, яка вона сьогодні гарна) (рис. 2).

1. Атитюд (настанова) з отримання допомоги від дорослого в соціально-побутовій ситуації.

1. У чому допомагає дорослий хлопчику (дівчинці)?

2. До кого б ти звернувся (звернулась) за допомогою, якщо у тебе виникли проблеми? З якими б словами ти звернувся (звернулась) за допомогою? Що б ти робив у цій ситуації?

3. Якщо дорослий тобі допоможе, що ти йому скажеш (що ти зробиш) (рис. 3)?

2. Атитюд (настанова) з надання допомоги дорослому в соціально-побутовій ситуації.

1. У чому допомагає дорослому хлопчик (дівчинка)?

2. Які слова говорить хлопчик (дівчинка), пропонуючи допомогу дорослому? Що хлопчик (дівчинка) при цьому робить?

3. У яких побутових справах допомагаєш дорослим та одноліткам ти? Як ти думаєш, чому люди повинні допомагати в побутових справах один одному (рис. 4)?

3. Атитюд (настанова) з виконання соціально-побутового доручення, отриманого від дорослого.

1. Яке доручення дорослого виконує хлопчик (дівчинка)? Яким чином хлопчик (дівчинка) намагається якісно виконати поставлене завдання?



Рис. 4.

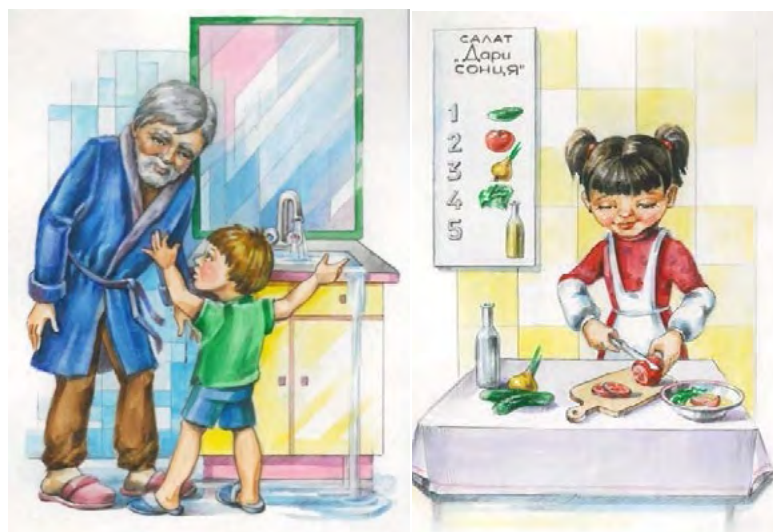


Рис. 5.



Рис. 6.

2. З якими словами звернувся дорослий до хлопчика (дівчинки), прохаючи їх виконати доручення? Що дорослий при цьому робить?

3. Як ти думаєш, чому діти повинні виконувати побутові доручення дорослих? Якщо дитина гарно виконає доручення, що скаже (та зробить) дорослий (рис. 6)?

4. Атитюд (настанова) готовності висловити прохання про допомогу дорослому для успішного вирішення нестандартної соціально-побутової ситуації.

1. Яка проблема виникла у хлопчика під час користування краном?

2. Якщо ти не знаєш, як самостійно діяти в побутовій ситуації, ти звернешся з проханням про допомогу до дорослого? Як ти звернешся до дорослого в цій ситуації?

3. Що б сталося, якби дорослий не допоміг хлопчику? Для чого необхідно знати правила користування побутовими приладами?

1. Чи дотримувалася послідовності у приготуванні салату дівчинка?

2. Якщо ти не зрозуміла, як правильно виконати завдання (або не змогла його виконати), з якими словами ти звернешся з проханням про допомогу до дорослого?

3. Чи вплинуло недотримання послідовності у приготуванні салату на його привабливість? Чому потрібно дотримуватись послідовності у приготуванні їжі (рис. 7)?

5. Атитюд (настанова) з якісного та вчасного виконання розпочатої справи.

1. Чи правильно робить дитина, яка відволікає хлопчика (дівчинку) під час виконання ним (нею) поставленого завдання?

2. Як має відповісти хлопчик (дівчинка) товаришу, який його кличе погратися? Що б ти сказав (як би ти поведився) з товаришем, який тебе відволікає від виконання важливого завдання?

3. Чи дотримуєшся ти правила: «Коли виконав справу, можеш відпочивати, гратися», «Зробив діло – гуляй сміло!». Чому потрібно гарно виконувати важливу справу до кінця?



Рис. 7.



Рис.8.



Рис. 9.

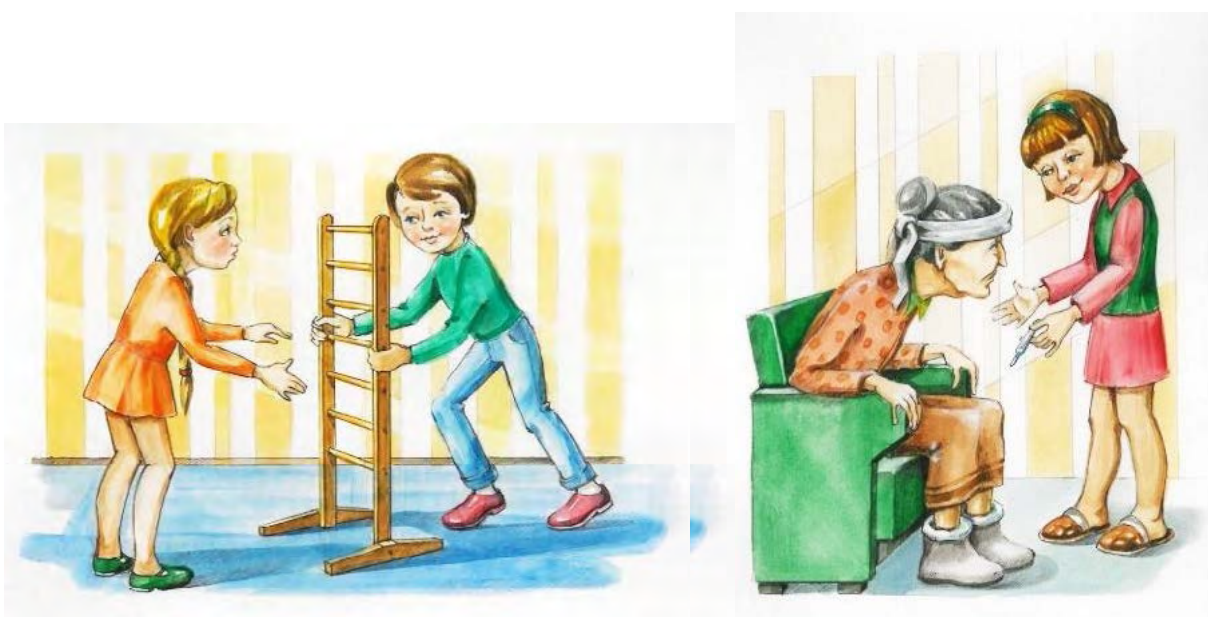


Рис. 10.

6. Атитюд (настанова) з дотримання інструкції дорослого щодо використання предметів домашнього вжитку.

1. Чи зрозумів хлопчик інструкцію вихователя (чи вчителя)?
2. Якщо хлопчик не зрозумів інструкції, чи повинен він був перепитати у вихователя (чи вчителя)? Як він мав звернутися до дорослого в цій ситуації?
3. Чи були в тебе випадки, коли ти псував речі? Чому не можна псувати предмети побуту? Чи важливо дотримуватись інструкції з користування предметами побуту?

1. Чи зрозуміла правила сервірування столу дівчинка? Що вона зробила неправильно?
2. Якщо дівчинка не зрозуміла інструкції, чи повинна вона її перепитати у вихователя (чи вчителя)? Як вона має звернутися до дорослого в цій ситуації?
3. Чи знаєш ти правила сервірування столу? Чому потрібно дотримуватись правил сервірування столу (рис. 8)?

7. Атитюд (настанова) із спільного виконання дітьми соціально-побутових завдань.

1. Яку допомогу запропонувала дівчинка?
2. Якщо ти хочеш приєднатися до дітей, які виконують побутове доручення вихователя (вчителя), яким чином ти запропонуєш свою допомогу? Як ти звернешся до дітей у цій ситуації?
3. Якщо виконувати завдання спільними зусиллями, як це вплине на результат? Чому люди успішно виконують справу разом (рис. 9)?

8. Атитюд (настанова) з надання допомоги однолітку під час виконання соціально-побутових завдань.

1. Чи завжди може отримати хлопчик (дівчинка) відгук, якщо він (вона) звернувся (звернулася) за допомогою до однолітка?

2. Як хлопчику (дівчинці) потрібно звернутися до однолітка, щоб він відгукнувся і надав йому (їй) необхідну допомогу?

3. Якою буде реакція дівчинки (хлопчика) на відмову їй (йому) в наданні допомоги? Як потрібно реагувати, коли тобі відмовляються допомогти (рис. 10)?

9. Атитюд (настанова) з готовності виявити співпереживання.

1. Чи викликає співчуття у дівчинки бабуся, яка потребує допомоги? Чи готовий прийти на допомогу хлопчик людині з особливими потребами: здолати перешкоду – перейти в інший бік кімнати?
2. Чи відгукнувся (відгукнулася) дівчинка (хлопчик) на пропозицію надати допомогу бабусі, яка захворіла (дівчинці, якій складно пересуватись)? Що в цій ситуації сказала дівчинка бабусі? Що в цій ситуації сказав хлопчик дівчинці з особливими потребами?
3. Як ми можемо назвати людину, яка виявляє чуйність і намагається допомогти іншій людині? Чому потрібно виявляти чуйність у ставленні до інших людей (рис. 11)?

10. Атитюд (настанова) з правильного реагування на похвалу, висловлену на адресу дитини дорослим.

1. Як реагує хлопчик на похвалу з приводу вдалого улову? Як дівчинка сприймає похвалу з приводу зовнішнього вигляду (яка вона гарна)?
2. Як ти думаєш, як відповідь на похвалу тата (дорослого) хлопчик (дівчинка)?
3. Чи подобається тобі, коли тебе хвалять, коли звертають увагу на твої вчинки (зовнішність)?

Якісно-кількісна обробка даних за методикою «Тест атитюдів дітей» Д. Кагана, Д. Лемкіна полягає в такому.

Розуміння потреби, що актуалізована в соціально-побутовій ситуації (адже причини – це потреби, а сам атитюд, ставлення, оцінкова реакція – це наслідок). Відповіді дітей були розділені на 4 типи та оцінювалися за шкалою від 0 до 3 балів:

- немає відповіді – 0 балів;
- констатація ситуації (подав паличку, взяла тарілку, підмів, готує салат, поливає і. т.п.) – 1 бал;
- неповне розуміння причини (потреби) – 2 бали;
- повне розуміння причини (тому що діти мають допомагати старшим; дорослі, коли дитина не знає, мають її навчити; потрібно намагатися гарно виконувати завдання мами чи тата; це дуже приємно, коли тебе хвалять за вчинки; настрої відразу покращується і. т. п.) – 3 бали.



Рис. 11.

Розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб (виражається в здатності відповідно до ситуації реалізовувати комунікативний акт та дії в побуті, що втілюють мотив і вибір конкретних цінностей дитини для задоволення потреби). Отримані відповіді дітей розподілялися на 4 групи й оцінювалися за шкалою від 0 до 3 балів:

– неадекватне ситуації комунікативне висловлювання (забери віник, я не буду підмітати; бабцю, йдіть собі) або взагалі його відсутність і неадекватні дії (не прагне допомогти, не виконує доручення, не дотримується інструкції та інше, що демонструє неадекватне ставлення і переважання егоїстичної чи ігрової мотивації) – 0 балів;

– здатність до породження короткого комунікативного висловлювання та моделювання адекватних дій після роз'яснень дорослого щодо змісту соціально-побутової ситуації (при цьому дитина недостатньо усвідомлює власне ставлення та мотив поведінки) – 1 бал;

– комунікативне висловлювання з одного чи декількох слів (давай чи давай підмету) та називання адекватних дій (хлопчик підмітає бруд, дівчинка готує салат) – 2 бали;

– здатність до чіткої та розгорнутої передачі комунікативного висловлювання (бабцю, я вам допоможу, давайте мені сумку і візьміть, будь ласка, паличку; тату, ну, звісно, давай я допоможу тобі, тому дай мені віник – я підмету бруд) та адекватних дій (дитина прагне допомогти, виконує доручення, дотримується інструкції та іншого) – 3 бали.

Ставлення та оцінка поведінки в соціально-побутових ситуаціях. Отримані відповіді дітей оцінюються за 4-бальною шкалою:

– немає оцінки ситуації – 0 балів;

– простий перелік чи називання того, що сталося, без оцінювання причин ситуації – 1 бал;

– констатація причини наявної ситуації – 2 бали;

– повне розуміння причини ситуації, аналіз морально-етичних і ціннісних орієнтирів ситуації – 3 бали [11, с. 229–238].

Цей діагностичний комплекс може бути запропонований для використання в закладах незалежно від відомчої належності та застосовуватись у дослідницькій і практичній роботі фахівців-реабілітологів.

Висновки. Подана розгорнута та детальна інформація щодо найбільш результативних і перевірених на практиці методичних інструментів, застосування яких має доведену ефективність (дослідження проводилось шляхом порівняння рівня сформованості компонентів соціально-побутових навичок у дітей старшого віку з ДЦП. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з ТПР слугувало показником вікової норми. Отже,

ми обстежували дітей старшого дошкільного віку з ДЦП 5–6 та 6–7 років життя, які відвідують центри соціальної реабілітації і спеціальні групи дошкільних навчальних закладів, та дітей із ТПР). Це сприяло з'ясуванню особливостей мотиваційно-ціннісного компонента СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП, які стали орієнтиром для розроблення в подальшому науково обґрунтованої та експериментально апробованої інноваційної педагогічної технології формування СПН у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко А.М. Особливості виховання гуманних взаємин хлопчиків і дівчаток дошкільного віку. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ : Наукова думка, 1999.

2. Двинин А.П., Романченко І.А. Современная психодиагностика : учебно-практическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2012. 283 с.

3. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Санкт-Петербург : Тускарора, 2001.

4. Замша А.В. Роль мотивації в формуванні інтелектуального потенціалу підлітків із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 69–76.

5. Кононко О.Л. Розвиток статевої свідомості хлопчиків і дівчаток у дошкільний період. Київ : ІЗМН, 1996.

6. Кононко О.Л. Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ : Педагогічна думка, 2000.

7. Омельченко І.М. Особливості формування соціальної перцепції в дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 20 с.

8. Прохоренко Л.І. Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1 (73). С. 58–64.

9. Роменська Т.Г. Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 73–85.

10. Роменська Т.Г. Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. А.Л. Ситченка. 2016. № 1 (52). Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського. С. 252–260.

11. Роменська Т.Г. Формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем : дис. ... канд. наук з корекційної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН. Київ, 2018. С. 67–69; 229–238.

ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

SOUND CULTURE OF SPEECH AS A COMPONENT OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

У статті розглядається проблема формування звукової сторони мовлення як компонента формування комунікативної діяльності в дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Зазначається, що структура порушень пізнавальної діяльності за ДЦП має низку специфічних особливостей, а наявність розладів звуковимови спричиняє гальмування процесу розвитку слухової диференціації порушених звуків, що, у свою чергу, ускладнює формування вимовної сторони мовлення та порушує формування зв'язного мовлення дитини.

Вказано, що порушення звуковимови в дітей із ДЦП значною мірою зумовлюється моторним недорозвиненням, а особливо недорозвиненням мовленнєвої моторики, тобто порушенням формування орального праксису, розвиток якого ускладнюється наявністю парезів і паралічів м'язів артикуляційного апарату, слабкістю кінестезії, напруженням м'язів язика та губ. Зазначається, що особливістю порушення звуковимови за дитячого церебрального паралічу є спільність порушень загальної і мовленнєвої моторики та зв'язок різних дизартричних проявів із певними формами дитячого церебрального паралічу. Висвітлюється загальна структура порушень пізнавальної діяльності та специфічні особливості, характерні для всіх дітей цієї категорії.

У статті розкриваються основні напрями реалізації завдань виховання звукової культури та формування правильної звуковимови в дітей із ДЦП. Зазначається, що основним завданням корекційної роботи з формування звукової культури мовлення за дитячого церебрального паралічу є розвиток відчуттів артикуляційних поз і рухів, подолання та профілактика оральної диспраксії. Наголошується, що порушення артикуляційної моторики за дитячого церебрального паралічу не тільки ускладнюють формування вимовної сторони мовлення дитини, але й нерідко спричиняють порушення фонематичного сприйняття, що спричиняє в дитини труднощі звукового аналізу слів і створення їхньої звуко-складової та граматичної структури мовлення, порушення зв'язного мовлення, а це призводить до порушення комунікативної функції мови.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, оральна диспраксія, звукова культура, комунікативна діяльність, звуковимова.

The article deals with the problem of forming the phonic part of speech as a component of forming communicative activity of children with cerebral palsy. The author acknowledges that the structure of cognitive disorder due to cerebral palsy has a number of specific aspects and is accomplished by some pronunciation disorders that inhibits the process of development of auditory differentiation of the disturbed sounds, which, in turn, complicates the formation of the pronunciation side of speech and disrupts the child's ability to speak coherently and fluently.

It's also noted that the pronunciation disorder experienced by children with cerebral palsy is largely due to low motor skills, and especially is caused by the low skills of speech motility, that is impediment of the formation of the oral praxis, the development of which is complicated by the muscles paresis and paralysis of the articulatory apparatus, weakness of kinesthesia, tension of the muscles of the tongue and lips. It is noted that the specificity of the impaired pronunciation of sounds in cerebral palsy is a combination of disorders of general and speech motility and the relations of various dysarthria to certain forms of cerebral palsy. The general structure of cognitive impairment is highlighted. The general structure of impediments and traits for cognitive activity has been considered for children of this category.

The article reveals the main directions of the implementation of the tasks of developing the appropriate phonic culture and the correct pronunciation of all sounds by children with cerebral palsy. It is noted that the main issue of the correctional work on the developing of a sound culture of speech in cerebral palsy is the development of sensations of articulatory postures and movements, overcoming and preventing oral dyspraxia. It is pointed out that impediments of articulatory motility in cerebral palsy not only complicate the pronunciation side development of the child's speech, but also cause impaired phonemic perception, cause the child to experience difficulties in sound analysis of words and distortion of their sound-syllabic and grammatical structure of speech, inappropriate speech, and this leads to a impediment of the communicative function of the language.

Key words: cerebral palsy, oral dyspraxia, sound culture, communicative activity, sound pronunciation.

УДК 376–056.29:612.858.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-28>

Тарасова В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти
та спеціальної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»

Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Діти з порушенням функцій опорно-рухового апарату вже кілька десятиліть є об'єктом пильної уваги спеціалістів. Нині необхідність вдосконалення організацій психолого-педагогічної допомоги дітям із порушеннями опорно-рухового апарату тим більш очевидна, тому що ця патологія суттєво поширена і має тенденцію до зростання. Особливо значно збільшується число хворих дітей із дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП).

Вивчення контингенту показало, що в багатьох випадках спостерігається поєднання виражених порушень опорно-рухового апарату з відхиленнями у розвитку центральної нервової системи і це впливає на своєрідність становлення особистості. Причинами цієї своєрідності є несприятливі умови життя в соціумі, одностороннє спілкування з оточенням, порушення мови як засобу комунікації. Як результат, діти почуваються невпевненими в собі, замкнутими, сором'язливими, дратівли-

вими, а головне – у них простежується падіння мотивації спілкуватися.

Встановлення контактів з оточенням є однією з головних проблем дітей із ДЦП. Слід зазначити, що для повноцінного психічного розвитку дитини необхідний розвиток взаємин із дорослими та однолітками, пошук нових підходів до поліпшення якості їхнього життя та інтеграції в суспільство. Саме у сфері комунікації людина здійснює і свої професійні, і особисті плани, отримує підтвердження свого існування, підтримку і співчуття, допомогу у реалізації життєвих планів і потреб. Саме тому комунікативні вміння й навички – це чинники, які забезпечать успішну діяльність дитини у сфері спілкування. Крім того, конструктивне спілкування є показником культури особистості загалом. Незважаючи на постійний інтерес дослідників до проблем оптимізації лікувально-корекційної роботи з цією категорією дітей, зараз немає цілісного уявлення про закономірності становлення у них навичок спілкування; не досить вивчено адекватні умови, що сприяють повноцінному формуванню основних операційних компонентів їхньої комунікативної діяльності. Нині є вкрай мала кількість методик для виявлення проблем спілкування дітей із ДЦП. Дослідження М. Іпполітової, О. Мастюкової, Л. Шипіциної тощо присвячені вивченню комунікативних можливостей дітей із цим діагнозом. За даними О. Мастюкової, комунікативні розлади спостерігаються в 70–80% дітей із ДЦП. Але водночас досліджується проблема досі є складною, тому що розвиток комунікативних здібностей дитини з ДЦП – дуже трудомісткий процес, який поєднує в собі безліч факторів.

Мета статті – висвітлити та охарактеризувати особливості формування звукової культури мовлення в контексті комунікативної діяльності в дітей ДЦП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість наукових праць присвячена питанням симптоматики, механізмів, структури рухових і супутніх розладів та пошуку ефективних технологій і методів лікування дитячого церебрального паралічу (ДЦП) (Н. Бернштейн, Е. Вассерман, Л. Бадалян, М. Катишева, М. Ейдінова, М. Іпполітова, В. Козьявкін, Є. Лільїн, В. Мартинюк, О. Мастюкова, О. Правдіна-Вінарська, К. Семенова, Є. Сологубов, W. Phelps, Н. Knipfer, F. Rathe, V. Vojta, A. Peto, F. Niethard та інші). На основі їхніх досліджень розроблялися методологічні основи та корекційно-реабілітаційні технології впливу на дітей із порушеннями психофізичного розвитку, що дає змогу отримувати ефективні результати реабілітування дітей із ДЦП (Т. Ахутіна, Г. Бойко, Л. Виготський, Т. Вісковатова, І. Левченко, І. Мамайчук, О. Приходько, А. Семенович, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко,

В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Ярмаченко, М. Bornstein, J. Kirby).

У спеціальній освіті на теоретичному та практичному рівнях здійснено низку розробок щодо корекційної роботи з дітьми з церебральним паралічем із урахуванням складності порушень і вдосконалення навчально-виховного процесу у спеціальних освітніх закладах, а особливо – пошуку ефективних комплексних технологій, прийомів і засобів розвитку дитини (І. Бех, Е. Данілавічюте Л. Дробот, М. Єфименко, О. Романенко, Н. Скрипка, Т. Ілляшенко, М. Іпполітова, Б. Калижнюк, А. Обухівська, А. Заплатинська, Є. Постовойтова, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова та інші вчені).

Виклад основного матеріалу. Дитячий церебральний параліч характеризується поєднанням психічних, рухових і мовленнєвих розладів, що супроводжуються порушеннями зору, слуху, сенсорної чутливості. Затримка психічного розвитку в дітей із церебральним паралічем – один із компонентів складного порушення, що охоплює порушення рухової, сенсорної, емоційно-вольової сфер розвитку, і це те, що позначається на недостатності пізнавальної діяльності, зокрема абстрактного мислення та інших вищих психічних функцій. Структура порушень пізнавальної діяльності за ДЦП має низку специфічних особливостей, характерних для всіх дітей цієї категорії. До них належать такі:

1) нерівномірний, дисгармонійний характер порушень окремих психічних функцій. Ця особливість пов'язана з мозаїчним характером ураження головного мозку на ранніх етапах його розвитку за ЦП;

2) вираження астенічних проявів – підвищена стомлюваність, виснаженість усіх психічних процесів, що також пов'язано з органічним ураженням центральної нервової системи;

3) знижений запас знань і уявлень про навколишній світ. Діти з церебральним паралічем не знають багатьох явищ навколишнього предметного світу і соціальної сфери та найчастіше мають уявлення лише про те, що знають з особистого досвіду.

Це зумовлено вимушеною ізоляцією, обмеженнями контактів дитини з однолітками та дорослими у зв'язку з тривалою неможливістю рухатися або значними труднощами пересування.

ДЦП здебільшого спричиняє особливий мовленнєвий розвиток, що зумовлено двома основними причинами. З одного боку – наявністю в дітей із ДЦП різного ступеня тяжкості органічних уражень окремих коркових і підкіркових структур мозку, які беруть участь у забезпеченні мовних функцій; з іншого – вторинним недорозвиненням або уповільненим формуванням премоторно-лобових і тім'яно-скроневих коркових структур, а також пору-

шеннями темпу і характеру розвитку зорово-слухових і слухо-зорово-моторних нервових зв'язків. Труднощі в пізнанні навколишнього світу у процесі предметно-практичної діяльності пов'язані з проявом рухових і сенсорних розладів [1; 3].

За ЦП зазначається порушення координованої діяльності різних аналізаторів. Патологія зору, слуху, м'язово-суглобового відчуття істотно позначається на сприйнятті загалом, обмежує обсяг інформації, ускладнює пізнавальну діяльність дітей із церебральним паралічем. У більшості дітей із церебральним паралічем виявляється затримка мовного розвитку – і цю затримку фахівець може виявити вже в дуже ранньому віці, у так званому домовному періоді – за одноманітним слабким криком, бідністю гуління і белькотіння. Також у дуже ранньому віці спостерігаються проблеми зі смоктанням, ковтанням, а пізніше – складнощі з жуванням. У перші роки життя дитини часто можна спостерігати уповільнений темп мовленнєвого розвитку і випереджальний розвиток загальної моторики. Перші слова діти з ДЦП починають вимовляти в середньому лише у 2–3 роки. Спостерігається порушення сенсомоторної сфери, процесів артикуляції (слабкість мускулатури губ, порушення м'язового тону язику та обмеження його рухливості, порушення функції м'якого піднебіння, а також загальні рухові розлади), звуковимови, управління мімікою обличчя та жестами, порушено кінестетичне сприйняття, знижений контроль за диханням і рухом артикулярного апарату загалом [3].

У дітей, які страждають на ДЦП, зазначається порушення фонематичної сторони мовлення. Звукова сторона мовлення майже не привертає увагу дітей, оскільки має місце більш пізній розвиток фонематичного сприйняття, яке є складним видом психічної діяльності. Це призводить до нездатності розрізнити на слух слова, близькі за звучанням. У зв'язку з недорозвиненням пізнавальної діяльності в дітей, які страждають на ДЦП, виявляються несформованими пізнавальні процеси, що спрямовані на оволодіння звуковим складом мовлення. Правильна слухова диференціація звуків мови вимагає сформованості навичок аналізу і синтезу. Порушення аналітико-синтетичної діяльності дітей із ЦП позначається і на функціонуванні мовно-слухового аналізатора. З цієї причини діти цієї категорії часто не розрізняють звуки на слух, особливо звуки, що близькі акустично і артикуляторно, і це негативно позначається на формуванні звуковимови. Труднощі слухової диференціації звуків різко обмежує можливості оволодіння правильною вимовою, оскільки правильна звуковимова формується тільки на основі чіткого акустичного образу звуку. Відсутність чіткого акустичного зразка в дітей із ЦП ускладнює процес формування звуковимови та отримання адекватного акустичного ефекту.

У свою чергу, наявність дефектів звуковимови спричиняє гальмування процесу розвитку слухової диференціації порушених звуків. Це пов'язано з тим, що в період формування звукової сторони мовлення дитина значно краще розрізняє на слух ті звуки, які вона вимовляє правильно, ніж звуки, які вимовляє неправильно. Також порушення звуковимови в дітей із ДЦП значною мірою зумовлюється і спільним моторним недорозвиненням, а особливо недорозвиненням мовної моторики. Під час вимови звуків мови здійснюється складна, тонка, добре координована робота різних мовних органів, що становить для дітей із ДЦП велику складність. Поряд із загальним недорозвиненням мовної моторики в цих дітей мають місце паралічі, парези мовної мускулатури, що різко обмежує можливості оволодіння правильною вимовою звуків мови. За порушень рухової функції апарату артикуляції страждають тонкі диференційовані рухи, тому звуки вимовляються неточно, особливо у мовному потоці. Несформованість рухових диференціювань може привести до заміни складних звуків простими за артикуляцією [2, с. 97–100.]. За низької гостроти слуху часто має місце недолік слухової пам'яті та слухового сприйняття, що має прямий стосунок до затримки і порушень у формуванні артикуляції за ДЦП. Дитина, яка зазнає труднощів сприйняття мовних звуків і одночасно обмежена у можливостях руху мовленнєвих м'язів, зазнає труднощів і у процесі артикуляції, що особливо характерно для цієї патології. За спастичної симптоматики переважає посилення м'язового тону. Чим більше підвищена спастичність, тим більше примітивними є постурально-тонічні і динамічні види діяльності. Ці дії виявляються більш порушеними під час посилення мимовільних рухів.

Для активації мовної діяльності дітям із ДЦП необхідна спеціальна підготовка орально-моторного механізму, формування правильного мовного дихання і нормалізації артикуляторної координації. Орально-моторна система дуже сприйнятлива до різних впливів, що і призводить до порушень орально-моторних функцій, при цьому страждає вимова, оскільки швидкість мовних рухів найшвидша з усіх рухів тіла.

Тонічні рефлекси впливають на м'язовий тонус апарату артикуляції. Лабіринтовий тонічний рефлекс підвищує м'язовий тонус кореня язика. Симетричний шийний тонічний рефлекс підвищує м'язовий тонус спинки і кінчика язика. Виразність цього рефлексу ускладнює дихання, голосоутворення, довільне відкривання рота, рух язика вперед і вгору. Асиметричний шийний тонічний рефлекс викликає асиметричне підвищення тону у мовленнєвій мускулатурі. Вплив зазначених тонічних рефлексів визначає специфіку артикуляційних розладів за ДЦП.

Ще одна специфічна особливість порушень артикуляційної моторики за ДЦП – затримка зворотного розвитку низки вроджених рефлексів, орального автоматизму: смоктального, хоботкового, пошукового рефлексів, рефлекторного ковтання, кусання і деяких інших. Наявність цих рефлексів перешкоджає розвитку довільних артикуляційних рухів [6, с. 15].

Артикуляція, що є частиною загальної моторики, функціонує за принципом «пропріоцептивного рефлекторного кільця», велику роль в якому відіграє зворотна аферентація, тобто імпульсація, заснована на чіткості кінестетичного сприйняття у мовній мускулатурі. Так само, як складним руховим діям передують рух, заснований на вроджених безумовних рефлексів, так і мовлення формується на основі безумовних вроджених рефлексів, що лежать в основі перших звуків новонароджених [4, с. 163, 5.]

Становлення артикуляції в онтогенезі має найбезпосередніший стосунок до формування орального праксису. Праксис – складний комплекс аналітико-синтетичних процесів, спрямованих на організацію цілісного рухового акту. Як правило, праксис вимагає участі декількох аналізаторів, оскільки жодна дія неможлива без рецепторного контролю. Розвитку орального праксису відводиться величезна роль у становленні мовленнєвої діяльності. У дітей із ДЦП формування праксису спотворено, його розвиток ускладнюється наявністю парезів і паралічів м'язів артикуляційного апарату, слабкістю кінестезії, напруженням м'язів язика та губ. За ДЦП, особливо за важких форм, мають місце кінестетичні порушення біля ротової ділянки, що в поєднанні з рефлекторною патологією негативно впливають на формування праксису та артикуляції. Особливістю дизартричних проявів за дитячого церебрального паралічу, що відбиває спільність порушень скелетної і мовної мускулатури, є недостатність кінестетичного сприйняття. У зв'язку з недостатністю кінестетичного сприйняття дитина не тільки ледве виконує рухи, але і слабо відчуває положення і рух органів артикуляції та кінцівок. Зазначається певна залежність між важкістю порушень артикуляційної моторики і важкістю порушень функції рук. Найбільш виражені порушення артикуляційної моторики зазначаються в дітей, у яких значно вражені верхні кінцівки. Все це сприяє проявам загальної і артикуляційної диспраксії, що ускладнює виконання цілеспрямованих дій і підсилює порушення звуковимови.

У всіх дітей із церебральним паралічем наслідком порушення функцій апарату артикуляції не досить розвинена, перш за все, фонетична сторона мовлення, стійко порушена вимова звуків. На початковому етапі мовного розвитку багато звуків відсутні, надалі частина з них вимовляється

спотворено або замінюється близькими за артикуляцією, що призводить до загальної невиразності мови. Для багатьох дітей із церебральним паралічем характерне атипове (патологічне) засвоєння фонем, що не збігається з послідовністю їх засвоєння за нормального онтогенезу. Вже на ранніх етапах оволодіння фонетичним ладом мовлення можуть з'являтися спотворені артикуляційні уклади, які закріплюються надалі у міру формування патологічного мовного стереотипу. Порушення фонематичного сприйняття спричиняє труднощі звукового аналізу. У важких випадках діти не розрізняють звуки на слух, не виділяють звуки у словах, не можуть повторити склади. У більш легких випадках зазначаються труднощі звукового аналізу слів лише зі спотворено вимовними звуками. Багато дітей спілкуються з оточуючими за допомогою простих коротких речень із двох-трьох слів. Навіть маючи достатній рівень мовного розвитку, діти не реалізують своїх можливостей у спілкуванні, використовуючи в мові стереотипні однослівні відповіді.

Реалізацію завдань виховання звукової культури мовлення в дітей із ДЦП необхідно здійснювати за двома основними напрямками:

Перший – це розвиток сприйняття мовлення (слухової уваги і мовного слуху, включно з його компонентами – фонематичний, звуковисотний, ритмічний слух, сприйняття темпу, сили голосу, тембру мовлення);

Другий – розвиток мовленнєвого апарату (артикуляції, голосового, мовного дихання) та формування вимови (вимовляння звуків, чіткість дикції і тощо).

Корекційна робота включає в себе:

Формування раціонального типу дихання.

– Уточнення і подовження спрямованого ротового видиху.

– Розвиток фонаційного дихання, навчання основ дихальної гімнастики.

– Артикуляційна гімнастика. Вправи підбираються індивідуально, з урахуванням того, які звуки в дитини сформовані, а якими тільки належить оволодіти. Особлива увага приділяється активізації та підвищенню м'язового тону кореня язика, спинки і кінчика язика, а також функції м'якого піднебіння. Виразність цього рефлексу в дітей із ДЦП утруднює дихання, голосоутворення, довільне відкривання рота, просування язика вперед і вгору.

– Вправи для підтримки нормального балансу резонування.

– Розвиток фонематичного слуху і сприйняття.

– Постановка, диференціація і автоматизація звуків.

– Введення звуків у слова, речення, мовлення.

Основні прийоми корекційної роботи з дітьми із ДЦП традиційні. Однак є й деякі особливості. Основне завдання – формування артикуляційних

укладів звуків так, щоб фонема звучали відповідно до фонетичної системи рідної мови. Якщо уклад неможливо сформувавши, то необхідно знайти близький уклад звуку, який максимально б відповідав фонетичній нормі мовлення і вимовлявся б без значних труднощів.

Корекційна робота з формування звукової сторони мовлення включає в себе постановку костоабдомінального типу дихання, формування фонаційного дихання, спрямованого ротового видиху, диференціацію ротового і носового видиху, артикуляційну гімнастику, спрямовану на розслаблення кореня і активізацію кінчика язика, розгальмування м'язів м'якого піднебіння, а також поліпшення рухливості та переключення всіх органів артикуляції. Для поліпшення відчуттів артикуляційних рухів використовуються вправи з опором, чергування вправ із відкритими очима із зоровим контролем рухів за допомогою дзеркала і із закритими очима. Основне завдання – зосередження на пропріоцептивних відчуттях.

Особливістю порушення звуковимови за дитячого церебрального паралічу є спільність порушень загальної і мовної моторики, зв'язок різних дизартричних проявів із певними формами дитячого церебрального паралічу. Важливим завданням на підготовчому етапі роботи є загальне м'язове розслаблення і зниження тонуусу в мовленнєвій мускулатурі. Основним напрямом відновлювальних заходів є придушення насильницьких рухів. При цьому велика увага приділяється відновленню статичних положень із затримкою рухів і вироблення вміння зберігати стан спокою.

У проведенні корекційної роботи на індивідуальних заняттях виділяється кілька основних етапів:

1. Підбір для дитини пози, за якої кількість і інтенсивність мимовільних рухів були б мінімальними.

2. Навчання дитини утримувати м'язи обличчя у стані спокою з використанням здатності до самозагальмовування гіперкінезу на основі навчання розслаблення м'язів. Це можуть бути психотерапевтичний вплив, масаж, статичні і динамічні рухи.

3. Навчання правильного мовного дихання за беззвучної артикуляції.

4. Вироблення правильного мовного дихання за фонації голосних А, І, У, тренування вміння поєднувати видих із моментом голосоутворення.

5. Постановка звуків. Послідовність постановки звуків визначається локалізацією гіперкінезів в артикуляторному апараті. Насамперед, відпрацьовуються звуки, які утворюються в тих відділах

артикуляторного апарату, де спостерігається найменша кількість гіперкінезів.

6. Вироблення плавної вимови і правильної інтонації.

Під час навчання вирішальну роль відіграє індивідуальний підхід, тому що діти одного віку мають різний рівень розвитку моторики та психологічні особливості.

Висновки. Отже, основним завданням корекційної роботи з формування звукової культури мовлення за дитячого церебрального паралічу є розвиток відчуттів артикуляційних поз і рухів, подолання і запобігання оральної диспраксії. Порушення артикуляційної моторики за дитячого церебрального паралічу не тільки ускладнюють формування вимовної сторони мовлення дитини, але й нерідко спричиняють порушення фонематичного сприйняття. Це може спричинити в дитини труднощі звукового аналізу слів і спотворення їхньої звуко-складової та граматичної структури мовлення, що призводить до порушення комунікативної функції мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: Доречевой период: Кн. для логопеда. Москва, 1989. 79 с.
2. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоление Москва : ТЦ Сфера, 2005. 128 с.
3. Данилова Л.А., Стока К., Казыцына Г.Н. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе : методические рекомендации для учителей и родителей. Санкт-Петербург, 1997. 48 с.
4. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. Москва : Медицина, 1981. 272 с.
5. Приходько О.Г. Воспитание и обучение детей раннего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Специальная дошкольная педагогика*. Москва : Академия, 2001. С. 183–219.
6. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі : науково-методичний посібник / Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська, О.В. Романенко, Н.С. Скрипка. Київ, 2003. 156 с.
7. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. Москва : Просвещение, 1985. 204 с.
8. Чеботарьова О.В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Київ : Літо, 2007. 197 с.
9. Шевцов А.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія. Київ : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 240 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS TO WORK UNDER INCLUSIVE LEARNING

У статті проаналізовано професійну підготовку фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. Окреслено чинники формування професіоналізму майбутнього вихователя й асистента у відповідних умовах. Автор аналізує підходи до організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах із метою підвищення ефективності підготовки відповідних корекційних фахівців; вказує напрями, які потребують пріоритету; окреслено концептуальні рамки підготовки фахівців до роботи у спеціальних та інклюзивних дошкільних закладах.

Автор зазначає, що сучасні підходи до виховання дітей з особливими освітніми потребами дозволяють розглядати спеціальну освіту майбутнього фахівця як невід'ємну частину освітнього простору. Сьогодні фахівцям необхідно бути компетентними в галузі інклюзивної педагогіки, організації інклюзивного освітнього простору, здатного впроваджувати інновації в освіту, володіти методами навчання, тренування, бути фасилітатором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії тощо. Тому важливою умовою підготовки майбутніх вихователів і асистентів є сукупність спеціальних психолого-педагогічних, анатомічних і фізіологічних знань, умінь, особистих якостей, стратегій і тактик поведінки, стереотипів і поглядів, що дозволяють упроваджувати та використовувати ефективні педагогічні технології в навчанні та вихованні дітей з особливими потребами.

У статті зазначено, що підготовка фахівців для роботи в закладах дошкільної освіти передбачає розробку низки нових дисциплін, пов'язаних з інклюзивним навчанням, а також проходження відповідної педагогічної практики в установах, у яких навчаються чи реабілітуються діти з особливими потребами. Також обґрунтовано практичну спрямованість теоретичних знань і практичних навичок майбутніх фахівців в умовах інклюзії. Автор окреслює концептуальні засади підготовки фахівців зі спеціальної освіти та намагається визначити можливості підвищення якості їх навчання шляхом модифікації навчання у вищих навчальних закладах під час підготовки студентів відповідної галузі.

Ключові слова: спеціальна освіта, дошкільна освіта, інклюзивне навчання, під-

готовка фахівців, діти з особливими освітніми потребами, педагогічна компетентність.

The article analyzes the professional training of preschool education professionals to work in inclusive education. The conditions of formation of professionalism of the future tutor for work in the conditions of inclusion are outlined. The author analyzes approaches to the organization of the educational process in higher education institutions in order to increase the effectiveness of training of correctional specialists; indicates the directions that need priority; outlines the conceptual framework for preparing correctional educators to work in special and inclusive institutions.

The author notes that modern approaches to the education of children with special needs make it possible to consider special education of the future teacher as an integral part of the educational space. Today it is necessary to be competent in inclusive pedagogy, organization of inclusive educational space, capable of introducing innovations in education, to have a method of tutoring, coaching, to be a facilitator, moderator in the individual educational trajectory of the student. Therefore, an important condition for the preparation of a future caregiver is a set of special psychological-pedagogical, anatomical and physiological knowledge, skills, personal qualities, strategies and tactics of behavior, stereotypes and attitudes that allow to introduce and use effective pedagogical technologies of teaching and upbringing needs.

The article states that the preparation of a tutor involves the development of a number of new disciplines related to inclusive education, as well as the passage of appropriate pedagogical practice in institutions where children with special needs are trained or rehabilitated. The practical orientation of the theoretical knowledge and practical skills of future educators in the conditions of inclusive education is substantiated.

The author outlines the conceptual bases of special education specialists training and attempts to determine the possibilities of improving the quality of their training through the modification of training in higher education institutions in the preparation of students in the relevant area.

Key words: special education, pre-school education, inclusive education, specialist training, children with special educational needs, pedagogical competence.

УДК 376.1:371.1:37.08:378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-29>

Шевченко В.М.,

докторант

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сьогодні світове співтовариство прийшло до визнання і ствердження права осіб з особливими потребами на повноцінну участь у суспільному житті. Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів, ухвалені Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй, а також вітчизняні законодавчі акти серед пріоритетів визначають право дитини з особливими потребами, серед

іншого, і на освіту. Цим вимогам відповідає інклюзивне навчання, тобто право здобувати освіту дітям з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Водночас є потреба у виробленні нових підходів, що більшою мірою задовольняли б потреби їхнього розвитку, покращували процес корекції та реабілітації, формували адаптовану особистість, сприяли інтеграції в соціум [8, с. 119]. Отже, ключовим аспектом

успішного впровадження інклюзивного навчання є формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзії [16, с. 100].

В умовах реформування вітчизняної системи освіти й ускладнення завдань, які стоять перед нею, підвищуються вимоги до всіх фахівців. Сучасним закладам потрібні педагоги, які творчо реалізують нові технології навчання, постійно доягають високих результатів у своїй професійній діяльності [7, с. 368].

Сьогодні є необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, здатних здійснювати специфічну професійну діяльність у нових умовах, які можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям з особливими потребами у створенні умов для їх успішного навчання, розвитку та соціалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну, психологічну та правову підготовку [14, с. 374].

Очевидною стає потреба доопрацювання наявних парадигм професійної підготовки корекційних фахівців дошкільної освіти, які б відповідали найвищим світовим стандартам надання освітніх послуг і були готовими до сучасних викликів фахового простору у глобалізованому суспільстві [4, с. 7]. Назріла потреба у створенні науково-методичного забезпечення та моделі підготовки фахівців нової генерації за такими основними аспектами: педагогічним, психологічним, медико-біологічним і управлінським. Від концептуальних засад, які становлять основу підготовки майбутніх фахівців, вирішальною мірою залежить не лише її професійна ефективність, а й соціальна оцінка результативності, вірогідності виконуваних ними дій, статус цих чинників у суспільстві та підтримка їх державою [11, с. 22].

Саме високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів у галузі спеціальної освіти й інклюзивного навчання є однією з важливих умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасним дошкільням [15, с. 378].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення сучасної наукової педагогічної літератури (праці В. Бондаря, В. Берзіня, Л. Борщевської, Л. Даниленко, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Капустіна, А. Колупаєвої, М. Кота, С. Миронової, Л. Прядко, Л. Руденко, Н. Софій, Т. Сак, Т. Скрипник, Ю. Найди, К. Островської, В. Синьова, О. Таранченко, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко й ін.) свідчить про необхідність модернізації системи спеціальної освіти в Україні, зокрема підготовки фахівців.

Сучасні наукові дослідження вчених лягають в основу структурування підготовки фахівців (вихователі дошкільних закладів, корекційні педагоги, учителі загальноосвітніх шкіл, асистенти вихователя та вчителя) до роботи в умовах інклюзії.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Динамічні зміни, які відбуваються в житті нашої країни, суттєво вплива-

ють на освіту та діяльність навчальних закладів усіх рівнів. Тому актуальність теми дослідження зумовлена принциповими змінами процесу модернізації системи освіти загалом, пошуками шляхів послідовного реформування системи, зокрема в напрямі підготовки кваліфікованих фахівців дошкільної освіти до роботи в нових умовах, а саме з дітьми з особливими освітніми потребами [14, с. 278].

Метою статті є визначення й обґрунтування пріоритетних напрямів удосконалення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурні зміни в сучасному українському суспільстві, що відбулись у 90-х рр. ХХ ст., сприяли становленню гуманістичної освітньої парадигми стосовно дітей з особливими потребами. З того часу в Україні відбувається реформування, модернізація та модифікація всієї системи освіти, спеціальної також. Поняття «модифікація» у спеціальній педагогіці розглядається в контексті організації навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами [4, с. 5–6].

На сьогодні в Україні змінено законодавство та суспільну і педагогічну думку щодо освіти таких дітей, але процесуально інклюзивне навчання потребує модернізації навчально-методичного забезпечення та підготовки відповідних фахівців [8, с. 119]. Інклюзія потребує більш реальної і глибокої підготовки вихователів дошкільних закладів з акцентом на теоретичні, практичні та психологічні аспекти впровадження цієї інновації [3, с. 262].

Відповідно до цього, нові виклики, які стоять сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти, потребують переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів; розроблення нових освітніх стратегій; узгодження змісту, форм, методів викладання з вимогами та потребами сучасності; створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця для системи спеціальної освіти [9, с. 119–120].

Важливо розуміти, що в сучасних умовах саме дошкільна освіта є найважливішою ланкою в організації навчально-виховного процесу та підготовки дітей з особливими потребами до школи. У цьому процесі вихователь є ключовою особою в організації навчально-виховного процесу. Тому це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішувати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і техно-

логіями навчання дітей з особливими потребами, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так і з батьками та соціумом, що оточує [6, с. 55]. Тому в умовах запровадження інклюзії особливу роль у дошкільному закладі має виконувати вихователь і його професійно значущі психологічні якості, оскільки готовність до інклюзивного процесу полягає не лише в наявності нового методичного матеріалу, матеріальної бази, потрібно бути морально та психологічно готовими до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [1, с. 625].

Сучасні підходи до освіти дітей з особливими потребами дозволяють розглядати спеціальну підготовку майбутнього педагога як невід'ємну складову частину освітнього простору. Важливою умовою підготовки вихователя стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів і настанов, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами [16, с. 100]. Зважаючи на це, сучасна стратегія вищої освіти має випереджати наявні потреби спеціальних та інклюзивних закладів, передбачати провідні тенденції їхнього розвитку [11, с. 23], своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб [4, с. 7], адже на неї впливають такі чинники: досягнення в галузі педагогіки, психології, технологій і медицини, результати роботи практиків. Проте першочергового значення набуває зміст підготовки фахівців, а також її форми та методи [12, с. 204].

Інклюзія передбачає, що майбутні вихователі повинні володіти знаннями про специфіку розвитку дітей з особливими освітніми потребами та вмінні здійснювати корекційні заходи [3, с. 264]. Фундаментом їхньої професійно-теоретичної підготовки є знання загальної та спеціальної педагогіки і психології [16, с. 101–102]. Тому в умовах ускладнення завдань, які сьогодні стоять перед спеціальною освітою й інклюзивною формою навчання [7, с. 368], традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки фахівців для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами вже недостатньо [6, с. 54–55].

Максимальну готовність студентів до майбутньої фахової діяльності забезпечує поєднання традиційних і новітніх форм роботи. До традиційних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі належать такі: лекція, семінар, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, консультації, курсові та дипломні роботи, практика, контрольні роботи, колоквіуми, заліки й іспити; до інноваційних – проблемна лекція, семінар-дискусія, програмоване навчання, розв'язання проблем, дидактичні ділові ігри, модульне, рей-

тингове та дистанційне навчання [12, с. 205]. Таке поєднання дає змогу перейти від дисциплінарної моделі навчання до системної, організувати творчу, професійно спрямовану діяльність студентів, особистісно орієнтувати процес навчання у вищому навчальному закладі [12, с. 207].

Важливо розуміти, що підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти є комплексним і системним процесом, що включає вагомий інтердисциплінарну складову частину. Фахівці, окрім знань і умінь із педагогічних, психологічних, соціально-гуманітарних дисциплін, повинні мати базові компетенції у сфері біологічних і медичних предметів, як-от анатомія та фізіологія вищої нервової діяльності, основи медичних знань, валеологія, патопсихологія, дефектологія тощо. Такі галузеві стандарти підготовки фахівців, зокрема і вихователів дошкільних закладів, відтворюють специфіку їхньої майбутньої діяльності [10, с. 168].

З огляду на це, з метою формування в майбутніх вихователів професійної компетентності у сфері розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами в навчальні плани вищих навчальних закладів необхідно вводити такі дисципліни, як «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» тощо [1, с. 626]. Вивчення таких курсів необхідне для вироблення якісно нових підходів у забезпеченні інклюзивного навчання. Вони розкривають суть діяльності вихователя й асистента у практичній роботі з дітьми з особливими потребами, закріплюють теоретичні знання, знайомлять майбутніх фахівців із методиками роботи, розвивають уміння та навички асистента вихователя, сприяють гуманізації ставлення педагогічного корпусу до осіб з особливими освітніми потребами [8, с. 123].

Важливим аспектом у процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах є формування в них таких професійних якостей, як: професійно-ціннісні орієнтації; визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку; розуміння творчої сутності педагогічної роботи з дітьми, що потребує великих духовних і енергетичних затрат тощо [1, с. 626].

На сьогодні готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами розглядають через два показники:

- 1) професійну готовність;
- 2) психологічну готовність.

Структура професійної готовності має такі складові частини:

- інформаційна готовність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології та спеціальної педагогіки;

- знання індивідуальних відмінностей дитини;
- готовність фахівців використовувати варіативність у процесі виховання;
- знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями;
- готовність до професійної взаємодії і навчання.

У структурі психологічної готовності виділяють: емоційне прийняття дітей із різними типами порушень розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності; задоволеність власною діяльністю [6, с. 56].

Майбутні вихователі повинні розуміти, що головним у роботі з дітьми з особливими потребами є командний (мультидисциплінарний) підхід, за якого задіяні всі фахівці [8, с. 121]. Також вони мають бути компетентними в тому, що сьогодні інклюзивний процес повинен здійснюватися диференційовано, за індивідуальними планами, посилюючи для дітей, за умов кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Окрім вихователя, у навчальному процесі активну участь повинен брати помічник (асистент вихователя), у компетенцію якого входить володіння корекційно-компенсаторними технологіями [8, с. 119].

Для успішної інклюзивної діяльності майбутні вихователі повинні мати належний рівень знань і володіти навичками роботи із членами мультидисциплінарної команди, а також достатнім рівнем умінь спілкуватися, домовлятися, співпрацювати із сім'ями, урегулювати конфлікти, скорочувати психологічну відстань між батьками і фахівцем [2, с. 629].

Як додаткові складові частини готовності вихователя працювати з такими дітьми важливо виділити роботу з оточенням (сім'я) дитини з особливими потребами. Така робота включає розвиток толерантного ставлення до дитини інших дітей і дорослих. Адже агресивне ставлення інших дітей часто пов'язано зі страхом і нерозумінням, а не відсутністю співчуття чи загальною озлобленістю. Одним із дієвих варіантів у роботі з дитиною з особливими потребами та її оточенням є програма «Дитина – дитині», створена Девідом Морлі. Ця програма включає шість інструкцій щодо дітей з особливими потребами і пояснює, як орієнтуватися у різних видах інвалідності, дає розуміння їхніх особливостей, сильних і слабких сторін [6, с. 57].

Одним із важливих напрямів сучасної підготовки майбутніх вихователів має бути їх підготовка до участі у програмах інклюзивного навчання, надання їм знань зі спеціальної педагогіки та психології, забезпечення інструментарієм і моделями альтернативного навчання для створення власних індивідуальних корекційно-педагогічних програм для дітей з особливими освітніми потребами [6, с. 55].

Сучасні підходи до формування професійної майстерності та культури майбутніх фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти передбачають ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, яка дозволяє їм ефективно розв'язувати завдання, що стоять перед ними. Цей процес передбачає розвиток їхньої комунікативної компетентності, необхідних умінь для провадження практичної діяльності, здійснення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, розвитку широкого кола професійних умінь [7, с. 371]. Оскільки процес професійної підготовки – це максимальне моделювання майбутньої педагогічної діяльності спеціального педагога, під час викладання спеціальних дисциплін необхідно відмовитися від догматичних настанов, абстрактної теорії і здійснити прямиий вихід на практику [11, с. 23].

Для повноцінного формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя під час педагогічної практики необхідне відвідування батьківських зборів. Спочатку такі відвідування мають пасивний характер, під час них студент у ролі слухача переймає досвід старших колег. Наступним кроком є активна участь в інформаційно-просвітницькій кампанії, мета якої полягає в підвищенні рівня поінформованості батьків щодо інклюзії та різних варіантів здобуття освіти дітьми з особливими потребами [2, с. 629].

Щоб усе вищезазначене почало втілюватись у життя, потрібне концептуальне обґрунтування стратегії вдосконалення підготовки спеціальних педагогів і вихователів, створення інноваційної моделі підготовки фахівців, які будуть працювати в умовах спеціальної й інклюзивної освіти, що дозволить забезпечити якість кадрової політики на інституціональному рівні під час надання освітніх послуг за місцем проживання. Проте зміна стратегії підготовки фахівців має відбуватися на методологічному рівні, оскільки півзаходи не матимуть позитивних результатів. Розроблення стратегії та теоретичної моделі підготовки фахівців дозволять усунути суперечності між випереджальними змінами практики та відсутністю науково обґрунтованих концепцій і стратегій підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог і потреб практики, а також забезпечать наступність у підготовці кадрів [5, с. 71].

Висновки. Отже, одним із чинників, який на сучасному етапі негативно впливає на якість реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги та надання освітніх послуг, є недостатня підготовленість фахівців. Тому під час модернізації системи спеціальної освіти значну увагу варто приділити модифікації навчальних планів і навчального матеріалу в закладі вищої освіти для підготовки фахівців відповідно до вимог часу.

Подальших наукових розвідок потребує підготовка викладачів вищих навчальних закладів до взаємодії зі студентами з особливими потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабакова О. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Педагогіка здоров'я* : збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю із дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І. Прокопенк. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014, С. 625–626.
2. Бородіна О. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин «педагоги – батьки» в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогіка здоров'я* : збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю із дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І. Прокопенк. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014, С. 629.
3. Васильєва К. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. *Педагогіка здоров'я* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. О. Микитюка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2011. С. 259, 262, 264.
4. Дегтяренко Т. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015. № 3 (47). С. 5–8.
5. Дегтяренко Т. Оптимізація діяльності системи корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. Гаврилова, В. Співака. Серія «Соціально-педагогічна». Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Т. 20. Ч. 1. С. 71.
6. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2015. № 6. С. 54–56.
7. Колишкін О. Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи* : матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17–18 травня 2017 р. Харків, 2017, С. 368, 370–371.
8. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. № 28. С. 119–121, 123.
9. Мартинчук О. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2008. № 22. С. 119–120.
10. Мединська Ю. Роль та місце дисципліни «патопсихологія» у підготовці майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. Гаврилова, В. Співака. Серія «Соціально-педагогічна». Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Вип. 20. Ч. 1. С. 168.
11. Миронова С. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету*. Серія «Педагогічна». 2003. № 17. С. 20.
12. Миронова С. Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського університету*. Серія «Педагогічна». 2005. № 19. Ч. 1. С. 204, 205, 207.
13. Мосюра А., Рожнова Т. Особливості професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Наукові підходи в управлінні навчальними закладами* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир, 2015. С. 278.
14. Пахомова Н. Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. Спеціальна освіта стан та перспективи : матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17–18 травня 2017 р. Харків, 2017, С. 374.
15. Пономарьова Г. Харківська гуманітарно-педагогічна академія як регіональний осередок підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта стан та перспективи* : матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17–18 травня 2017 р. Харків, 2017, С. 378.
16. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України* : науковий журнал Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2015, Вип. 6. С. 100–104.

КОНЦЕРТМЕЙСТЕР-ПІАНІСТ: ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

CONCERTMASTER-PIANIST: TOWARDS THE FORMATION OF UNIVERSALITY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті представлено актуальні питання, пов'язані з підготовкою концертмейстерів-піаністів. Акцентується увага на універсальному характері даного типу професійної діяльності. Висвітлюється проблемне коло питань, пов'язане з недостатньою увагою до репертуару, написаного протягом останніх десятиліть, у програмах дисципліни «Концертмейстерський клас». Нагальним питанням постає набуття можливості формування навичок роботи з різним музичним матеріалом, зокрема й естрадного спрямування, під час навчання в мистецьких закладах. Доречним вбачається формування здатності працювати з різними виконавцями – не лише музикантами, а й хореографами, що спростить подальшу професійну діяльність. Робота концертмейстера з хореографами передбачає знання специфічної термінології, особливостей проведення занять, великої активності в питанні підбору музичного матеріалу. Такого рівня можна досягнути самотужки, проте це потребує додаткових зусиль і витрат часу. Концертмейстерська робота передбачає постійний саморозвиток, який проявляється у відвідуванні хореографічних, музичних сайтів, пошуку спеціальної літератури та нотних прикладів. Наголошено, що концертмейстер-піаніст повинен уміти аналізувати музичний матеріал, усебічно його опрацювати – транспонувати, підбирати на слух, записувати нотний текст у різноманітних комп'ютерних програмах. Необхідною умовою професійної діяльності є психологічна готовність до сценічного виконавства, до співпраці й ансамблевої гри, що передбачає підтримку солістів, можливість надавати їм консультації та всебічно сприяти розвитку. Невід'ємною частиною підготовки піаніста-концертмейстера до подальшої діяльності є виховання артистизму, який реалізується у звуко-інтонаційному, наслідувально-виразному та моторно-артистичному актах. Процес концертної діяльності можливий за умови презентації

творчої співпраці виконавців, яка спрямована на розкриття авторського задуму.

Ключові слова: концертмейстер, піаніст, артист, виконавство, хореограф, універсальність.

The article presents topical issues related to the preparation of concertmaster-pianists. Emphasis is placed on the universal nature of this type of professional activity. Issues related to the lack of attention to the repertoire written over the last decades in the Concertmaster program are highlighted. An urgent issue is the acquisition of the ability to work with a different music material, including variety direction while studying in art institutions. It is appropriate to master the ability to work with different performers – not only musicians, but also choreographers, which will facilitate further professional activity. The work of a concertmaster with choreographers involves knowledge of specific terminology, features of conducting classes, great activity in the selection of music material. You can reach this level on your own, but it takes time and effort. The concertmaster's work involves constant self-development, which is manifested in visiting choreographic, music sites, searching for specialized literature and musical examples. It is emphasized that the pianist must have the ability to analyze the music material, to elaborate it thoroughly – to transpose, to select by ear, to record music in various computer programs. A necessary condition for professional activity is the psychological readiness for stage performance, for collaboration and ensemble play, which involves the support of soloists, the opportunity to provide them with consultations and to promote development fully. An integral part of the preparation of the pianist-concertmaster for further activity is the education of artistry, which is realized in sound-intonation, imitation-expressive and motor-artistic acts. The process of concert activity is possible provided the presentation of creative collaboration of performers, which is aimed at disclosing the author's intention.

Key words: concertmaster, pianist, artist, performance, choreographer, versatility.

УДК 78.421: 793.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-30>

Юлдашева І.О.,
 пров. концертмейстер кафедри
 музичного мистецтва
 Миколаївської філії
 Київського національного університету
 культури і мистецтв
Боровицька О.М.,
 провідний концертмейстер кафедри
 музичного мистецтва
 Миколаївської філії
 Київського національного університету
 культури і мистецтв

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Концертмейстер-піаніст у своїй практичній професійній діяльності виступає виконавцем, на його покладається чимало завдань. Спроможність до співпраці та розвиток навичок ансамблевої гри є базовими, проте не єдиними характеристиками, які повинен мати сучасний концертмейстер. Надзвичайно важливу роль відіграє психологічна готовність, а також здатність до самоосвіти. Універсальність даного типу виконавства недостатньо виразно представлена в роботах, присвячених методичним аспектам виховання професіоналів даної сфери музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Протягом останніх років підвищився рівень актив-

ності обговорення питань, пов'язаних із професійною діяльністю концертмейстера. Надзвичайно важливим є те, що теоретичний комплекс напрацювань у даній сфері створюється концертмейстерами-практиками, які намагаються транслювати свій досвід для внесення змін у наявну систему підготовки піаністів. Важливі розробки щодо роботи концертмейстера хореографічних дисциплін висвітлюються у праці О. Аксьонова, І. Кравченко, Н. Слупської. Методичні особливості концертмейстерської справи розглядаються в роботі Е. Афанасьєва. Настанови, пов'язані з питанням формування виконавця-артиста, представлені в розробках І. Єргієва, Л. Майковської та Н. Буаттура. Пророблені авторами різні аспекти

виконавської діяльності заслуговують на позитивну оцінку, але не вичерпують усіх проблемних питань, які пов'язані з підготовкою піаністів-концертмейстерів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У роботах сучасних авторів мало уваги приділено системності й універсальності діяльності концертмейстера, а також тим чинникам, на які треба звертати увагу у професійній діяльності.

Мета статті – висвітлити питання універсальності практичної професійної діяльності концертмейстера-піаніста, наголосити на базових аспектах, пов'язаних із сучасним виконавством, які потребують перегляду наявних програм викладання дисципліни «Концертмейстерський клас».

Виклад основного матеріалу. Концертмейстерська діяльність є важливою частиною музичної культури сьогодення. Нині важко уявити вищий заклад мистецького спрямування, де підготовка студентів-музикантів відбувалася би без наявності концертмейстерів. Водночас навчальний процес, пов'язаний із підготовкою майбутніх піаністів-концертмейстерів, не може повною мірою сформулювати всі потрібні навички для даного типу діяльності. Зазначимо, що на рівні музичних училищ, за наявності дисципліни «Концертмейстерський клас», її змістовне наповнення не відповідає тим вимогам, які будуть висуватись у подальшій професійній діяльності. Нині є низка проблем, на які треба звернути увагу.

Одним із перших питань, що потребує перегляду, є змістовне наповнення програми дисципліни «Концертмейстерський клас». Наголосимо, що хоча дана дисципліна представлена в навчальній програмі, починаючи з першого семестру, ті твори, які в ній наявні, не охоплюють усієї повноти матеріалу, з яким у майбутньому будуть працювати виконавці. Орієнтовна програма курсу передбачає складання диференційованих заліків, іспитів, а також державних іспитів з даної дисципліни, залежно від семестру, у якому вона вивчається. Репертуарні вимоги пов'язані з виконанням творів (власний спів), арій з ілюстратором і романсів, частини дії із клавіру опери, циклу вокальних творів, акомпанементу інструментального твору. Здебільшого у програмі позначаються твори композиторів XVII – XIX ст. Починаючи із третього семестру можуть включатися твори сучасних композиторів, проте визначення репертуарного мінімуму в рамках часових меж XX – XXI ст. дозволяє обрати не лише сучасні твори, а і твори попереднього періоду. До того ж визначення періоду не визначає складності творів.

Більшість репертуару становить супровід вокальних творів, тоді як ансамблі з іншими музикантами-інструменталістами практично не виконуються. У разі виконання інструментальних п'єс

вони не граються з іншими солістами. Це значно впливає на розвиток такої важливої навички, як гра в ансамблі. У подальшій професійній діяльності концертмейстер-піаніст має супроводжувати гру різних виконавців – вокалістів, інструменталістів. Гра на різних музичних інструментах має низку специфічних особливостей. У духових і струнних інструментів різні атака, динамічний рівень. Також різні прийоми гри та способи звуковидобування на різних інструментах. Піаніст повинен приділяти чимало уваги інструментознавству, як на теоретичному рівні, так і на практичному. За умови виконавської практики, яка була б пов'язана з різним складом виконавців, буде формуватися більш кваліфікований підхід.

Чимало концертмейстерів у подальшій професійній діяльності супроводжують не лише гру чи спів музикантів, а й виступи та тренування танцюристів. Проте якщо піаніст-концертмейстер деякою мірою проходить практику музичного супроводу інших музикантів, то супровід у балетному класі не передбачається навчальною програмою мистецьких закладів різних рівнів акредитації. О. Аксьонов зазначає дану особливість у своїй статті: «Діяльність концертмейстера в хореографії, тим більш робота зі студентами хореографічного колективу є на сьогодні малодослідженою проблемою. Навчальні плани з фахової підготовки вчителя музики містять дисципліну «Концертмейстерський клас», у програмах якої також не передбачено підготовку до роботи в хореографічних колективах» [1, с. 147]. Низка концертмейстерів-практиків у своїх теоретичних напрацюваннях підкреслюють актуальність внесення такої рубрики, як робота в хореографічному класі в рамках дисципліни «Концертмейстерський клас»: «Не отримуючи професійної підготовки концертмейстера-хореографа в музичних навчальних закладах, піаністи витрачають, як правило, декілька років на самостійне вивчення її специфіки. Сьогодні на часі постає питання введення профільної дисципліни в підготовці молодих піаністів у музичних навчальних закладах України, вивчення особливостей роботи концертмейстера хореографії» [6, с. 682].

Концертмейстерська діяльність у хореографічному класі має низку відмінностей, на які необхідно звертати увагу. Робота в хореографічному класі потребує знання специфічної термінології, яка застосовується у практиці танцювальних колективів і солістів. Зокрема, специфічні відомості, пов'язані зі знанням структури «класичних» танцювальних занять – це екзерсис біля станка та посеред зали, алегро, адажіо, пор де бра та програмні оберти, які мають сталий характер, що закріплені практикою. Окрім цього, на відміну від музикантів, які самі обирають музичний матеріал, що згодом виконується з концертмейстером, танцюристи можуть виконувати композиції під різну

музику. Ініціатором нового музичного матеріалу може бути концертмейстер. Саме він тоді буде відповідати за розширення фонду музичного репертуару. «Концертмейстеру необхідно постійно поповнювати та урізноманітнювати свій власний музичний фонд, добірки танцювальних вправ, керуючись естетичними критеріями, почуттями міри і змістовності. Музика, використана в роботі, повинна стати головним помічником емоційно-творчого самовираження танцюриста» [1, с. 148]. Коли йдеться про супровід танцюристів, які займаються спортивними бальними танцями, важливою є навичка вміння виконувати композиції під різний музичний матеріал, що стає у пригоді за участі у змаганнях. Тому розширення музичного фонду є нагальною вимогою в разі роботи з хореографією.

Потреба внесення частих змін до музичної частини виступів також межує з іншою репертуарною вимогою, яка полягає у включенні до репертуару популярних творів, що можуть бути віднесені до сучасної естрадної музики. Виконавська практика сьогодення орієнтована на охоплення великої глядацької та слухацької аудиторії, яка зацікавлена у зразках музичного матеріалу, що мають статус модних. Зазвичай це твори, що перебувають у ротатії, звучать у закладах дозвілля, торговельно-розважальних центрах тощо. Дані твори не записані в нотному тексті. Тому піаніст повинен розвинути не лише навички читання з листа музичного матеріалу, але й уміння розучувати твори, «розшифровуючи» їх з аудіо- та відеозаписів. Причому йдеться не лише про підбір на слух у спрощеному вигляді, а й про вміння створювати такі аранжування, які б передавали основні елементи музичної тканини. Необхідно вміння працювати в комп'ютерних програмах, які дозволяють створити нотний текст.

Сучасний розвиток інформаційних технологій створює великий спектр можливостей для ознайомлення з музичним матеріалом. Ідеться про здатність мати відомості про наявні тенденції розвитку музичної та танцювальної практики. Це можливо і завдяки впровадженню ознайомлення з відеозаписами майстер-класів і занять з хореографії. І. Кравченко зазначає ті завдання, які мають поставати перед концертмейстером-піаністом: «Поповнювати нотну бібліотеку новими творами, слухати аудіозаписи кращих музикантів, дивитися хореографічні вистави і концерти, відеозаписи занять із хореографії тощо. Сучасний концертмейстер активно впроваджує в навчально-виховний процес інформаційно-комп'ютерні технології, використовує методика роботи з інтернет-технологіями (відвідування хореографічних, музичних сайтів, пошук спеціальної літератури, нотних прикладів) [4, с. 121].

Коли йдеться про виступ концертмейстера на сцені, не варто забувати, що він є повноцінним

виконавцем, який так само має враховувати психологічні чинники, пов'язані з виконавством. Такі якості, як спокій, здатність контролювати власні емоції, можливість нести відповідальність за цільність твору та його презентацію, є базовими. «Воля і самовладання – якості, також необхідні концертмейстерові. У разі будь-яких музичних неполадок, що сталися на естраді, він повинен твердо пам'ятати, що ні зупинятися, ні виправляти свої помилки неприпустимо, як і висловлювати свою досаду на помилку мімікою або жестом» [2, с. 231]. Окрім цього, концертмейстер зазвичай виступає у своїй професійній діяльності як більш досвідчений виконавець. Адже нерідко концертмейстери супроводжують гру солістів, які ще не стали професіоналами, а лише здобувають освіту. Хвилювання молодих виконавців може спричинити помилки, пов'язані із забуванням тексту або пропуском певного музичного матеріалу. Коли говоримо про вокалістів чи інструменталістів, то можлива зупинка звучання, яка має бути виправлена завдяки роботі концертмейстера. Останній повинен зробити певну підказку, зігравши матеріал, який мав відтворювати соліст. Якщо ж це не допомагає, то мають бути обговорені ключові місця, з яких можна відтворити матеріал. «Витримка концертмейстера в таких ситуаціях дозволить уникнути утворення в учня комплексу боязні естради та гри на пам'ять. Ще краще обговорювати до концерту, з яких моментів може бути відновлено виконання у випадках зупинок в певних частинах форми» [2, с. 234]. Такі вимоги дозволяють зазначити потребу концертмейстера перебирати на себе функції педагога. Отже, концертмейстер повинен не лише контролювати власний емоційний стан, а й виступати своєрідним гарантом успішності виступу соліста чи декількох солістів, з якими він грає в ансамблі. Саме концертмейстер-піаніст повинен корегувати помилки виконавців. Для цього доцільно проводити додаткові репетиції, за відсутності викладача з фаху, хормейстера чи балетмейстера. Їхньою метою буде уточнення спірних питань, нюансів, пов'язаних із встановленням опорних місць у музичній тканині, обговорення елементів сценічного виконання тощо. Усе це покладає додаткові завдання на концертмейстера-піаніста та є свідченням універсальності його практичної діяльності.

Зауважимо, що не лише технічний бік творів має привертати увагу концертмейстера. Він є виконавцем, який має неабиякі артистичні якості, що має передаватись у процесі виконання. «Творча діяльність інтерпретатора композиторського задуму сприяє виникненню цінних результатів дивної співтворчості, виробленої на основі художнього взаєморозуміння між усіма учасниками музично-виконавської процесу, яке частіше за все супроводжується відчуттям емоційно-духо-

вного «тяжіння», що панує в атмосфері вокальної або інструментальної вистави» [5, с. 224]. Спільне відтворення композиторського задуму, втілення його під час виконання вокально-інструментального, суто інструментального чи інструментально-танцювального цілого є основною метою роботи, яка досягається концертмейстером у його професійній сфері. «Художня діяльність виконавця – це звуко-інтонаційний, наслідувально-виразний, моторно-артистичний акт» [3, с. 44]. Артистизм формується у процесі концертної діяльності, коли наявна багатовимірною презентація творчої особистості виконавця, яка можлива за умови відповідного рівня освіченості.

Висновки. Професійна діяльність піаніста-концертмейстера є такою, що може претендувати на універсальність. Вона потребує наявності значної кількості знань, умінь і навичок. Певним негативним чинником у питанні підготовки піаністів-концертмейстерів є замала увага, яка приділяється творам сучасних композиторів, як академістів, так і тих, що можуть бути віднесені до естрадного напрямку. Значним недоліком сучасної освітньої системи є відсутність можливості здобувати навички роботи в хореографічному класі під час навчання в закладах мистецького спрямування. Доречним і перспективним вбачається впровадження практики роботи з різними виконавцями –

музикантами та хореографами – у рамках дисципліни «Концертмейстерський клас», що спростило б піаністам у подальшому професійну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аксьонов О. Специфіка роботи концертмейстера хореографічних дисциплін у вищих навчальних мистецьких закладах. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 147–150.
2. Афанасьєва Е. Методичні особливості роботи концертмейстера зі студентами-музикантами у вищих мистецьких навчальних закладах. *Молодий вчений*. 2017. № 10 (50). С. 230–235.
3. Ергиев И. Художественное сознание исполнителя-артиста (к постановке проблемы). *Таврійські студії*. Симферополь : Крим. ун-т культури, мистецтва і туризму, 2012. Вип. 2. С. 43–50.
4. Кравченко І. Специфіка роботи концертмейстера хореографічних дисциплін. *Мистецька освіта в Україні: проблема теорії і практики* : тези матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 120–122.
5. Майковская Л., Буаттура Н. Артистизм музыканта-инструменталиста: сущность и структура. *Вестник Московского государственного университета культуры искусств*. 2013. № 2 (52). С. 223–227.
6. Слупська Н. Принципи роботи концертмейстера у класі хореографії у вищих навчальних закладах. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 679–684.

ФЕНОМЕН МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ PHENOMENON OF MUSICAL TALENT

У статті визначено особливості психофізіологічних процесів та емоційної сфери дітей, що мають музичну обдарованість, адже обдаровані діти характеризуються порівняно високим розвитком мислення, тривким запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, високою працездатністю тощо. Їм властива висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, неординарність, свобода самовияву, багатство уяви, сформованість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву у науковому осмисленні певні явища, стереотипи, догми. Обдаровані діти – діти, в яких у ранньому віці виявляють здібності до виконання певних видів діяльності. Вони вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує певний умовний «середній» рівень. Їхні успіхи не є випадковими, а виявляються постійно. Обдаровані діти завжди виявляють уважність, зібраність, готовність до напруженої праці, що переростає у працелюбність, потребу працювати без відпочинку. Обдаровані діти зазвичай володіють відмінною пам'яттю, яка заснована на ранньому оволодінні мовою й абстрактним мисленням. Їх відрізняє здатність класифікувати і категоризувати інформацію і досвід, уміння широко користуватися накопиченими знаннями.

В умовах загальноосвітньої школи важливо правильно організувати роботу учителя з обдарованими дітьми, не тільки створюючи необхідні умови для їхнього розвитку, а й психологічно готуючи їх до наполегливої праці, самовиховання.

Також розглядається «емоційний інтелект» як важлива передумова успішної життєдіяльності особистості. Вивчається емоційний досвід людини – способи реагування, що закріпилися, ієрархія емоцій і почуттів. Проаналізовано поняття творчої обдарованості та розкрито ряд здібностей людини, зокрема музичних.

Музичні здібності – індивідуальні психологічні властивості людини, що зумовлюють сприйняття, виконання, написання музики, здатність до навчання в галузі музики. Тією чи іншою мірою музичні здібності проявляються майже в усіх людей. Яскраво виражені,

індивідуально проявлені музичні здібності називають музичною обдарованістю.

Ключові слова: музичні здібності, творча обдарованість, музичний інтелект, емоційна сфера.

The article defines the features of psychophysiological processes and emotional sphere of the children with musical talent. Therefore, talented children are characterized by relatively high development of thinking, stable memorizing of educational material, developed skills of self-control in educational activity, high efficiency and so on. They are characterized by high mental activity, increased propensity for mental activity, eccentricity, freedom of self-expression, wealth of imagination, formation of various types of memory, speed of reaction, ability to question certain phenomena, stereotypes, dogmas.

Talented children are children who have the ability to perform certain activities at an early age. They differ among peers with a strong ability to achieve results at a higher level, that exceeds a certain "average" level. Their success is not accidental, it is constant. Talented children always show attentiveness, alertness, willingness to work hard, need to work without rest.

Talented children usually have an excellent memory that is based on early mastering the language and abstract thinking. They are distinguished by their ability to classify and categorize information and experience, ability to use their accumulated knowledge.

In a secondary school it is important to organize the work of the teacher with talented children, not only by creating the necessary conditions for their development, but also by preparing them for hard work and self-education.

We also consider "emotional intelligence" as an important background for successful life of the individual. We study the emotional experience of a person – the fixed ways of responding, the hierarchy of emotions and feelings. We analyze the concept of creative talent and discover the number of human abilities, including musical ones.

Musical abilities – individual psychological characteristics of a person, which determine the perception, performance and writing the music, the ability to study it. Musical abilities are obvious for almost all people in one way or another. Highly expressed, individually shown musical abilities are called musical talent.

Key words: musical abilities, creative talent, musical intelligence, emotional sphere.

УДК 78:378.147:159.928(045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-31>

Кобук О.А.,

викладач кафедри хорового диригування та постановки голосу Луцького педагогічного коледжу

Смокович Т.В.,

викладач кафедри методики музичного виховання та гри на інструменті Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі проблема обдарованості визначається сукупністю певних здібностей, що зумовлюють особливо успішну діяльність людини у визначеній сфері та виділяють її серед інших осіб. Практично судити про здібності можна за сукупністю таких показників, як швидкість просування людини в оволодінні відповідною діяльністю, якіс-

ний рівень її досягнень, схильність до занять цією діяльністю, співвідношення успішності та зусиль, затрачених для досягнення цих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що обдарована особистість завжди творча; якщо немає творчості, то не варто говорити про обдарованість. Водночас фактично відсутні дослі-

дження, в яких вивчалися б особливості емоційної сфери людини у контексті музичної обдарованості, виявлення впливу музичної обдарованості на емоційну сферу. Саме тому вивчення емоційної сфери музично обдарованих людей є актуальним і значущим.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Багато праць присвячено вивченню обдарованості в підлітковому віці, проте малодосліджені психофізіологічні особливості емоційної сфери підлітків, що мають обдарованість, зокрема музичну. Вплив мистецтва на людину різний; можливо, річ у природних здібностях людини, які дозволяють нервовій системі реагувати певним чином на музичні твори. Отож, питання, як відбувається формування емоційної сфери людини під впливом мистецтва, лишається відкритим.

Мета статті – вивчити феномен музичної обдарованості та проаналізувати складні динамічні зв'язки між окремими здібностями особистості.

Виклад основного матеріалу. Представники гуманістичної психології, вбачаючи у творчій обдарованості вищу людську потребу, прояв психологічного здоров'я й особистісної інтеграції, розглядають творчу особистість як особистість, що самоактуалізується (А. Маслоу), продуктивну особистість (Е. Фромм), людину, що є «повноцінно функціонуюча» (К. Роджерс) [17].

Згідно з уявленням В.В. Клименко творчо обдаровані люди наділені фізичним і душевним здоров'ям, оскільки для роботи механізму творчості мають бути повноцінно задіяні такі компоненти, як енергопотенціал, психомоторика та критичність, а це можливо для людей здорових і гармонійних [15].

Поки людина не розпочала направленої діяльності, у неї є тільки потенційні здібності до її виконання, що є властивостями її особистості, які частково розвилися з її задатків, але більш сформовані її досвідом. Але як тільки вона починає цю діяльність, її потенційні здібності стають актуальними здібностями, що не тільки виявляються, але і формуються в цій діяльності.

Найбільш загальною класифікацією здібностей є розподіл їх на дві групи: загальні та спеціальні. Під загальними здібностями розуміється така система індивідуально-вольових властивостей особистості, що забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями і здійсненні різних видів діяльності. Загальні здібності є наслідком як багатого природного дарування, так і всебічного розвитку особистості.

Під спеціальними здібностями розуміють таку систему властивостей особистості, що допомагає досягти високих результатів у якій-небудь спеціальній сфері діяльності, наприклад, літературній, образотворчій, музичній, сценічній тощо.

Елементарні загальні здібності властиві усім людям. Спеціальні елементарні здібності – це здібності, властиві вже не всім людям, вони припускають визначену виразність якихось якісних сторін психічних процесів [9].

Музична здібність – це індивідуально-психологічні особливості особистості. До основних музичних здібностей, необхідних для усіх видів музичної діяльності, можна віднести:

1) ладове почуття – здатність переживати відношення між звуками як виразні та змістовні;

2) музично-слухове уявлення – здатність прослуховувати «у розумі» раніше сприйняту музику, що складає основу для музичної уяви, формування музичної уяви і розвиток музичного мислення;

3) музично-ритмічне почуття – здатність сприймати, переживати, точно відтворювати і створювати нові ритмічні сполучення.

До загальних музичних здібностей відносять такі, як:

1) музична пам'ять (засвоєння знань, умінь і навичок) – сприяє накопиченню музичних вражень і слухового досвіду, що істотно впливають на формування музичних здібностей, а також на психічну діяльність слухача, виконавця, композитора і педагога; органічно включаючись у фахову діяльність, вона зумовлює засіб музичного мислення (вокальний або конкретно-інструментальний);

2) психомоторні здібності – виявляються в можливості музиканта під час виконання передати своє розуміння змісту музичного твору; виражаються в майстерності та віртуозності.

Наукова психологія ще не визначилася щодо питань, пов'язаних із явищем обдарованості як певним відхиленням від норми у контексті: творча обдарованість – репродуктивність, інтелектуальна обдарованість – низький інтелект. Обдарованість як максимальне виявлення здібностей, зумовлене «емоційною енергетикою», досі залишається проблемою нез'ясованою.

А.Г. Савенков розрізняє терміни «дитяча обдарованість» і «обдаровані діти». Останній підкреслює можливість існування особливої категорії дітей. Перше ж словосполучення означає виключність, виняток, своєрідний дар, «іскру Божу», що є в кожного, але виявляється і розвивається різною мірою [16].

Обдарованість, на думку Р. Стернберга, – багатовимірне утворення, її не можна зводити ні до коефіцієнта інтелектуальності, ні до креативності, ні до мотивації. Вона завжди унікальна, тому вчителю треба враховувати різноманітність форм її вияву.

Дж. Гензулм «обдарованість» вважає результатом поєднання інтелектуальних здібностей вище середнього рівня, творчого підходу та наполегливості [4; 6].

А. Танненбаум визначає обдарованість як поєднання високого рівня загального інтелекту, впливу середовища, таланту. За О. Кульчицькою, обдарованість – системно-особистісне утворення, зумовлене природними особливостями організму людини [5; 10].

О.М. Матюшкін наполягав, що обдарованість завжди творча, якщо немає творчості, то не варто говорити про обдарованість. Інші вчені доводять, що обдарованість характеризується здатністю продукувати нові ідеї, винаходи. До того ж, творча обдарованість породжує інші види обдарованості [16].

Творча обдарованість – складна інтегративна система особистісних та інтелектуальних утворень, а не окрема якість. Таке бачення представлено у працях Дж. Гілфорда, Е. Торренса та їхніх послідовників [2].

Художній вид обдарованості проявляється у високих досягненнях у художній діяльності – музиці, танці, живописі, скульптурі, сценічній діяльності. Вчитель повинен бачити ці здібності, сприяти їхньому розвитку і в разі дійсно високого рівня їх прояву подбати про те, щоб така дитина якомога швидше потрапила до відповідального фахівця, який зміг би професійно з нею займатися. Як і в попередніх випадках, цей тип обдарованості може виявлятися у школярів з різним ступенем широти: є діти, у яких виявляється ціле «віяло» різних художніх здібностей: дитина і співає, і танцює, і чудово малює. Багато видатних творчих особистостей характеризувалися поєднанням ряду різних художніх здібностей, однак є творчі особливості, а відповідно, і діти лише з однією яскраво вираженою здатністю [1].

Продовжуються суперечки про необхідність виділення творчого типу обдарованості. Одні фахівці вважають, що творчість, креативність є невід'ємним елементом всіх видів обдарованості, які не можуть бути представлені окремо від творчого компоненту. Є лише один вид обдарованості – творча: якщо немає творчості, безглуздо говорити про обдарованість. Інші дослідники відстоюють правомірність існування творчої обдарованості як окремого, самостійного виду. Одна з думок така, що обдарованість породжується або здатністю продукувати, висувати нові ідеї, винаходити або ж здатністю блискуче виконувати, використовувати те, що вже створене.

Проблема діагностики музичних здібностей – одна з найактуальніших у музичній педагогіці та психології, оскільки вона пов'язана із завданнями професійного й індивідуального відбору. Першим, хто висловив ряд серйозних думок про індивідуальні відмінності в музичних здібностях і спробував розробити експериментальні тести для їх визначення, був К. Штумпф, один з основоположників музичної психології. Проте діагностика музичних здібностей, як і будь-який інший вид

психодіагностики, може за певних умов служити і ширшим науковим цілям, зокрема стати основою для вивчення природи й онтогенезу музичності.

Для виявлення музично обдарованих дітей у музичних школах використовують діагностику основних музичних здібностей, таких як ладове почуття, музично-слухове уявлення, музично-ритмічне почуття, здатність сприймати, переживати, точно відтворювати і створювати нові ритмічні сполучення. Можна використовувати метод діагностики, який пропонує К.В. Тарасова в монографії «Онтогенез музичних здібностей» [18].

Висновки. На основі викладеного можна зробити висновок про те, що за сучасних освітніх умов важливо правильно організувати роботу вчителя з обдарованими людьми, не тільки створюючи необхідні умови для їхнього розвитку, а й психологічно готуючи їх до наполегливої праці, самовиховання. Отож, необхідними й актуальними є розвиток обдарованості – результату складної спадковості та соціального середовища, опосередкованості діяльності майбутніх фахівців. Варто наголосити, що «динамічна теорія обдарованості» не випадково набуває популярності серед сучасних педагогів-дослідників, вона змінює парадигму педагогічної підтримки дитячої обдарованості, роблячи перехід від «діагностики відбору до діагностики розвитку» [12].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алфімов В., Зотова І. Психологічні відмінності обдарованих ліцеїстів. *Рідна школа*. 2005. № 5. С. 14–15.
2. Барко В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини? Київ : Україна, 1991. 82 с.
3. Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Бабаева та ін. Робоча концепція обдарованості. Москва, 1998.
4. Горай Ю. Творчі здібності та обдарованість. *Психолог*. 2006. № 25. С. 12.
5. Бажанюк В.С. Діагностика обдарованості у фізико-математичній сфері у школі. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Т. 7. Вип. 1. 2005. С. 48–60.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность Москва : Политиздат, 1978. 272 с.
7. Дрозденко К.С. Загальна психологія у практичному вимірі : підручник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 608 с.
8. *Журнал «Наука и жизнь»*. Москва : вид-во «Правда». 1977. № 12. С. 117–118.
9. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург : Питер, 2004. С. 159–161.
10. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. Харьков : Фолио, 1996.
11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учебное пособие. Москва : Изд-во УРАО, 1999.
12. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва : Смысл; PerSe, 2000. 549 с.

13. Липова Л. Концепція обдарованості та її види. *Рідна школа*. 2003. № 4. С. 10–12.

14. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 237 с.

15. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. Москва, 1998. 220 с.

16. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29–33.

17. Морозова Л. Питання дитячої обдарованості в американській системі шкільної освіти. *Рідна школа*. 2006. № 7. С. 78–80.

18. Тарасова О. Онтогенез музыкальных способностей. Москва : Педагогика, 1988. 176 с.

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА
ІЗ СІЛЬСЬКОЮ МОЛОДДЮ У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІTHE SOCIAL WORKER'S SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK
WITH RURAL YOUTH IN THE TERRITORIAL COMMUNITY

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування сутності поняття «група», «територіальна громада», «соціальне виховання». Розкрито основні ознаки територіальних громад та напрями соціальної роботи у громаді. Визначено, що особливістю соціально-виховної роботи соціального працівника в територіальній громаді є активізація сільської молоді, стимулювання її до різних ініціатив, насамперед до участі у визначенні й вирішенні проблем на місцевому рівні. Виявлено, що головна мета соціально-виховної роботи соціального працівника з сільською молоддю у громаді є – створення умов для позитивно зорієнтованої соціалізації особистості, яка сприяє соціальному розвитку та самореалізації молодих поколінь в інтересах особистості та суспільства.

Виокремлено два методологічні підходи, які соціальні працівники використовують у соціально-виховній роботі: концептуальний аналіз та сприяння взаємодії. Дослідженням визначено, що з огляду на перелічені завдання та методологічні підходи можна умовно поділити знання та навички, необхідні соціальному працівникові для роботи в територіальній громаді з сільською молоддю: знання поведінки людей та теорії, зокрема, теорії соціальної організації та міжособистісної взаємодії; теорії комунікації, організаційні теорії, політичний процес, група динаміка; практичні методи: техніки втручання – комунікація, інтерв'ювання, фасилітація роботи групи, посередництво й переговори, планування та оцінювання; технічні навички: збирання, перевірка та аналіз даних за допомогою комп'ютерних програм, ведення комп'ютерних баз даних, підготовка інформаційних матеріалів за допомогою комп'ютера, користування інтернетом та веб-дизайн.

Проаналізовано, що соціально-виховна робота стосується кожного члена територіальної громади. Однак вона різниться за змістом, методами, формами, засобами відповідно до віку, статі, стану здоров'я, етнічної належності. Від ефективності соціального виховання у територіальній громаді залежать і міцність та цілісність країни, і соціальна реалізованість у соціумі кожної особи.

Ключові слова: громада, територіальна громада, соціальне виховання, сільська молодь, соціальний працівник.

Youth social participation is the process that developing partnerships between young people and adults in all areas of life so youth can take valued position in society and the community as a whole can benefit from their contribution, ideas and energies.

The theoretical analysis of scientific approaches to the interpretation of the concept "community", "territorial community", "social education" is done in the article. The basic features of territorial communities and directions of social work in the community are revealed. Determined that the peculiarity of social and educational work of a social worker in a territorial community is the activation of rural youth, stimulating it to various initiatives, first of all, to participate in identifying and solving problems at the local level. It is revealed that the main purpose of social and educational work of a social worker with rural youth in the community is – creation of conditions for positively oriented socialization of the individual, which promotes social development and self-realization of young generations in the interests of the individual and society. Separated two methodological approaches that social workers use in social work: conceptual analysis and facilitating interaction.

Identified that, given the tasks and methodological approaches, it is possible to conditionally share the knowledge and skills needed for a social worker to work in a local community with rural youth: knowledge of people's behavior and theory, in particular, the theory of social organization and interpersonal interaction; communication theories, organizational theories, political process, group dynamics; practical methods: intervention techniques (communication, interviewing, facilitating group work, mediation and negotiation, planning and evaluation); technical skills: collecting, verifying and analyzing data using computer programs, maintaining computer databases, preparing information materials using the computer, Internet and web design.

Analyzed that social and educational work concerns every member of the territorial community. However, it differs in content, methods, forms, means according to age, gender, health status, ethnicity. The strength and integrity of country and social realization in the society of each person depends on the effectiveness of social education in the territorial community.

Key words: community, territorial community, social education, social participation rural youth, social worker.

УДК 364.612(1-22)-78-214

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-32>

Олійник Г.М.,

канд. пед. наук,

викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Тернопільського національного

педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Становлення громадянського суспільства в Україні, необхідність вирішення соціальних проблем призвела до появи різних соціальних служб та розвитку волонтерства, які вимагають активного пошуку нових підходів, напрямів та технологій у вирішенні соціальних проблем населення. Реалізація численних соціальних проектів та громадських ініціатив на локальному рівні є свідченням

того, що одним із головних напрямів соціального працівника стає соціально-виховна робота з сільською молоддю у територіальній громаді.

Успіх суспільних перетворень і реформи місцевого самоврядування залежать від громадян, перш за все, від їхньої соціальної активності та соціальної відповідальності. Вирішувати сучасні завдання нашої країни соціально-педагогічними засобами можливо через створення сприятливих

умов для розвитку соціальних цінностей, якостей, формування соціально активної поведінки, тобто через організацію процесу соціального виховання кожного громадянина України, починаючи з дитинства [7; 10; 11; 15; 16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На соціальний характер виховання звертали увагу зарубіжні та вітчизняні дослідники: Т. Алексєєнко, О. Безпалько, М. Галагузова, М. Горячов, І. Зверєва, А. Капська, О. Кузьменко, Л. Коваль, А. Коджаспіров, Г. Коджаспірова, Л. Крившенко, В. Нікітін, Л. Мардахаєв, О. Мудрик, М. Плоткін, А. Рижанова, А. Сбруєва, С. Хлебнік, М. Шакурова та інші. Соціальне становлення особистості відбувається за умови її участі в діяльності різних соціальних інститутів та спільнот, в тому числі, такому соціальному утворенні як громада.

Розглядаючи сутність громади як соціального феномену в практиці вітчизняної соціальної роботи, доцільно, в першу чергу, звернутися до тлумачення цього терміну зарубіжними науковцями. Найбільш відомим є визначення, подане в Оксфордському тлумачному словнику А. Хорнбі, в якому громада (community) розглядається як група людей, що об'єднана спільним походженням, расою, соціальним станом, релігійними переконаннями та місцем проживання – районом, населеним пунктом тощо, де розташована низка соціальних інститутів: сім'я, школа, церква, дозвілєві організації [17, с. 233].

Метою статті є вивчення особливості соціально-виховної роботи соціального працівника із сільською молоддю у територіальній громаді.

Виклад основного матеріалу. У соціології громада переважно розглядається як спільнота – об'єднання людей з метою соціальної взаємодії. При цьому зазначається, що в основу утворення й функціонування соціальних спільнот лежать різноманітні чинники, особливості та ознаки: суспільний поділ праці; сфера й характер діяльності; стабільність інтересів, потреб, цілей, завдань; походження; культура; менталітет. Термін «спільність» підкреслює асоціативний, сумісний, спільний характер життєдіяльності людей, які об'єднані на основі певних спільних рис і ознак, зв'язків, що обумовлює багатоманіття форм соціальних спільностей [13, с. 43].

Цікавість до громади, як суб'єкта суспільних відносин в 90-х роках минулого століття, був обумовлений, перш за все, розбудовою громадянського суспільства в Україні, що знайшло своє відображення в ст. 1 закону «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997 р.). У ньому територіальна громада – це жителі, об'єднані постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр.

Сьогодні законодавче визначення територіальної громади багатьма вітчизняними соціологами, політиками та правознавцями вважається дещо формальним вже хоча б тому, що проста сукупність мешканців населеного пункту, не поєднаних жодними іншими інтересами, не може становити ефективну громаду. Мешканці населеного пункту, формально отримавши визначення «територіальної громади» за формою, навряд чи одразу ж можуть стати нею за суттю. Громада повинна мати, крім спільного простору проживання, ще й цілий ряд інших спільних інтересів: інфраструктуру, потребу в послугах певної якості та їх задоволення, відчувати свою визначальну роль у виробленні місцевої політики тощо. Все це набуває обрисів і починає працювати не відразу, для цього потрібно аби мешканці громади відчували свою організованість, тобто, щоб у громаді існували певні елементарні інститути громадянського суспільства: осередки політичних та громадських організацій, формальні чи неформальні об'єднання громадян за різними ознаками: соціальними, віковими, територіальними тощо [14, с. 3].

Аналізуючи сутність територіальної громади як основи місцевого самоврядування, О. Батанов зазначає, що «територіальна громада» – це складна «кумулятивна» форма суспільної організації, сукупність людей асоційованих на публічних засадах у межах певної території та об'єднана різноплановими ознаками системного характеру (демографічний, територіальний, правовий, політичний, економічний, професійний, мовний, релігійний тощо) [1, с. 57]. Це об'єднання, яке не виключає право людини на індивідуальність, окреме житло та дозвілля, консолідує зусилля багатьох для досягнення усіма бажаного результату.

На думку польських науковців Я. Варди та В. Косовські, основними ознаками територіальних громад, як людських спільнот, є: приналежність до території з абсолютно визначеними межами; відокремленість місця проживання, що дозволяє виділити його в окреме місто, селище, село; постійність проживання; відображення населеного пункту в адміністративно-територіальному устрої держави [2, с. 42].

Отже, коли йдеться про територіальну громаду, то завжди постає питання про її границі. Згідно існуючого в нашій державі адміністративно-територіального устрою, більшість дослідників із проблем місцевого самоврядування як різновид територіальної громади виокремлюють село, селище, район, місто, мікрорайон у місті, квартал, вулицю, багатоквартирний будинок [1, с. 77].

За останні роки територіальна громада, зокрема, все більше стає об'єктом уваги соціальних працівників та інших фахівців соціальної сфери, адже через природні та історичні особливості село в Україні завжди відіграло значну

роль. Споконвіку воно було першоджерелом нації, оберегом духовної пам'яті, складало матеріальну та моральну основу її буття.

У науково-педагогічній літературі питанням соціальної роботи в громаді, як складової діяльності соціального працівника, присвячено окремі праці Т. Алексєєнко, І. Зверєвої, А. Капської, Т. Семігіної, В. Сидорова. Проте, найбільш повно проблему соціальної роботи в громаді розкрито у працях зарубіжних авторів Г. Брагера, Д. Боп, М. Боп, М. Майо, М. Пейна, А. Твелтвіза, П. Тейлора.

Посилаючись на досвід німецьких фахівців, І. Нойфельд зазначає, що головною метою соціальної роботи в громаді має стати кооперація діяльності регіональних спеціалістів та активізація різних груп населення (дітей, молоді, літніх людей, домогосподарок тощо). Для цього потрібно охоплювати всі проблеми повсякденного життя людей та залучати їх до солідарних дій [6].

Цю думку розділяє вчений М. Ромм. Він наголошує на тому, що робота в громаді, як різновид методів соціальної роботи, базується на взаємодії соціальних служб та соціального працівника з представниками різних соціальних груп на місцевому чи регіональному рівні. До пріоритетних завдань роботи в громаді М. Ромм відносить розвиток соціальних зв'язків у громаді та організацію системи взаємодопомоги і координації дій спільноти; підтримку та розвиток громадських ініціатив, спрямованих на зміну ситуації; розробку, впровадження та оцінку ефективності соціальних програм і планів діяльності організацій, робота яких пов'язана з питаннями соціального добробуту населення на локальному рівні [12, с. 64].

Особливої уваги потребує аналіз соціального становища сільської молоді України, який показує, що за останні десятиріччя кількість проблем у селян збільшилася. Найгострішими проблемами на селі наразі є: відсутність мотивації до праці, бідність, трудова міграція, безробіття, занепад соціальної інфраструктури, поглиблення демографічної кризи та вимирання сіл.

Проблема освіти у сільській місцевості виходить за межі суто освітянської галузі, адже дошкільний навчальний заклад і школа на селі, зазвичай, сприймаються як осередки культури та гаранті розвитку громади. Незважаючи на це, упродовж усього періоду незалежності України у сільській місцевості відбувається процес скорочення мережі дитячих дошкільних закладів. Через демографічні тенденції скорочується кількість загальноосвітніх навчальних закладів, функціонують малокомплектні школи. Робота сільських учителів ускладнюється недостатністю навчально-методичних посібників та обладнання, підвезенням дітей до віддалених сільських шкіл, що позначається на якості знань дітей.

Потрібно зазначити, що організація дозвілля дітей та молоді в сільській місцевості, традиційно визначається роботою закладів освіти, культури, мистецтва, фізкультури та спорту. Проте, наявність закладу культури у селі ще не вказує на його повноцінне функціонування. За дослідженнями, капітального ремонту потребує багато клубів, але, на жаль, ця проблема залишається не вирішеною.

Здійснивши аналіз наукової літератури, автором проаналізовано чимало різних підходів до визначення категорії «соціальне виховання». В енциклопедії для фахівця соціальної сфери соціальне виховання у широкому значенні охоплює всі види виховання (моральне, трудове, фізичне). У цьому випадку його головна мета полягає у формуванні людини, готової до виконання суспільних функцій працівника і громадянина. У вузькому значенні соціальне виховання розуміють як розвиток людини в спеціально створених виховних організаціях у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісного орієнтування, як багатоврівневий процес засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві, у результаті якого особистість стає повноправним членом суспільства [3, с. 89–90].

У навчальному посібнику Л. Коваль, І. Зверєвої, С. Хлебнік «соціальне виховання» розглядається як система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки [4]. Дослідженню соціально-виховної роботи із сільською молоддю, на жаль, приділяється недостатньо уваги.

Беззаперечними лідерами у соціальному вихованні є сім'я й освітні заклади. Однак на розвиток особистості впливає весь мікросоціум. Ефективність соціального розвитку значною мірою підвищується тоді, коли гармонійними є соціальні умови і вимоги не лише родини та освіти (дошкільні, шкільні, вищі навчальні заклади), але й політичних, законодавчих, економічних, мистецьких, дозвіллевих та інших чинників місцевого соціального середовища. Таким чином, успіх соціального виховання визначається узгодженістю, скоординованістю, гармонізованістю виховних впливів всіх без винятку факторів соціалізації територіальної громади як соціального мікросередовища.

Особливістю соціально-виховної роботи соціального працівника в територіальній громаді є активізація сільської молоді, стимулювання її до різних ініціатив, насамперед до участі у визначенні й вирішенні проблем на місцевому рівні. Саме сільська молодь – диференційована соціальна група, яка набуває рис соціальної спільноти

та має специфічні соціально-психологічні, соціальні, культурні та інші особливості, перебуває у процесі соціалізації, має свій соціальний вік і відповідно до потреб часу має бути творцем або зачинателем нової соціальної і культурної реальності.

Головна мета соціально-виховної роботи соціального працівника з сільською молоддю у громаді є створення умов для позитивно зорієнтованої соціалізації особистості, яка сприяє соціальному розвитку та самореалізації молодих поколінь в інтересах особистості та суспільства.

Керівними положеннями в реалізації є такі принципи: 1) *надання соціальної допомоги молодій людині*, незалежно від її національності, походження, соціального статусу, сфери зайнятості, місця проживання, релігійної належності; 2) *орієнтація на пріоритет загальнолюдських цінностей*, які охоплюють погляди на людину в її взаємозв'язках з природою, суспільством, глобальними проблемами, загально-людською культурою, а також такими загальнолюдськими цінностями, що сягають корінням у родинне середовище та фундаментальні основи моральності; 3) *принцип поєднання соціальної допомоги з самопомогою* визначає пріоритет опори на позитивний потенціал особистості та її прагнення сприйняти соціальний вплив; 4) *принцип інтеграції* передбачає взаємодію зусиль усіх соціальних інститутів, зацікавлених у продуктивному процесі соціалізації особистості; 5) *принцип адаптації* визначає особливості включення різних категорій молоді в соціально значущу діяльність; 6) *принцип узгодженості* короткотривалих і довготривалих перспектив соціалізації особистості передбачає взаємодію державної та особистісної програм фізичного, культурного, освітнього, психічного розвитку; принцип комплексного підходу, який означає використання широкого спектра прийомів і засобів розв'язання проблем соціалізації кожної особистості, державними, громадськими й приватними установами та організаціями; 7) *принцип етичності* відображає характер діяльності, спрямованої на обробку наявної інформації та збереження конфіденційності; 8) *принцип поваги до особистості* передбачає опору на позитивні фактори в її розвитку та наданні допомоги; 9) *принцип партнерства і взаємної довіри* як основи продуктивної взаємодії у соціальному становленні молоді; 10) *принцип безкоштовності обслуговування і коштовності послуг* її фізичного та психічного стану визначає види та способи розрахунку за надані послуги залежно від соціального статусу особистості в суспільстві [9].

Велику відповідальність за організацію соціально-виховної роботи з сільською молоддю в громаді несе соціальний працівник, обов'язки якого охоплюють виконання ним наступних функцій: посередника, захисника прав та інтересів людини,

рівноправного партнера у команді серед суб'єктів громади, організатора, представника ЦСССДМ, експерта у постановці соціального діагнозу, надавача послуг (інформаційних, юридичних, психологічних, педагогічних, медичних, соціальних тощо), помічника.

У цілому соціальні працівники у соціально-виховній роботі використовують такі методологічні підходи: 1) *концептуальний аналіз*: збирання даних, визначення кількості проблем, оцінка актуальності кожної з них, уточнення цілей, вибір політичних альтернатив та оцінка результатів політики; 2) *сприяння взаємодії*: створення структур для планування в громаді та ухвалення рішень, висування лідерів, формування групової згуртованості, мобілізація енергії та полегшення зв'язків, обговорення умов та обмін думками між сторонами, залученнями до діяльності щодо вирішення проблеми.

З огляду на перелічені завдання та методологічні підходи можна умовно поділити знання та навички, необхідні соціальному працівникові для роботи в територіальній громаді з сільською молоддю: 1) знання поведінки людей та теорії, зокрема, теорії соціальної організації та міжособистісної взаємодії; 2) теорії комунікації, організаційні теорії, політичний процес, групова динаміка; 3) практичні методи: техніки втручання – комунікація, інтерв'ювання, фасилітація роботи групи, посередництво й переговори, планування та оцінювання; 4) технічні навички: збирання, перевірка та аналіз даних за допомогою комп'ютерних програм, ведення комп'ютерних баз даних, підготовка інформаційних матеріалів за допомогою комп'ютера, користування інтернетом та веб-дизайн.

Вперше в історії педагогіки модель соціального виховання територіальної громади була створена Й. Песталоцці. Він був переконаний, що провідним методом соціального виховання є активна участь членів територіальної громади у вдосконаленні соціальних обставин свого життя.

Дослідник А. Малько дотримувався думки, що складовими елементами моделі соціального виховання територіальної громади, запропонованої Й. Песталоцці, є «виховні впливи урядового керування, законодавства і суду, звичаїв та традицій громадської життєдіяльності, релігії, громадської думки, самоврядування, ефективної господарчо-економічної діяльності населення, його соціального захисту, а також сімейне виховання та освіта» [5, с. 50]. Крім того, звертає на себе увагу той факт, що швейцарський педагог вважав організаторами соціального виховання в сільській громаді саме представників прогресивної громадськості та влади.

Соціально-виховна робота стосується кожного члена територіальної громади. Однак вона різниться за змістом, методами, формами, засобами відповідно до віку, статі, стану здоров'я, етнічної

належності. Від ефективності соціального виховання у територіальній громаді залежать і міцність та цілісність країни, і соціальна реалізованість у соціумі кожної особи. Оскільки робота в територіальній громаді передбачає залучення до неї членів громади, то її соціальні працівники мають володіти лідерськими якостями. Практики соціальної роботи в громаді повинні усвідомлювати, чому і як люди збираються в соціальні організації, розуміти процеси, що відбуваються в групах, організаціях, громадах. Вони повинні бути обізнаними з тим, якою є влада в громадах, а також з логікою соціальних змін та інновацій. Питання ухвалення рішень, лідерства та підпорядкування однаковою мірою стосуються груп, організацій та громад. Тому частина практичних навичок соціальних працівників у громаді зосереджена на різних аспектах людської взаємодії.

Висновки. Отже, соціально-виховна робота соціального працівника в територіальній громаді – це складне й багатовимірне явище. У процесі такої діяльності неминуче виникають не тільки організаційні проблеми, а труднощі можуть бути спричинені різними обставинами та чинниками, наприклад, існуванням різних поглядів у молодих людей на можливі альтернативи у вирішенні проблемного питання, наявністю конфлікту всередині самої громади у сільській місцевості. За останньої умови соціальним працівникам у громаді здебільшого доводиться дотримуватися нейтралітету та сприяти розв'язанню конфлікту. Для соціальних працівників тут важливо знайти для себе відповідь на питання: як не стати «ворогом» для членів громади, ретельно дотримуючись професійних меж?

Безперечно, соціально-виховна робота соціального працівника з сільською молоддю у територіальній громаді є актуальним напрямом наукової та практичної діяльності в Україні, як один з соціальних механізмів демократизації країни. Здійсненню цієї роботи на практиці заважає недостатня законодавчо-нормативна база. Проте, підвищення ефективності виховання безпосередньо залежить від соціально-вихованої роботи з молодим населенням територіальної громади.

Соціально-виховну роботу слід розглядати як цілеспрямований процес, направлений на розвиток особистості, який сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду й забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки підростаючих поколінь.

Діяльність соціальних працівників у територіальній громаді має бути передусім спрямована на створення широкої мережі взаємозв'язків і з державними та недержавними організаціями в Україні, що надають соціальні послуги різним цільовим групам.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батанов О.В. Територіальна громада – основа місцевого самоврядування в Україні. Монографія. Київ, 2001. 260 с.
2. Варда Я., Клосовські В. Острови надій: розробка стратегій локального розвитку. Івано-Франківськ : Нова зоря, 2003. 312 с.
3. Енциклопедія для фахівця соціальної сфери. 2-ге видання; за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
4. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посібн. Київ : ІЗМН, 1997. 390 с.
5. Малько А. Соціально-педагогічна модель мікросоціуму І.Г. Песталоцці *Проблеми педагогічних технологій*: зб. наук. праць. Луцьк., 2002. Вип. 4. С. 49–56.
6. Нойфельд И. Методы социальной работы. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. Т. 1. Москва–Тула, 1993. С. 135–145.
7. Олійник Г. Теоретичні засади професійної підготовки соціальних педагогів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 21. С. 128–130.
8. Пейн М. Община как основа социальной политики и социальной идеи // *Взаимосвязь социальной работы и социальной политики*. Москва: Аспект Пресс, 1997. С. 44–62.
9. Пенішкевич Д.І., Тимчук Л.І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія навчального курсу : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. 496 с.
10. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць [за ред. А.Й. Капської]. Вип. 14 (частина II). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2012. С. 112–123. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7871>.
11. Петько Л.В., Везезій В.Ф. Підліток у різновіковому загоні. *Рад. школа*. Київ. 1989. № 11. С. 6–12. URL <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7865>.
12. Ромм М.В., Ромм Т.А. Теория социальной работы : уч. пособие. Новосибирск, 1999. 64 с.
13. Скуратівський В.А., Шевченко М.Ф. Соціальні системи та соціологічні методи дослідження : навч. посіб. Київ : Вид-во УАДУ, 1998. 188 с.
14. Ткачук А.Ф. Населення чи громада? Або як впливати на місцеву владу. Київ : Інститут громадянського суспільства, 2003. 73 с.
15. Oliynyk H. Social educator activity in educational and leisure sphere: the basic principles and functions. *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles*. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. P. 312–315.
16. Oliynyk H. The formation of future social workers' readiness for the organisation of educational-recreational activities. *Development strategy of science and education: Collection of scientific articles*. Fidelite editions, Namur, Belgique, 2017. P. 314–316.
17. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / ed. A.S. Hornby. 4-th ed.; chief editor A.P. Cowie Oxford Univ Press 1995. 1580 p. P. 233.

ОБҐРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПРАВ МОЛОДІ

RATIONALE OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE SOCIAL WORKERS OF SOCIAL PROTECTION FOR YOUNG PEOPLE

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної педагогічної освіти – формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Розкрито сутнісні характеристики понять «соціально-педагогічна система», «професійна компетентність майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді». Подано авторське визначення поняття «соціально-педагогічна система формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді». Визначено, що мета соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді полягає в підвищенні якості формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Охарактеризовано складові компоненти соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді з використанням потенціалу аудиторної, позааудиторної та позааудиторної соціально-виховної діяльності закладу вищої освіти. Розкрито сутність операційних блоків соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: концептуально-цільовий, проєктувальний, організаційно-технологічний, контроль-коригувальний. Репрезентовано соціально-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Визначено, що соціально-педагогічна система формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді спрямована на підвищення якості підготовленості майбутніх соціальних працівників до соціального захисту прав молоді

як досягнення належного результату навчання студентів.

Ключові слова: майбутні соціальні працівники, соціально-педагогічна система, професійна компетентність, молодь, соціальний захист.

The article is devoted to the actual problem of modern pedagogical education – formation of professional competence in future social workers of social protection for youth people. The essential characteristics of the concepts “social and pedagogical system”, “professional competence of future social workers of social protection of youth rights” are revealed. The author defines the concept of “socio-pedagogical system of formation of professional competence of future social workers of social protection for youth rights”. It is determined that the purpose of social and pedagogical system of forming professional competence in future social workers of social protection for youth rights is to improve the quality of forming professional competence in future social workers of social protection for youth rights. The components of the social-pedagogical system of forming professional competence in future social workers of social protection for youth rights are characterized through the potential of the auditing, extracurricular and extracurricular social and educational activities of higher education institution. The essence of the operating blocks the social-pedagogical system in forming professional competence in future social workers of social protection for youth rights is revealed: conceptually-targeted design, organizational-technological, control-corrective levels. Determined that the socio-pedagogical system of forming professional competence in future social workers of social protection for youth rights is aimed at improving the quality of future social workers preparedness for social protection of youth rights as achievement of the proper result of students’ education. **Key words:** future social workers, youth, social, protection, social-pedagogical system, professional competence.

УДК 378:364.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-33>

Співак Я.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри менеджменту
Донбаського державного педагогічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Багатоаспектність і масштабність соціальних завдань, які має вирішувати сучасне суспільство, підвищують актуальність формування компетентності фахівців у професійній і непрофесійній сферах. До того ж ідея єдності процесу формування особистості як професіонала, як особистості та активного суб’єкта життєдіяльності загалом спонукає до продуктивного розроблення структури професійної компетентності як кінцевого результату і показника якості професійної підготовки фахівця.

Відповідно до логіки наукового дослідження вважаємо за доцільне в науковому обґрунтуванні

соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді виокремити саме компетентнісний підхід і на основі зазначеного підходу зосередити увагу безпосередньо на формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми соціального захисту молоді присвячені праці багатьох науковців, серед них такі вчені: С. Алушко, В. Андрущенко, М. Багмет, В. Бех, Є. Бородін, В. Гайдуцький, І. Гнибіденко, Г. Коваль,

Е. Лібанова, О. Палій, А. Сіленко, А. Скуратівський, М. Лукашевич, І. Мигович, І. Пінчук, С. Толстоухова та інші.

Ефективність професійної діяльності соціального працівника залежить не лише від рівня професійної підготовки фахівця, його знань, умінь, навичок, досвіду, але й від сформованості його особистісних якостей, світогляду, ціннісних орієнтацій, життєвої позиції, мобільності тощо. Відтак стає важливим уже під час професійної підготовки сформувати майбутнього соціального працівника як фахівця, який не лише зможе професійно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в умовах практичної діяльності, але й буде спроможним самостійно забезпечити подальший продуктивний розвиток необхідних особистісних якостей, які суттєво впливають на результативність діяльності та професійної взаємодії з колегами, клієнтами, соціальними інститутами.

Ураховуючи вищезазначене, ми схильні до думки, що результативність професійної діяльності соціальних працівників значною мірою залежить від: взаємозв'язку механізмів професійного самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення; самооцінки та саморегуляції власної діяльності та поведінки; впливу думки, слова і волі на саморегулятивний процес; здатності й готовності фахівця адекватно сприймати зміну умов професійної діяльності; застосування методів активізації діяльності, які сприяють позитивним перетворенням, неповторності та оригінальності діяльності.

Метою статті визначено опис соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Виклад основного матеріалу. *Професійну компетентність майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді* ми визначаємо як узагальнюючий результат професійної підготовки, який ми визначаємо як: інтегральну компетентність, складниками якої є диференціальні компетентності, які характеризуються взаємозв'язком і взаємодією та свідчать про соціально усвідомлене володіння певним обсягом професійно орієнтованих знань; наявність професійних умінь, навичок і практико зорієнтованого досвіду для застосування набутих знань на рефлексійному рівні; потенційну готовність і практичну спроможність майбутніх соціальних працівників до застосування сучасних методів активізації професійної діяльності; сформованість особистісно-професійних і соціально значущих якостей, цінностей, відповідального ставлення, професійної позиції та професійної культури майбутнього соціального працівника, які сукупно складають освітній результат підготовки, що є основним системоутворюючим чинником за умови дотримання двох аспектів: компетентностей, які покладено в основу квалі-

фікації випускників; компетентностей як набутих реалізаційних якостей (здатності і спроможності) випускників до ефективної діяльності, які не варто ототожнювати з компетенціями як наданими особі повноваженнями.

Соціально-педагогічну систему слід розглядати як складноорганізовану, самостійну, багатофункціональну систему взаємозв'язків і взаємодії, складники якої впливають на розвиток особистості [2, с. 210].

Моделювання соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді ми будемо розглядати як один із етапів проектування, у процесі якого створюють прогностичні моделі педагогічних об'єктів і систем, які ще не існують, але їх розробляють із метою впровадження в освітню діяльність, які, врешті-решт, знаходять своє втілення в конкретних нормах практичної діяльності.

Мета соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді полягає в підвищенні якості формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників [1; 4–9] із соціального захисту прав молоді. Зважаючи на окреслену мету, зазначена система ґрунтується на таких принципах, як-от: гуманізму, демократизму, науковості, послідовності, цілеспрямованості, студентоцентризму, свідомості, активності та на загальнодидактичних принципах.

Соціально-педагогічну систему формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді ми впровадили як єдність операційних блоків: *концептуально-цільовий* (зумовлена соціальним замовленням мета та завдання модернізації вищої освіти в контексті нової освітньої парадигми, методологічні підходи і принципи); *проектувальний* (структура формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді, завдання та функції професійної освіти, соціально-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді); *організаційно-технологічний* (авторська методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді); *контрольно-коригувальний* (критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді) (рис. 1).

Концептуально-цільовий блок спирається на потреби модернізації вищої освіти й мети професійної підготовки майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. У цьому блоці закладено підґрунтя для розв'язання завдань про-

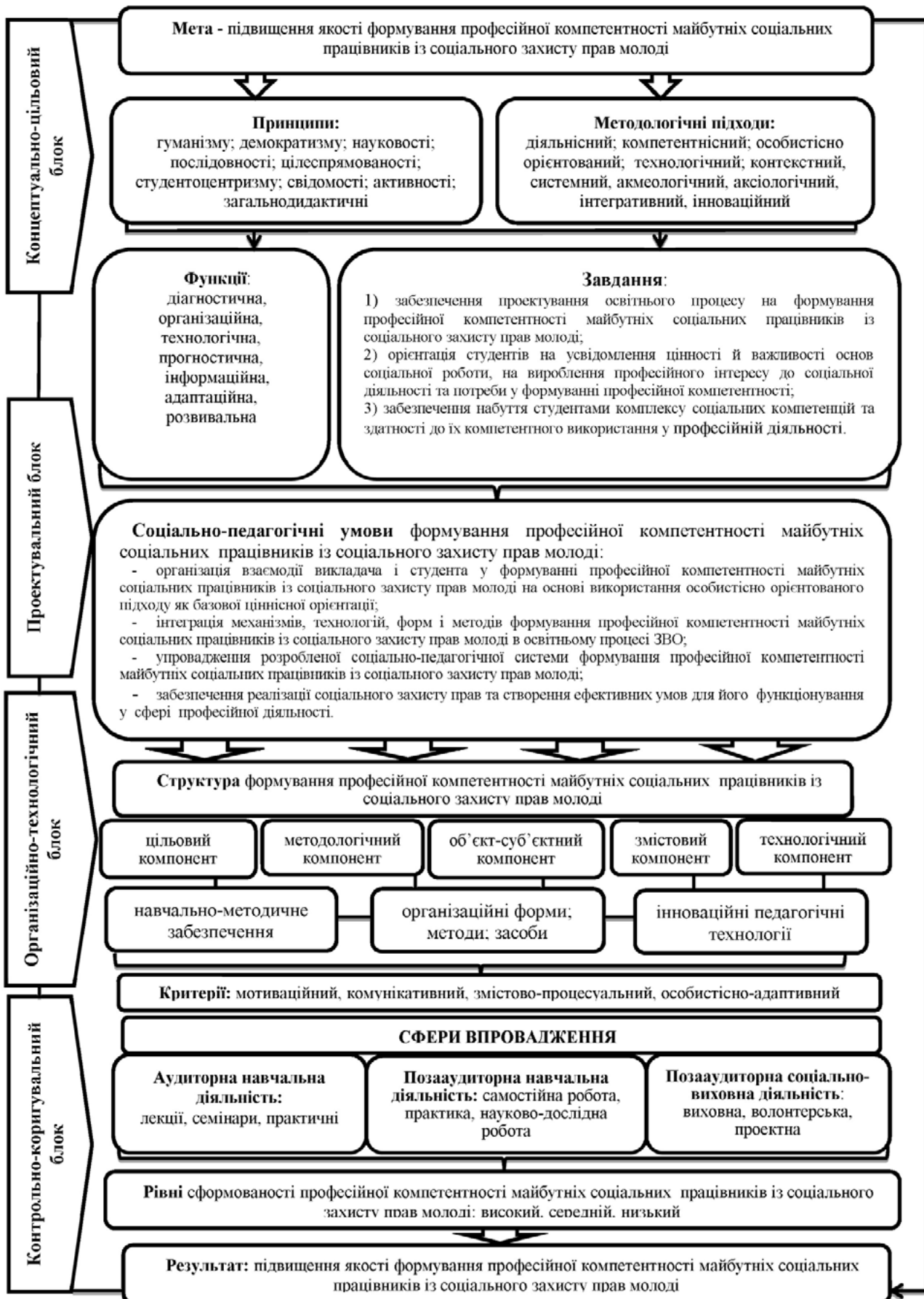


Рис. 1. Соціально-педагогічна система формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді

фесійної освіти щодо формування професійної компетентності на основі системного аналізу професійної діяльності майбутнього соціального працівника, визначення змісту освіти та відповідної технології, здатної реалізувати поставлену мету, тобто підґрунтя для розроблення структури взаємодії, в якій реалізуються гнучкі підсистеми досліджуваної соціально-педагогічної системи. Під час розроблення концептуально-цільового блоку було визначено, що основними теоретико-методологічними засадами дослідження є такі методологічні підходи: діяльнісний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, контекстний, системний, акмеологічний, аксіологічний, інтегративний, інноваційний.

Проектувальний блок визначає завдання та функції (діагностичну, організаційну, технологічну, прогностичну, інформаційну, адаптаційну, розвивальну). До низки завдань належать такі: забезпечення проектування освітнього процесу на формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді; орієнтація студентів на усвідомлення цінності й важливості основ соціальної роботи, на вироблення професійного інтересу до соціальної діяльності та потреби у формуванні професійної компетентності; забезпечення набуття студентами комплексу соціальних компетенцій і здатності до їх комплексного використання у професійній діяльності. Звідси впливає структура формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Реалізацію зазначених функцій (діагностичної, організаційної, технологічної, прогностичної, інформаційної, адаптаційної, розвивальної) забезпечують функціональні компоненти професійної компетентності майбутнього соціального працівника із соціального захисту прав молоді: цільовий, методологічний, об'єкт-суб'єктний, змістовий, технологічний.

Цей блок також репрезентує соціально-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: 1) організація взаємодії викладача і студента у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді на основі використання особистісно-орієнтованого підходу як базової ціннісної орієнтації; 2) інтеграція механізмів, технологій, форм і методів формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти; 3) упровадження розробленої соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді; 4) забезпечення реалізації соціального захисту прав і створення ефективних

умов для його функціонування у сфері професійної діяльності.

Організаційно-технологічний блок визначає методику навчання студентів: навчально-методичне забезпечення; організаційні форми, методи, засоби; інноваційні педагогічні технології. Науково обґрунтований добір змісту та форм професійної підготовки майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді передбачає її структурування за логікою освітньої діяльності в сучасному закладі вищої освіти.

Контрольно-коригувальний блок формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді передбачає здійснення контролю за станом, поточними і кінцевими результатами цього процесу, а також проведення за необхідності коригувальних процедур, і включає критерії (мотиваційний, комунікативний, змістово-процесуальний, особистісно-адаптивний), показники, методи оцінювання (тестування, анкетування, спостереження, бесіди, експертне оцінювання, аналіз, узагальнення тощо). Ефективність і дієвість окресленої системи певним чином залежать від сфер її впровадження, серед яких слід виокремити такі: *аудиторну навчальну діяльність* (лекції, семінари, практичні); *позааудиторну навчальну діяльність* (самостійну роботу, практику, науково-дослідну роботу); *позааудиторну соціально-виховну діяльність* (виховну, волонтерську, проектну).

Під час оцінювання професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді ми керувалися трьома рівнями (*низьким, середнім, високим*).

Очікувані результати впровадження соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників – підвищення якості процесу формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Висновки. Отже, соціально-педагогічна система формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді спрямована на підвищення якості підготовленості майбутніх соціальних працівників до соціального захисту прав молоді як досягнення належного результату навчання студентів. Зазначені дії орієнтовані на досягнення освітньої мети, а саме: розроблення (вдосконалення) кваліфікаційної характеристики (моделі) фахівця → профорієнтацію і профвідбір за допомогою вхідного контролю → підготовку та реалізацію освітнього процесу → атестацію випускників → подальше вдосконалення (педагогічне коригування) різних компонентів освітньої системи. Об'єднавши мету, заплановані результати і необхідні для їх досягнення заходи та подавши

їх у вигляді комплексу взаємозалежних, взаємозумовлених дій, ми одержимо структурно-функціональну побудову соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Як наслідок, розроблена нами соціально-педагогічна система формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді дала змогу організовано й цілеспрямовано науково обґрунтувати доцільність її використання для підвищення ефективності та якості процесу формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
2. Омельченко С.О. Відкрита соціально-педагогічна система вищого навчального закладу як передумова створення валеонасиченого здоров'язберезувального простору. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 205–216.
3. Петько Л.В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Педагогіка* : наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили; ред. кол. : О.П. Мещанінов (голова) та ін. Миколаїв : Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14.
4. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка* : зб. наук. пр. / за ред. А.Й. Капської. Вип. 14 (частина II). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 112–123.
5. Петько Л.В. Виховний потенціал методу ситуаційного аналізу («Case study» method) у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання* : зб. наук. пр. ; за ред. академіка В.І. Бондаря. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 27. С. 133–140.
6. Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Луганськ : Альма-матер, 2005. 552 с.
7. Чернуха Н.М. Інтеграційна єдність навчання і виховання у сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія : Педагогічні науки*. 2014. № 24 (317). С. 125–130.
8. Чернуха Н.М. Інтеграційні процеси у вищій школі : навч. посіб. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. 92 с.
9. Чернуха Н.М., Асланов Г. Соціальні комунікації в інтеркультурному просторі: відповідь на виклики сьогодення. *Innovative processes in education : collective monograph*. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017.

КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУCOMPUTER-ORIENTED TECHNOLOGIES
IN WORKING WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Стаття присвячена актуальній проблемі використання комп'ютерно-орієнтованих технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Резюмовано, що їх впровадження в систему дидактичних засобів закладу дошкільної освіти є потужним фактором забезпечення інтелектуального, морального, естетичного розвитку дитини і, відповідно, її залучення до світу інформаційної культури. Однак, незважаючи на значні можливості електронних освітніх ресурсів у роботі з дітьми дошкільного віку, проблема потребує ретельного вивчення. Комп'ютерно-орієнтовані технології в дошкільній освіті потрактовано як комплекс навчально-методичних матеріалів, форм і методів вдосконалення освітньої діяльності працівників закладів дошкільної освіти, забезпечення розвитку, діагностики, корекції особистості дітей дошкільного віку у її процесі, які передбачають застосування інструментальних засобів обчислювальної техніки (комп'ютера, Інтернету, телевізора, відео, DVD, CD, мультимедіа, аудіовізуального обладнання). Доведено ефективність використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих технологій в освітньому процесі, що дозволяє забезпечити його інформаційну ємність, видовищність і комфортність, суттєво підвищити мотивацію дітей до навчання, сприяти найбільш широкому розкриттю здібностей дітей дошкільного віку, активізації їх розумової діяльності. Необхідною умовою інформатизації освіти визначено готовність педагогів до використання комп'ютерних технологій, навчання їх у процесі передачі знань, що означає їх постійну, безперервну самоосвіту. Підсумовано основні критерії відбору комп'ютерно-орієнтованих технологій для роботи з дітьми: відповідність віку; високий розвиваючий потенціал; виховні та / або навчальні можливості програми; можливість використання як у колективній, так і в індивідуальній грі; різнобічний розвиток; естетичність дизайну; можливість освоєння дітьми з обмеженими можливостями.

Ключові слова: комп'ютерно-орієнтовані технології, інструментальні засоби обчис-

лювальної техніки, освітній процес закладу дошкільної освіти, інформатизація освіти.

The article is devoted to the actual problem of using computer-oriented technologies during the educational process of preschool educational institutions. There is summarized that its implementation to the system of didactic means of preschool educational institution turns out as the powerful providing factor of intellectual, moral, aesthetic development of the child and, in accordance, its involvement to the informative culture world. However, despite of the significant opportunities of electronic educational resources in working with children of preschool age, the problem needs for careful study. Computer-oriented technologies in preschool education are interpreted as the complex of teaching materials, forms and methods of employees of preschool education institutions educational activity improving, providing of development, diagnostics, correcting of the personality of preschool children in its process, which provide application of computing equipment instrumental tools (computer, Internet, TV, video, DVD, CD, multimedia, audio-visual equipment). The effectiveness of modern computer-oriented technologies using in the educational process is proved. It allows providing its information capacity, entertainment and comfort, to increase significantly children's motivation to study, to promote the widest possible disclosure of the abilities of preschool children, activation of their mental activity. Readiness of pedagogues to use computer technologies, to study in the process of knowledge transfer is defined necessary condition of informatization of education. It means their constant, continuous self-education. The main criteria for selecting computer-aided technologies for working with children are summarized: accordance to the age; high development potential; educational and / or didactic opportunities of the program; possibility to be used in both collective and individual game; versatile development; design aesthetics; the possibility of development by children with disabilities.

Key words: computer-oriented technologies, computing equipment instrumental tools, educational process of pre-school educational institution, informatization of education.

УДК 373.2.015.31:004.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-34>

Ємчик О.Г.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема інформатизації та комп'ютеризації освіти є однією з глобальних проблем сучасного суспільства. Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій і впровадження їх в Україні наклали певний відбиток на розвиток особистості сучасної дитини.

Обсяг інформації, що постійно зростає, який діти повинні засвоювати не механічно, а осмислено, вимагає більш досконалих форм, методів і прийомів навчання. У поліпшенні організації навчально-

виховної роботи з дітьми та підвищенні її якості велику допомогу педагогам закладу дошкільної освіти надають комп'ютерно-орієнтовані освітні технології з використанням електронних освітніх ресурсів. Електронними освітніми ресурсами (далі – ЕОР) називають навчальні матеріали, для відтворення яких використовуються електронні пристрої. Найбільш сучасним і ефективним засобом для відтворення ЕОР є комп'ютер. Для підвищення якості освітнього процесу можуть вико-

ристовуватися комп'ютерно-орієнтовані освітні технології з такими електронними освітніми ресурсами, як презентаційні матеріали, електронні підручники, навчальні програми та ін. Кожен тип електронних ресурсів в освітньому процесі закладу дошкільної освіти вирішує обмежене коло специфічних завдань

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій в освітньому процесі, започатковане і розвинене у фундаментальних доробках Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиць, С. Пейперта, Е. Полат та ін. У роботах цих авторів показано, що впровадження комп'ютерних освітніх технологій у практику є однією з форм підвищення ефективності освітнього процесу.

С. Пейперт, зокрема, один із перших запропонував використовувати комп'ютер у роботі з дітьми. Він вважав, що комп'ютерно-орієнтовані технології можуть змінити характер навчання і зробити його більш цікавим, а одержувані знання – більш глибокими й узагальненими. Практика використання електронних ресурсів у закладах дошкільної освіти переконливо доводить не тільки можливість і доцільність цього процесу, але й особливу роль комп'ютерних технологій у розвитку інтелекту й особистості дитини [6].

Проблемою розробки і використання комп'ютерно-орієнтованих освітніх технологій займалися Н. Атапова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Іваськів, В. Лапінський, В. Мадзігон, Д. Матро, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, І. Роберт, П. Ротаєнко, В. Руденко, М. Семко, А. Християнинов та ін.

Технології комп'ютеризованого навчання досліджували вчені А. Ашероф, А. Довгялло, А. Савельєв, А. Молибог, Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скіннер та ін.

Значення функцій інформаційних технологій в освітньому процесі розглядали Г. Балл, Т. Гергей, В. Глушков, А. Довгялло, А. Єршов, М. Жалдак, В. Монахов, І. Підласий, С. Смирнов та ін.

Дослідженню проблеми використання комп'ютерних технологій в освіті загалом завжди приділялася певна увага, однак саме використанню інформаційних технологій у дошкільній освіті присвячено не так багато досліджень учених К. Віттенберг, С. Дяченко, І. Мардарова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні вже можна говорити, що впровадження комп'ютерно-орієнтованих технологій у систему дидактичних засобів закладу дошкільної освіти є потужним фактором забезпечення інтелектуального, морального, естетичного розвитку дитини і, відповідно, її залучення до світу інформаційної культури. Однак, незважаючи

на значні можливості електронних освітніх ресурсів у роботі з дітьми дошкільного віку, вони ще не знайшли тут належного застосування.

Досі немає методик використання електронних освітніх ресурсів у педагогічному процесі, не систематизовані комп'ютерні розвиваючі програми, не сформульовані єдині програмно-методичні вимоги до комп'ютерних занять. Нині це єдиний вид діяльності, не регламентований спеціальною освітньою програмою. Основна ідея педагогів-новаторів полягає в гармонійному з'єднанні сучасних технологій із традиційними засобами розвитку дитини для формування психічних процесів, головних сфер особистості, розвитку творчих здібностей. Це нововведення вимагає ретельного вивчення не тільки з боку педагогів і психологів, а й медиків.

Мета статті – дослідити особливості використання комп'ютерно-орієнтованих технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інформаційна технологія – комплекс методів, способів і засобів, що забезпечують зберігання, обробку, передачу та відображення інформації, орієнтовані на підвищення ефективності праці. На сучасному етапі методи, способи і засоби безпосередньої взаємодії пов'язані з комп'ютером (комп'ютерні технології).

Комунікаційні технології визначають методи, способи і засоби взаємодії людини з зовнішнім середовищем. У цих комунікаціях комп'ютер займає своє місце. Він забезпечує комфортну, індивідуальну, різноманітну, високоінтелектуальну взаємодію об'єктів комунікації.

Поєднуючи інформаційні та комунікаційні технології, проектуючи їх на освітню практику, необхідно відзначити, що основним завданням, яке стоїть перед їх впровадженням, є адаптація людини до життя в інформаційному суспільстві.

Комп'ютерно-орієнтовані технології в освіті – це комплекс навчально-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обчислювальної техніки в освітньому процесі, формах і методах їх застосування для вдосконалення діяльності працівників закладів освіти (адміністрації, вихователів, методистів), а також для освіти (розвитку, діагностики, корекції) дітей. У процесі їх впровадження відбувається використання комп'ютера, Інтернету, телевізора, відео, DVD, CD, мультимедіа, аудіовізуального обладнання, тобто всього того, що може забезпечувати широкі можливості для пізнавального розвитку.

Отже, комп'ютерно-орієнтовані технології в дошкільній освіті можемо визначити як комплекс навчально-методичних матеріалів, форм і методів вдосконалення освітньої діяльності працівників закладів дошкільної освіти, забезпечення розвитку, діагностики, корекції особистості дітей дошкільного віку у її процесі, які передбачають

застосування інструментальних засобів обчислювальної техніки (комп'ютера, Інтернету, телевізора, відео, DVD, CD, мультимедіа, аудіовізуального обладнання).

Сучасні комп'ютерно-орієнтовані технології повільно і не системно впроваджуються в освітній процес закладів дошкільної освіти, вони забезпечують його оптимізацію, технологічність і відкривають нові перспективи для їх використання а саме:

- забезпечення нової, активної форми фіксації продуктів інтелектуальної діяльності;

- можливість доступу до практично необмеженого обсягу потрібної навчальної та наукової інформації, високу швидкість її отримання, варіативність способів аналітичної обробки, виникнення феномену «Безпосереднього включення» особистості в інформаційний простір;

- можливість вступати в конструктивний змістовий діалог з іншим користувачем, організувати з ним єдине функціональне предметне середовище.

У дітей дошкільного віку переважає наочно-образне мислення. Головним принципом організації діяльності дітей цього віку є принцип наочності. Використання різноманітного ілюстративного матеріалу, як статичного, так і динамічного, дозволяє педагогам закладів дошкільної освіти швидше досягти поставленої мети під час безпосередньої освітньої діяльності та спільної діяльності з дітьми.

Грамотне використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих технологій дозволяє зробити освітній процес інформаційно-ємним, видовищним і комфортним, суттєво підвищити мотивацію дітей до навчання, відтворювати реальні предмети або явища в кольорі, русі та звуці, що сприяє найбільш широкому розкриттю здібностей дітей дошкільного віку, активізації розумової діяльності.

Перевагами застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти є їх здатність:

- показати інформацію на екрані в ігровій формі, таким чином забезпечуючи мотивацію дітей дошкільного віку до освітньої діяльності через основну діяльність – гру;

- в доступній формі, яскраво, образно піднести дітям дошкільного віку матеріал, що відповідає їх наочно-образному мисленню;

- активізувати увагу дітей рухом, звуком, мультимедією, але не перевантажувати матеріал ними;

- сприяти розвитку у дітей дошкільного віку дослідницьких здібностей, пізнавальної активності, навичок і талантів;

- заохочувати дітей до вирішення проблемних завдань і подолання труднощів.

Проте головні умови впровадження комп'ютерно-орієнтованих технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти полягають у тому,

щоб із дітьми працювали фахівці, ознайомлені з технічними можливостями комп'ютера, які володіють високим рівнем навичок роботи з ним; виконують санітарні норми і правила використання інформаційно-комп'ютерних технологій у закладах дошкільної освіти; орієнтуються в комп'ютерних програмах, розроблених і сконструйованих спеціально для дітей дошкільного віку; знають етичні правила застосування комп'ютера і володіють методикою залучення дітей до нових технологій; знають вікові анатомо-фізіологічні та психічні особливості дітей дошкільного віку; здатні до реалізації та адаптації освітніх програм закладів дошкільної освіти.

Тобто необхідною умовою інформатизації освіти є готовність педагогів до використання комп'ютерних технологій, навчання їх у процесі передачі знань, що означає їх постійну, безперервну самоосвіту.

Інформаційно-комунікативна компетентність вихователя – компонент його загальної педагогічної культури, найважливіший показник його професійної майстерності та відповідності світовим стандартам у галузі дошкільної освіти.

Обираючи комп'ютер для освітніх цілей, слід враховувати ті умови, які змінюються з розвитком інформаційного суспільства. Так, Н. Атапова наводить нові кваліфікаційні уміння педагога в умовах інформатизації суспільства:

- педагог повинен володіти відповідними знаннями, які містяться в комп'ютерній програмі;

- індивідуалізація навчання передбачає введення в освітній процес комп'ютера з використанням значної кількості методик, якими педагог повинен володіти досконало;

- педагог повинен знати програмне забезпечення, його складові частини, вміти допомогти дитині на кожному етапі заняття [2, с. 35].

Застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій із залученням електронних ресурсів можна вважати ефективним способом передачі знань, який відповідає якісно нового змісту навчання і розвитку дитини у сучасному суспільстві. З особливою увагою педагогу слід поставитися до обрання електронних ресурсів і програмного забезпечення освітнього процесу, відбір яких здійснюється за такими критеріями: відповідність віку; високий розвиваючий потенціал; виховні та / або навчальні можливості програми; можливість використання як у колективній, так і в індивідуальній грі; різнобічний розвиток; естетичність дизайну; можливість освоєння дітьми з обмеженими можливостями.

Висновки. Отже, комп'ютеризація дошкільної освіти відкриває перед педагогами нові можливості для впровадження в освітній процес сучасних методичних розробок. Ефективність комп'ютеризації закладу дошкільної освіти залежить від компетентності вихователів і якості та відповідності

дидактичних програмних засобів. Перспективою подальших досліджень цієї проблеми для нас створення сприятливих організаційно-педагогічних умов для використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих технологій в освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Астаф'єва О. Інформатизація та комп'ютеризація в гуманітарній освіті. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 108–114.
2. Атапова Н.В. Информационные технологии в школьном оборудовании. Москва : РАО, 1994. 186 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. керівник : А.М. Богуш ; авт. кол-в : Богуш А.М., Бєленька Г.В. та ін. Київ, 2012. 26 с.
4. Дяченко С.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
5. Мардарова І.К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2012. 21 с.
6. Тихомиров О.К. Психологические проблемы компьютеризации. *Вопросы философии*. 2006. № 3. С. 15–19.
7. Racu I.I., Lystopad O.A., Mardarova I.K. The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology. *Наука і освіта*. 2017. № 5. С. 23–26.

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

REGULARITIES OF THE USE OF INTEGRATING FORMS OF ORGANIZATION OF WORKING WITH OLDER PRESCHOOLS

Стаття присвячена актуальним проблемам упровадження інтеграційних форм роботи в освітній процес закладів дошкільної освіти. Визначено теоретичне підґрунтя проблеми навчальної інтеграції в педагогіці. Зокрема, розкрито сутність таких понять, як закономірність, інтеграція, інтегрований підхід, метод, прийом, форма організації навчання, чинники інтеграції. Простежено історію розвитку поняття «інтеграція». Окреслено переваги й недоліки інтегрованого підходу. Надано наукове обґрунтування виявлених закономірностей педагогічної інтеграції, правомірності й результативності її застосування в дошкільній освіті. Показано, що впровадження принципу інтеграції в дошкільну освіту передбачає формування єдиної картини світу у дитини дошкільного віку, а становлення дитячої картини світу як цілості визначає не тільки шлях інтелектуального розвитку дитини, але й зумовлює розвиток її творчого потенціалу, формує спосіб сприймати світ образно. Встановлено, що у процесі інтеграції освітніх ліній здійснюється пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, фізичний, соціально-особистісний розвиток. Основна увага зосереджується на характеристиці систематичних чинників інтеграції в дошкільній освіті, зокрема виокремлено такі чинники, як: інтеграція освітніх ліній на основі календарно-тематичного планування; інтеграція основних видів діяльності дітей дошкільного віку; інтеграція форм навчання і виховання дошкільнят, інтегровані пізнавальні завдання; формування інтегральних якостей особистості як результату освітньої діяльності. Виділено оптимальні форми застосування інтеграційного підходу в освітньому просторі закладу дошкільної освіти. Доведено, що однією з переваг організації спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу є створення умов для пошукової діяльності дітей у вирішенні інтегрованих пізнавальних завдань у проектній діяльності.

Ключові слова: дошкільна освіта, закономірність, інтеграція, метод, прийом, форма.

The article is devoted to actual problems of introduction the integrative forms of work in educational process of preschool education institutions. It is determined the theoretical basis of the problem of educational integration in pedagogy. In particular, the essence of such concepts as regularity, integration, integrated approach, method, admission, form of training organization, factors of integration are revealed. The advantages and disadvantages of an integrated approach are outlined. The scientific substantiation of revealed patterns of pedagogical integration, legitimacy and effectiveness of its use in preschool education is provided. It is shown that the introduction of the principle of integration into preschool education involves the formation of a single picture of the world in a child of preschool age. It is proved that the formation of the children's picture of the world as a whole determines not only the path of intellectual development of the child, but also determines the development of his creative potential, shapes the way to perceive the world figuratively. It is established that in the process of integration the educational lines, cognitive-speech, artistic-aesthetic, physical, social and personal development is carried out. The main focus is on the characterization of systemic factors of integration in pre-school education, in particular the following factors: integration of educational lines on the basis of calendar-thematic planning; integration of the main activities of preschool children; integration of education forms and upbringing of preschool children, integrated cognitive tasks; formation of integral personality traits as the end result of educational activity. The optimum forms of application of the integration approach in the educational space of the preschool education institution are highlighted. It is proved that one of the advantages of organizing joint activity of the subjects of the educational process is the creation of conditions for the search activity of children in solving integrated cognitive tasks in the project activity.

Key words: preschool education, pattern, integration, method, admission, form.

УДК 373.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-35>**Козак Л.В.,**докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка**Бухал Л.Г.,**магістрант спеціальності
«Дошкільна освіта»Київського університету
імені Бориса Грінченка**Нікітіна Н.Д.,**

вихователь-методист

Закладу дошкільної освіти № 447
міста Києва**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Методологічні основи будь-якого педагогічного явища припускають виявлення закономірностей і принципів організації освітнього процесу в закладах освіти. Значущим теоретичним результатом для дослідження організації інтегрованого процесу в закладах дошкільної освіти є виявлення і характеристика закономірностей досліджуваного педагогічного феномену, що дозволяють: розкрити його практичну сутність; визначити вимоги та правила ефективного здійснення; обґрунтувати вибір методів і засобів оперування з ним суб'єктів педагогічного процесу; задати характеристики результату з використанням досліджуваного феномену. Таким чином, актуальність теми дослідження

зумовлена необхідністю виділення педагогічних закономірностей використання принципу інтеграції у просторі дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дошкільній педагогіці сьогодні накопичено значний теоретичний і практичний матеріал із проблеми взаємозв'язку видів дитячої діяльності з позицій комплексного та інтегрованого підходів (Н.Н. Ветлугіна, Т.Г. Казакова, С.П. Козирева, Т.С. Комарова, Г.П. Новікова, Т.О. Піроженко та ін.). Взаємозв'язок різних видів дитячої діяльності відображений у змісті різних видів занять, серед яких виділені інтегровані заняття (Н.В. Гавриш, Л.А. Горшунова, О.М. Клементьєва, С.П. Козирева, Т.С. Комарова, Г.З. Ушакова та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблемам інтеграції в педагогіці та освіті присвячено багато досліджень, педагогічних в т. ч., наукових монографій, статей і методичних розробок. Водночас дослідження педагогічних закономірностей використання принципу інтеграції у просторі дошкільної освіти має ситуативний характер, а закономірності застосування інтеграційних форм організації роботи з дошкільниками залишаються недостатньо дослідженими, що й визначило актуальність проблеми дослідження.

Мета статті – визначення й обґрунтування провідних закономірностей використання інтеграційних форм роботи зі старшими дошкільниками.

Поставлена мета зумовлює необхідність виконання таких завдань:

1. Опрацювати теоретичні джерела з теми дослідження.
2. Охарактеризувати системотвірні чинники інтеграції в дошкільній педагогіці.
3. Виділити оптимальні форми застосування інтеграційного підходу в освітньому просторі ЗДО.

Виклад основного матеріалу. У загальнонауковому плані закономірність – це об'єктивно наявний, повторюваний, значущий зв'язок явищ суспільного життя або етапів історичного розвитку. Будучи результатом сукупної дії безлічі законів, він відображає багато зв'язків і відносин, тоді як закон однозначно висловлює наявність певного зв'язку.

Інтеграція – це продумано вибудований процес навчання і виховання, який сприяє переосмисленню загальної структури організації навчання, підготовки дітей до процесу сприйняття, розуміння й осмислення інформації, формування понять і уявлень про взаємодію всіх процесів у світі як єдине ціле.

Реалізація принципу інтеграції передбачає організацію цілісного процесу. Цілісність створюється за рахунок синтезу, об'єднання різних елементів освітнього процесу дитячого садка в єдине ціле, таких як: різні види дитячої діяльності (спільної та самостійної; безпосередньої освітньої діяльності та діяльності дітей у режимних моментах), різних видів взаємодії (дитина – педагог, дитина – дитина, педагог – дитина – батько), різних освітніх сфер і забезпечення єдиної лінії розвитку кожного дошкільника (фізичний розвиток, соціально-особистісний розвиток, художньо-естетичний розвиток, пізнавально-мовленнєвий розвиток).

Впровадження принципу інтеграції в дошкільну освіту передбачає формування єдиної картини світу у дитини дошкільного віку. Розрізнені, уривчасті знання про навколишній світ, які руйнують уявлення дошкільника про світ, є безсистемними і не сприяють повноцінному сприйняттю життя.

На думку Р.М. Чумічової: «У процесі свого індивідуального культурного розвитку дошкільник, повто-

рюючи еволюцію пізнання світу в історії людства, проходить такі стадії: від сприйняття світу як середовища задоволення власних потреб і відсутності цілісного образу «Я» до пізнання навколишнього світу в загальних взаємозв'язках і взаємозалежностях і розуміння себе як особистості. Становлення дитячої картини світу як цілості визначає не тільки шлях інтелектуального розвитку дитини, але й зумовлює розвиток її творчого потенціалу, формує спосіб сприймати світ образно» [9]. Єдина картина світу – це цілісне, системне усвідомлення дитиною навколишнього світу: світу речей, явищ, людського спілкування і взаємодії, взаємозв'язку, різноманітних видів діяльності.

Доцільність реалізації принципу інтеграції в дошкільній освіті пояснюється синкретичною природою дитини дошкільного віку, яка у власному пізнанні світу «йде одночасно у різних напрямках» і має здатність до цілісного світосприймання за допомогою чутливих інформаційних каналів. Психологи, фізіологи, педагоги, аналізуючи пізнавальну сферу дошкільника, зазначають цілісність дитячої психіки, вказують на синкретизм дитячих уявлень про світ як основну якість дитячого мислення, зокрема особливості розвитку здатності до узагальнення у дошкільнят (Л. Венгер, О. Запорожець, С. Рубінштейн та ін.), водночас глобальність і слабку диференційованість психічних процесів (Л. Виготський, Е. Клапаред, К. Коффа, Ж. Піаже) і загалом характерне для дошкільників домінування процесів інтеграції (синтезу) над процесами диференціації (аналізу) (М. Под'яков, О. Под'яков).

Інтегрований підхід дає змогу, не знижуючи програмних вимог, зробити процес цілеспрямованого пізнання захоплюючим, цікавим для дошкільнят, оптимізувати його за рахунок переструктурування змісту навчання і принципового оновлення структури і характеру занять.

Специфіка інтегрованого навчання створює сприятливі умови для вияву творчості вихователів і дітей. Вона забезпечує певну свободу дій у розкритті теми, змісту, засобів, що використовуються на заняттях. Цей вибір може визначатися як перспективними, так і поточними дидактичними, виховними і розвивальними завданнями.

Інтегрований підхід у навчанні, безперечно, сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду дітей, інтенсивному розвитку когнітивних процесів; формуванню допитливості, активного ставлення до подій і явищ дійсності; сприяє становленню особистості в суспільних відносинах і загалом забезпечує дошкільну зрілість. Однак варто пам'ятати, що інформативність і привабливість змісту навчального матеріалу самі собою не забезпечують ефективності його засвоєння і розвитку окремих сторін особистості дошкільника. Для цього необхідне стратегічне бачення віддалених і близьких цілей, ретельний добір засобів,

методів і прийомів навчально-виховної роботи у структурі цілісної дидактичної системи.

Інтегрований підхід передбачає:

– створення у дошкільника цілісного уявлення про навколишній світ (тут інтеграція розглядається як мета навчання). Внаслідок такої інтеграції дитина одержує ті знання, які відображають зв'язаність окремих частин світу як системи, бо дитина з перших кроків представляє світ як єдине ціле, в якому всі елементи зв'язані;

– знаходження загальної платформи зближення наочних знань (тут інтеграція – засіб навчання). На стику вже наявних традиційних наочних знань діти одержують дедалі нові й нові уявлення про явища навколишнього світу, систематично доповнюючи їх і розширюючи;

– розвиток особистості дошкільника: інтеграція в навчанні характеризується діалектичним характером сучасного наукового стилю мислення. Для дітей спостереження об'єкта, який вивчається, не залишається ізольованим елементом. Дошкільник, порівнюючи, будуючи висновки, мислить про цей об'єкт у різносторонній сфері уявлень і понять, що актуалізуються завдяки різносторонньому сприйняттю цього предмета. Встановлення зв'язків між різними формами розумових процесів і наочною дією забезпечує цілісність діяльності дітей, її системність.

Організація інтегрованого процесу в ЗДО забезпечує цілісний розвиток дитини і формування у неї інтегральних особистісних якостей. У процесі інтеграції освітніх ліній здійснюється пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, фізичний, соціально-особистісний розвиток.

Під пізнавально-мовленнєвим розвитком розуміємо цілеспрямований процес руху дитини до цінностей пізнання навколишнього світу різноманітними способами та самоствердження своєї індивідуальності в гармонійній взаємодії свого світу зі світом іншого.

Художньо-естетичний розвиток дошкільника трактується як цілеспрямований освітній процес, спрямований на творення й актуалізацію неповторного світу почуттів і емоцій дитини. Він націлений на відкриття, самовираження образу «Я», на саморух власного потенціалу до оригінального творчого продукту діяльності [3].

Фізичний розвиток дошкільника – це розвиток спритності, сили волі, фізичної активності дитини засобами фізичної культури та спорту.

Соціально-особистісний розвиток дитини дошкільного віку визначається як цілеспрямований процес безперервного й органічного соціально контролюваного входження дитиною в соціум, процес засвоєння нею соціальних норм і культурних цінностей за безпосередньої участі значущого дорослого, на підставі чого відбувається самопізнання і само зміна людини вже на ранньому етапі онтогенезу.

Ці лінії розвитку не народжуються самі по собі. Вони є результатом постійного, контрольованого супроводу дитини дошкільного віку з боку значущого дорослого. Синтез цих ліній розвитку забезпечує перехід від нижчого щабля розвитку до вищого, визначаючи нове якісне просування дитини в пізнанні навколишнього світу, коли набувається особистісний і соціальний досвід.

Інтеграція освітнього процесу забезпечується за рахунок системотвірних чинників. Необхідно виділити системотвірні чинники інтеграції як «робочої одиниці», яким може бути будь-який компонент змісту освіти або процесу, якісні характеристики його учасників. Таким системотвірним чинником у дошкільній освіті постають освітні лінії [2].

Другим системотвірним чинником є інтеграція освітніх ліній на основі календарно-тематичного планування: вибір певної теми визначає і підбір до неї освітніх ліній, які всебічно розкриють дитині їх зміст. Кожна приблизна програма пропонує свою тематику планування з урахуванням знаменних дат і сезонних подій, але освітня установа вносить свої корективи у вибір тематики, спираючись на певні етнокультурні умови.

Перша умова – реальні події, що відбуваються в навколишньому світі та викликають інтерес дітей (яскраві природні явища і суспільні події, свята).

Друга умова – уявні події, описувані в художньому творі, який вихователь читає дітям. Це потужний системотвірний чинник, як і реальні події.

Третя умова – події, спеціально «змодельовані» вихователем (виходячи з розвиваючих завдань). Це показ у групі предметів, раніше не відомих дітям, із незвичайним ефектом або призначенням, які викликають непідробний інтерес і дослідницьку активність (Що це таке? Що з цим робити? Як це діє?).

Четверта умова – події, що відбуваються в житті вікової групи, зацікавлюють дітей і призводять до вироблення стійких інтересів, які закорінені в засобах масової комунікації та іграшкової індустрії (наприклад, захоплення динозаврами і т. ін.)

Всі ці умови можуть використовуватися вихователем для гнучкого проектування цілісного освітнього процесу. Кожна тема може реалізовуватися від 1–2 днів до 1–2 тижнів.

Третім системотвірним чинником є інтеграція основних видів діяльності дітей дошкільного віку: пізнавально-дослідницької, трудової, художньо-творчої, комунікативної, рухової. Діяльність як психологічна основа інтеграції здатна об'єднувати в собі розрізнені компоненти і бути інтегратором всіх інших діяльностей.

Деякі науковці при інтеграції різних видів діяльності пропонують створення синтетичних діяльнісних блоків. У дошкільній освіті доречно розглядати гру як інтегратора всіх видів діяльності дитини. Внаслідок освоєння інтегративної діяль-

ності у дитини формуються цілісні соціальні та психологічні утворення, такі як інтегровані способи діяльності, що легко переносяться з однієї сфери в іншу, індивідуальний стиль діяльності [4].

Як четвертий чинник можна виділити формування інтегральних якостей особистості як результату освітньої діяльності ЗДО [5]. За своєю суттю особистість є цілісною, системною. Людина у процесі особистісного становлення поступово набуває самостійності як здатності до автономного існування і стає соціально активною, тобто здатною створювати і підтримувати свої відносини із середовищем. Інтегральна індивідуальність кожної особистості складається у процесі виховання, розвитку та навчання.

Чітко виділеними є лінії виховання: духовно-моральне, громадянське, патріотичне, гендерне виховання, а також виховання здорового безпечного способу життя. Це єдині виховні процеси, орієнтовані на виховання громадянина, який любить свій народ і Батьківщину, толерантно ставиться до культури, традицій і звичаїв інших народів. Також варто відзначити лінії розвитку дітей дошкільного віку: фізичний, соціально-особистісний, пізнавально-мовленнєвий, художньо-мовленнєвий. Безсумнівно, інтеграція освітньої діяльності повинна і враховувати, і забезпечувати процеси виховання і розвитку.

П'ятим системотвірним чинником інтеграції постає об'єднання форм навчання і виховання дошкільнят. Щоб якісно реалізувати принцип інтеграції в закладі дошкільної освіти, необхідно виділити форми інтеграції, які протягом одного дня (або декількох днів) забезпечуватимуть і синтез освітніх ліній, і взаємозв'язок різних видів діяльності, і формування інтегральних якостей особистості дошкільника у процесі виховання, розвитку на основі календарно-тематичного планування.

Форми інтеграційного процесу характеризують кінцевий продукт, який отримує нові функції, і нові взаємини педагога і вихованця, і навіть батьків протягом одного дня, тижня. Такими інтеграційними формами в ЗДО можуть виступати спільні творчі проекти, свята, експерименти, подорожі, екскурсії, сюжетно-рольові ігри [8].

Особливість організації інтегрованого процесу в дошкільному навчальному закладі така, що всі перераховані форми не можуть існувати в чистому вигляді, вибір певної теми передбачає також їх інтеграцію.

Наприклад, тема «Мамине свято» визначає вибір таких освітніх сфер, як «Соціалізація», «Комунікація», «Пізнання», «Музика», «Праця», «Читання художньої літератури», «Художня творчість», а також видів діяльності: художньо-творчої, ігрової, читацької, пізнавально-дослідницької.

Єдиною організаційною формою може бути тематичний день або свято. Протягом дня діти

читають твори про маму, самі малюють портрети мам, роблять виставку портретів, розповідають про професії мам, майструють подарунок для мами – аплікаційну листівку, слухають музичні твори, присвячені мамам (наприклад, Ф. Шуберта «Ave Maria»), організують спільно з дорослими концерт для мам, беруть участь у проекті «Мамині наряди» або «Господарочка». У такий день корисна зустріч з однією з мам, яка поділиться з дітьми секретами того, як вона готує улюблені ласощі для сина чи доньки (секрети можуть бути різні). Діти не тільки занурюються в атмосферу спільного свята, а й засвоюють ідеальні риси сучасної жінки, такі як ніжність, дбайливість, ласка, доброта; вчать цінувати і поважати свою маму. Тут наявне духовно-моральне і гендерне виховання, соціальний, особистісний, художньо-творчий, пізнавально-мовленнєвий розвиток, а також формування у дітей таких якостей, як активність, допитливість, емоційна чуйність, креативність.

Тема «Моя сім'я» (старший дошкільний вік) передбачає як провідну форму вибір проекту, який організовується на основі інтеграції освітніх сфер: «Здоров'я», «Фізична культура», «Пізнання», «Музика», «Праця», «Читання художньої літератури», «Комунікація», «Безпека», «Художня творчість», «Соціалізація». Проект великий, тому його виконання може тривати протягом 3–5 днів.

Системотвірним чинником інтеграції освітніх ліній може служити складання «Генеалогічного дерева» (в контексті минулого і майбутнього) спільно з батьками, його представлення та захист кожною родиною, в якому розповідається не тільки про членів сім'ї, а й про їхні права, обов'язки, професії, про вік і навіть зростання членів сім'ї; а також захист міні-проекту «Сімейні традиції та захоплення», в якому діти разом із батьками у вільній формі (рисунок, танець, фотографії, драматизація) представляють хобі членів родини. До своїх проектів діти разом із батьками підбирають прислів'я і приказки, які найбільше характеризують сім'ю [7].

Шостим системотвірним чинником інтеграції може бути пізнавальна задача, яку діти самі обирають для відкриття явищ навколишнього світу. Інтегрована пізнавальна задача – це така проблемна задача, що включає суб'єкти освітнього процесу в діяльність зі встановлення та засвоєння зв'язків між структурними елементами освітніх сфер. Інтегровані пізнавальні завдання відображають загальнонауковий рівень пізнання, який фіксує відношення об'єктивного світу: «система – функція», «будова – властивість», «явище – сутність» та ін.

Висновки. Отже, в ході дослідження були визначені й обґрунтовані провідні закономірності використання інтеграційних форм роботи з дошкільниками. Було доведено, що однією з переваг організації спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу

є створення умов для пошукової діяльності дітей у вирішенні інтегрованих пізнавальних завдань. Організація спільного творчого пошуку сприяє розвитку природної допитливості, формує цілісну картину світу, збагачує життєвий досвід дитини. Крім того, у дітей розвиваються такі риси особистості, як допитливість, дбайливе і шанобливе ставлення до продуктів праці багатьох людей. Таким чином, інтеграція як багатогранне явище об'єднує в нове співтовариство дітей, педагогів, батьків. Такому єднанню сприяє створення спільних проєктів, проведення свят, розваг, екскурсій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2000. 440 с.
2. Дружинин В.Н. Психология способностей : избранные труды / отв. ред. : А.Л. Журавлев, М.А. Холоднов, В.Д. Шадриков. Москва : РГБ, 2009. 652 с.
3. Кедров Б.М. О синтезе наук. *Вопросы филологии*. 1973. № 3. С. 81–85.
4. Машовець М.А. Сучасні підходи до організації педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу та батьків вихованців. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки РДГУ*. 2011. Вип. 2 (45).
5. Сухарева Л.С. Піклуємось разом. Робота з батьками дошкільників. Харків : Основа: Тріада, 2008. 128 с.
6. Терентий М.А. Интегрированная концепция прикладной системы школьных социально-гуманитарных предметов. *Интеграция развития*. Москва, 2004. 350 с.
7. Тонкова Ю.М. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи. *Проблемы и перспективы развития образования*. Пермь : Меркурий, 2012. С. 71–74.
8. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. *Вопросы психологии*. 1998. № 1. С. 54.
9. Чумичева Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края). Ростов-на-Дону, 2005. С. 43.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PROJECT ACTIVITIES AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Стаття присвячена одній з актуальних проблем дошкільної освіти – організації проектної діяльності як чинника пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Зокрема, розглядається історія зародження методу проектів, розкривається сутність таких понять, як проект, проектна діяльність. Основна увага зосереджується на характерних особливостях проектної діяльності у закладах дошкільної освіти. Показано, що застосування проектної діяльності є важливим засобом сучасної освіти та виховання, пізнавального розвитку і творчих здібностей дитини дошкільного віку. Доведено, що робота над проектом стимулює пізнавальну активність дошкільників, сприяє створенню плідного освітнього середовища й утвердженню принципів гуманістичного виховання. Визначено, що проектна діяльність націлена на придбання дошкільниками нових знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування специфічних вмінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Основними вимогами до використання проектної діяльності у закладі дошкільної освіти є наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання); практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна діяльність дітей; структурування змістової частини проекту; використання дослідницьких методів; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація, аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження. Проте проектна діяльність у закладі дошкільної освіти не принесе очікуваних результатів, якщо вона відбувається окремо від традиційного освітнього процесу, тому важливим стає проектування можливих зв'язків проектної діяльності з іншими видами діяльності дошкільника в освітньому процесі.

Ключові слова: проект, проектування, робота над проектом, проектна діяльність, пізнавальний розвиток, дошкільники.

The article is devoted to one of the topical problems of preschool education – organization of project activities as a factor of cognitive development of preschool children. In particular, the history of the origin of the project method is considered, the essence of such concepts as project and project activity is revealed. The main focus is on the characteristic features of project activities in preschool education institutions. It is shown that using project activities is an important means of modern education and upbringing, cognitive development and creative abilities of a child of preschool age. It is proved that project work stimulates the cognitive activities of preschool children, promotes the creation of a fruitful educational environment and the establishment of principles of humanistic education. It is determined that the project activities are aimed at acquiring new knowledge of preschool children in close connection with real life practice, formation of specific skills through systematic organization of problem-oriented educational search. The main requirements to the use of project activities in preschool education institutions are the following: the presence of a problem (task) that is significant in terms of research and creativity; the practical, theoretical, cognitive significance of the expected results; the independent activities of children; structuring the content of the project; the use of research methods; discussion of ways of formatting the final results; collection, systematization, analysis of the data obtained; summarizing, formatting the results, their presentations. However, project activities in a preschool education institution will not yield the expected results if they are separate from the traditional educational process, so it is important to design possible links between project activities and other preschool activities in the educational process.

Key words: project, projecting, project work, project activities, cognitive development, preschoolers.

УДК 373.2.015.31
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-36>

Козак Л.В.,
докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка
Король Г.А.,
магістрант спеціальності
«Дошкільна освіта»
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Заклад дошкільної освіти забезпечує становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток. Умовою ефективності освітнього процесу є результативність пізнавальної діяльності, від якої залежить цілеспрямованість розумової активності, розвиток інтелектуальної рефлексії та творчих здібностей дітей. Однією з ефективних технологій, що сприяють модернізації освітньої системи, є проектування. Запровадження проектів у діяльності закладів дошкільної освіти зумовлене необхідністю досягнення конкретних результатів у розв'язанні пріоритетних завдань сьогодення. Практичною цінністю проектування є його зорієнтованість на конкретний кінцевий результат.

Процес створення проектів розвиває пізнавальні навички в його учасників, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати набуті знання на практиці, формує вміння самостійно конструювати власну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття проектування ввійшло у вітчизняну педагогічну термінологію в 70-ті рр. ХХ ст. завдяки В. Краєвському, але виникнення і поширення проектної технології відбувалося в 90-ті рр. ХІХ ст. у США. Дидактичні засади впровадження проектної технології обґрунтували американські педагоги Дж. Дьюї та його послідовники В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Е. Паркхерст. Технологію реалізації методу проектів як форми інноваційної діяльності відображено в працях В. Беспалька, В. Бондаря,

Л. Ващенко, Ю. Громика, Л. Даниленко, О. Коберника, Н. Масюкової, Б. Пальчевського, С. Ящука та ін. Проблема проектної діяльності дошкільників відображена у наукових роботах Т. Башинської, Н. Гавриш, О. Мащенко, О. Пехоти, Н. Стаднік та ін. Психологічні особливості дітей різного віку, які зайняті проектною діяльністю, висвітлюються у працях Н. Матяш, Т. Піроженко, С. Ящук та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на важливість освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти, постає проблема удосконалення її методичного забезпечення на основі проектної діяльності. Водночас застосування проектних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти має ситуативний характер, а використання потенціалу проектних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку залишається недостатньо дослідженим, що й визначило актуальність проблеми дослідження.

Метою статті є обґрунтування проектної діяльності як чинника пізнавального розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Процес модернізації змісту дошкільної освіти спрямовується на розвиток дошкільника як активного, свідомого і компетентного суб'єкта життєдіяльності, виховання уміння жити у злагоді з довкіллям і згоді з собою, формування фізичної та психологічної готовності до навчання у школі. Тому проектна діяльність дітей у закладі дошкільної освіти – вимога часу, спрямована на забезпечення адекватності освітнього процесу та його результатів до вимог суспільства. Проектна діяльність є стимулюючим чинником у розвитку дошкільної освіти. Заклади дошкільної освіти з метою вдосконалення освітнього процесу використовують спеціалізовані програми, альтернативні методики та спадщину видатних педагогів.

Проектна діяльність ґрунтується на використанні методу проектів; це педагогічна технологія, що містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів і прийомів, творчих за суттю. Метод проектів виник на початку ХХ ст. в Америці і був розроблений видатним американським філософом і педагогом Джоном Дьюї спочатку як метод проблем. Термін «метод проектів» першим ввів Вільям Херд Кілпатрик (послідовник Дж. Дьюї) у 1918 р. Тоді був проголошений принцип «навчання через діяльність», «все із життя, все для життя» [18, с. 6]. У 1905 р. під керівництвом С. Шацького організовано невелику групу працівників, котрі намагалися запроваджувати проектні методи у практику викладання [21, с. 11]. Г. Ващенко відносив метод проектів до активних методів навчання: «Цінність методу проектів у тім, що він привчає дітей до планової систематичної роботи» [6, с. 8].

Проектна діяльність є однією з активних видів діяльності у закладі дошкільної освіти, яка перед-

бачає індивідуальну, парну чи групову (але самостійну) діяльність тих, хто навчається, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату. Вона «передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами і засобами навчання та є однією з чималої кількості інноваційних розробок у дошкільній освіті» [5, с. 56]. В основі проектної діяльності – взаємодія суб'єктів освіти, яка виявляється у спільній праці, пізнанні, спілкуванні.

В основу проектної діяльності покладено ідею, що виявляє сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати за умови розв'язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Результат можна побачити, продумати, використати в реальній практичній діяльності [9]. Тому необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити та розв'язувати проблеми, використовуючи знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів розв'язку, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Активним учасником проектної діяльності стає дошкільник – він визначає мету, відкриває нові знання, вибирає шляхи розв'язання проблеми, експериментує, несе відповідальність за свою роботу. Як зазначає Т. Волжина, «вихователь – партнер дитини у цій діяльності, він допомагає їй визначити мету, розкриває потенціал можливих форм роботи, рекомендує джерела збору інформації, сприяє прогнозуванню результатів, допомагає оцінити роботу, створює умови для активності дошкільника» [3, с. 12]. Такий підхід дозволяє уникнути педагогічного тиску на дитину, т. зв. дій «зверху», встановлює взаємні зв'язки суб'єктів у спільній діяльності, результатом якої є вияви дошкільником активності та зростання мотивації.

Якщо розглядати дитячу проектну діяльність, то вона має вікові розмежування. До 5 років проектну діяльність дитини можна розглядати на наслідувально-виконавському рівні. Відсутність необхідного життєвого досвіду не дозволяє їй повною мірою проявляти самостійність у виборі проблеми та способів її розв'язання. Тому «активна роль у проектній діяльності належить дорослому. Уважне ставлення до потреб дітей, вивчення їх інтересів дозволяє без труднощів визначити проблему, «що замовляється» дітьми» [9, с. 23]. Інтерес до змісту проекту залежить від задоволення інтересів дитини; реалізації її потреб в активній діяльності, самовираженні; захопленості спільною діяльністю з дорослими і ровесниками.

Зазвичай у фахових публікаціях проектну діяльність асоціюють з одним із її різновидів – дослідницькою [6]. Така діяльність організовується вихователем закладу дошкільної освіти та спрямовується на отримання нових знань шляхом про-

ведення спостережень, дослідів, вимірювань відповідно до програм дошкільної освіти. Оскільки поняття «проект» виходить за межі традиційного освітнього процесу, у цій діяльності може застосовуватися будь-який інший її різновид: пошукова, інформаційна, конструкторська, ігрова [14].

Провідним аспектом проектування є пізнавальна діяльність дошкільника. Вона розглядається як «найважливіший процес накопичення духовних цінностей, що відображає закони природи, суспільства, міжособистісних стосунків і є складним процесом переходу дитини від незнання до знання, від випадкових спостережень і розрізнених відомостей до системи знань» [12, с. 87]. Метою проектної діяльності є стимулювання пізнавальної активності, яка забезпечує інтелектуальний розвиток дитини. У проектній діяльності під керівництвом вихователя дошкільник розкриває нові знання і факти, здійснює відкриття, які мають суб'єкту значущість, а оволодіння новими знаннями відбувається в умовах активної розумової діяльності.

Процес пізнання як складова частина проектної діяльності дошкільників зазвичай супроводжується емоційними переживаннями новизни, незвичності навчальної ситуації та почуттям особистої значущості [15]. Таким чином, знання наповнюються доступними дитині поняттями і, як наслідок, стають більш стійкими. Зауважимо, що в пізнавальній діяльності дітей не так яскраво відчувається результат, як, зокрема, у трудовій чи ігровій, однак вплив самого процесу на особистісний розвиток дошкільника складно переоцінити.

Окрім пізнання, важливою є також трудова діяльність. Під її впливом відбувається найбільш сприятливе й успішне формування особистості дошкільника. У трудовій діяльності дитина пізнає важливі соціальні процеси, усвідомлює значення праці в житті людини, в її взаємодії з довкіллям, набуває трудових умінь і навичок [16]. Водночас інтелектуальний і творчий характер трудової діяльності, передбачений проектною діяльністю, наповнює навчальні поняття конкретним змістом, удосконалює способи пізнавальної діяльності. Реальність результату проектної діяльності дозволяє дошкільнику відчути задоволення від власної роботи, а також сприяє утворенню і розвитку важливих мотивів діяльності: соціальних, пізнавальних, мотивів самоствердження та ін. Елементи трудової активності, відображені в проектній діяльності, стимулюють успішне формування духовності та моральності особистості дитини, визначають готовність до свідомої праці.

У роботі над кожним із видів навчальних проєктів присутній такий вид діяльності, як спілкування. Спілкування є необхідною умовою формування і розвитку суспільства й особистості. У процесі комунікації відображається, передається і засво-

юється соціальний досвід [17]. Спілкування відбувається на кожному етапі проектної діяльності: дошкільник отримує раціональну інформацію; формує способи розумової діяльності; наслідує і запозичує емоції та почуття інших; отримує досвід роботи у групі. Засобами спілкування регулюються відносини між суб'єктами проектної діяльності на основі спільних цілей, формуються моральні засади особистості, розвиваються комунікативні вміння. Спілкування спонукає дитину до самопізнання, оскільки дає змогу в процесі взаємодії з іншою людиною оцінювати власні мотиви.

Ігрова діяльність є однією з пріоритетних у дошкільному віці. Використання її розвивального потенціалу в проектній діяльності створює атмосферу активності, творчого пошуку, емоційності, невимушеності. Художня діяльність дає можливість долучитися до безпосереднього спілкування з мистецтвом, яке заповнює сферу пізнання природи, людини, суспільства, а «суспільно-корисна діяльність сприяє збагаченню освітнього процесу соціальною мотивацією, осмисленням цінності практичної діяльності на користь іншим, її морального смислу» [21, с. 93].

Для дошкільника проектна діяльність, наповнена різними видами роботи, має особливе значення, оскільки кожен із них активізує дітей, формує самостійність, розкриває природні здібності, збагачує життєвим досвідом, підвищує інтерес до пізнання. Взаємозв'язок між видами діяльності відбувається в різноманітних поєднаннях. Наприклад, у прикладному проєкті, окрім трудової діяльності, має місце пізнавальна (на етапі планування проєкту), спілкування (на всіх етапах), ігрова (на етапі презентації результату) тощо [23, с. 125]. Залежно від цілей проектної діяльності дітей різноманітні види дій, що входять до складу цієї діяльності, можуть бути скомбіновані, збагачуються додатковими умовами, обмеженнями, допоміжними етапами (для засвоєння навичок, якими дорослі вже володіють, а дітям ще потрібно навчатися).

Використання проектної діяльності у закладі дошкільної освіти є ефективним тоді, коли в освітньому процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей. Важливо, що, по-перше, використання проектної діяльності відкриває значні можливості в розвитку творчої особистості дитини, спроможності діяти самостійно, відповідно до ситуації; по-друге, вона співзвучна сучасним життєвим позиціям: дитина робить із задоволенням тільки те, що вибрала і їй цікаво; по-третє, іноді знання, отримані дітьми, залишаються теорією, а мета проектної діяльності – навчити застосовувати досліджувану теорію на практиці для розв'язання конкретних завдань у реальному житті; по-четверте, індиві-

дуальний темп роботи над проектом забезпечує дитині реалізацію власних можливостей згідно з її рівнем розвитку [11, с. 92–93].

Важливо, що вміння користуватися методом проектів – показник високої кваліфікації вихователя його прогресивної методики навчання і розвитку дітей. О. Рейпольська, вивчаючи особливості відносин світу дорослих і дітей, дійшла висновку, що нові форми співдіяльності, співтворчості дозволяють знаходити джерело не тільки емоційно-насичених переживань, але і розвитку (зі збереженням індивідуальності кожного). Таким джерелом може стати творчий проект, суть якого – свобода його учасників у висловлюванні власної думки, виборі змісту і засобів розв'язання проблеми. Освітній простір, у якому вихователь ефективно застосовує проблемне навчання, є таким, що навчає дитину навчатися. Така діяльність стимулює розвиток дитини [22].

Для чіткого уявлення вихователя про метод проектів, його впровадження в діяльність з дошкільниками необхідно розмежувати два типи проектів: 1) проектну діяльність вихователя, 2) методику, за якою вихователь організує проектну діяльність дітей [8].

Проект вихователя – організована діяльність, спрямована на розв'язання актуальної проблеми, що призводить до зміни на краще (рух до прогресу). Він здійснюється за усталеною системою проектної діяльності. Структура навчального проекту така:

- постановка проблеми;
- визначення мети;
- фаза розробки – складання плану;
- фаза реалізації;
- фаза завершення – оцінка результатів, визначення перспектив розвитку.

За допомогою проектів вихователь може досягти успіху у розв'язанні багатьох проблем у професійній діяльності. Це може бути, наприклад: оновлення дидактичного забезпечення навчального осередку групи; організація виїзного пізнавально-розважального заходу; розробка і впровадження тематичних планів нового спрямування, ознайомлення з темою методом занурення тощо. Нарівні з цим темою його проекту може бути організація проектної діяльності дітей із певної теми [15, с. 141].

Проект дітей є складовою частиною проекту вихователя, його змістом і метою одночасно. Проектування дитини передбачає співпрацю вихователя з дитиною у творчій діяльності з розв'язання нових для дитини проблем. М. Подьяков виділив два типи дитячої активності: 1) власну активність дитини, яка повністю визначається нею; 2) активність дитини, яка стимулюється дорослим [16, с. 58]. Завдання вихователя – створити проблемну ситуацію, пробудити у дитини потребу

в розв'язанні проблеми, створити умови для знаходження способів її розв'язання у зоні найближчого розвитку дитини та створення кінцевого продукту у змістовній і насиченій взаємодії з дитиною. Мета дитини – знайти відповіді, створити кінцевий продукт, поставити питання. Після завершення дітьми проекту проект вихователя продовжується аналізом ефективності та недоліків, визначаються шляхи вдосконалення та реалізація нової проблеми.

Також проектна діяльність дітей має особливості, що відрізняють проект від продуктивної діяльності дорослих:

- необхідність аналізу можливостей розв'язання проблемної ситуації (дослідження кількох варіантів);
- наявність мотивів (реалізація сенсу – для чого?);
- адресний характер (для кого?) продукту проекту [18, с. 64].

Виділимо позитивні моменти проектної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку під час співпраці з вихователем:

- зміна позиції вихователя – з носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної, дослідницької діяльності своїх вихованців;
- змінюється психологічний клімат у групі;
- знання, набуті в ході реалізації проекту, стають надбанням особистого дитячого досвіду, тобто знання потрібні дітям і тому цікаві;
- діти набувають вміння міркувати: вчать ставити мету, добирати засоби для її досягнення, оцінювати наслідки;
- розвиток комунікативних навичок: уміння домовлятися, приймати чужу думку, вміння відгукуватися на ідеї, висунуті іншими, співпрацювати, сприяти – інакше мета, до якої діти прагнуть, не буде досягнута;
- самоконтроль, свідоме дисциплінованість у групі.

Міра участі вихователя у роботі над проектом визначається досвідом дошкільників. Так, на початковій стадії ознайомлення з цим видом діяльності вихователь є безпосереднім її керівником. Він планує діяльність дошкільників; організовує виконання дослідження; допомагає знаходити інформацію, вчить опрацьовувати її; стежить за дотриманням термінів виконання проекту; спільно з дошкільниками організовує презентацію результатів; бере безпосередню участь в оцінюванні діяльності [20]. За умови наявності в дітей певного досвіду проектної діяльності вихователь виконує роль рівноправного учасника, а координацію роботи дошкільників здійснює приховано. Більшу активність він виявляє на початковому етапі проектування, а далі виконує роль лише консультанта чи порадника.

Вважаємо, що на сучасному етапі механізм реалізації проектної діяльності в закладі дошкільної освіти повинен складатися з таких компонентів.

Перший компонент проектної діяльності – організація предметного, соціокультурного, освітнього простору для розвитку потенційних можливостей дитини, її внутрішнього світу. Основні складові частини – це матеріально-технічна база закладу дошкільної освіти, зв'язок із громадськими організаціями, альтернативні форми підвищення кваліфікації вихователів і кадровий потенціал закладу.

Другий компонент проектної діяльності – реалізація різноманітних видів діяльності як умова самореалізації кожної дитини; соціально-комунікативної, суспільно-корисної, фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, науково-дослідної, художньо-естетичної, туристсько-краєзнавчої, науково-технічної, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної. Найвдаліше у форматі проєктів у закладі дошкільної освіти представлено соціально-комунікативну, навчально-пізнавальну, ігрову й еколого-натуралістичну діяльність.

Третій компонент – організація продуктивного спілкування як умови соціального й екологічного розвитку дошкільників, формування позитивної Я-концепції. Навчити дошкільників спілкування, культури діалогу – клопітка та трудомістка робота, успіх якої залежить від чіткості дій як єдиної команди. Активній роботі сприяють інтерактивні форми роботи – групова, дискусії, дебати, мозковий штурм, акваріум, мікрофон, ділові та рольові ігри, тобто ті форми, які забезпечують продуктивну реалізацію проектної технології.

Четвертий компонент – психолого-педагогічна підтримка розв'язання дошкільниками проблем, допомога у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації. Ця складова частина потребує системного підходу.

П'ятий компонент – підвищення професійної майстерності, проектної культури педагогічних кадрів закладу дошкільної освіти. Рушійною силою в реалізації кожного проєкту має стати вихователь, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, турбується про особисте та професійне зростання.

Аналізуючи проектну діяльність у закладі дошкільної освіти, можна дійти висновку, що такий підхід до організації діяльності дітей сприяє гармонійному розвитку особистості дитини через власний інтерес і співробітництво з вихователем, а також підвищує фахову майстерність самого вихователя.

Висновки. Отже, застосування проектної діяльності є важливим засобом сучасної освіти та виховання, розвитку екологічної свідомості та творчих здібностей дитини дошкільного віку. Робота над проєктом стимулює пізнавальну активність дошкільників, сприяє створенню плід-

ного освітнього середовища й утвердженню принципів гуманістичного виховання за сучасних умов. Проектна діяльність націлена на набуття дошкільниками нових знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування специфічних вмінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Проте проектна діяльність у закладі дошкільної освіти не принесе очікуваних результатів, якщо вона відбувається окремо від традиційного освітнього процесу, тому важливим стає проектування можливих зв'язків проектної діяльності з іншими видами діяльності дошкільника в освітньому процесі.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують умови і процес підготовки майбутніх вихователів до організації проектної діяльності дітей дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Київ : Слово, 2008. 408 с.
2. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие. Москва : Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
3. Волжина О.Б. Метод проектов в воспитании и обучении детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2014. 21 с.
4. Гавриш Н. Проектна модель організації освітнього процесу. *Дошкільне виховання*. 2009. № 6. С. 9–11.
5. Землянская Е.Н. Учебные проекты дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 2015. № 9. С. 55–59.
6. Іванчук Л.І. Пошуково-дослідницька діяльність як засіб пізнавальної активності дошкільників : навчально-методичний посібник. Хмельницький : ДНЗ № 11, 2017. 89 с.
7. Конышева Н.М. Проектная деятельность дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 2016. № 1. С. 17–27.
8. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований збірник / ред. І. Єрмаков. Київ : Департамент, 2003. 500 с.
9. Метод проєктів у діяльності дошкільного закладу / уклад. Л.А. Швайка. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 203 с.
10. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи : збірник методичних матеріалів / авт.-упоряд. : О.П. Долинна, А.П. Бузова, О.В. Низковська, Т.П. Носачова. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 480 с.
11. Організація роботи з дітьми 5-річного віку в умовах обов'язкової дошкільної освіти / уклад. С.М. Руднева, А.С. Остапенко, Г.І. Назаренко, Н.Ф. Кугуєнко, Н.Я. Ярмонова. Харків : ХАНЕ, 2011. 222 с.
12. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
13. Пізнавальний розвиток старших дошкільників / уклад. Дикань Н.І., Мельниченко К.С. Харків : Основа, 2011. 184 с.
14. Піроженко Т.О. Розвивальні ігри та вправи для дітей третього, четвертого, п'ятого, шостого, сьомого років життя. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 144 с.

15. Правдов М.А. Управление проектами как инновационное направление профессионального развития педагога дошкольного образовательного учреждения. *Детский сад от А до Я*. 2010. № 1. С. 140–147.
16. Проектні технології у дошкільному навчальному закладі / упоряд. Буракова Ю.Д. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 204 с.
17. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника : колективна монографія / Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко та ін. ; за ред. В. Кузя. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.
18. Романовская М.Б. Метод проектов в образовательном процессе. Москва : Педагогический поиск, 2006. 160 с.
19. Рухова активність та психічне благополуччя дитини старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник / К.В. Климець, Т.О. Піроженко. Київ : Слово, 2016. 208с.
20. Світ чомучок. Організація дослідно-експериментальної роботи з дошкільниками / уклад. Л.А. Шик. Харків : Основа, 2012. 168 с.
21. Управління проектами в закладах освіти : науково-методичний посібник / за ред. Л.А. Онищук, О.В. Онопрієнко, О.О. Клокуна. Київ, 2004. 250 с.
22. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / за ред. О. Рейпольської. Харків : Мадрид, 2015. 330 с.
23. Шевцова О.А. Організація пізнавальної діяльності в ДНЗ. Харків : Основа, 2009. 282 с.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ THE NATIONAL-PATRIOTIC COMPONENT OF CONTENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE ON THE PAGES OF THE PEDAGOGICAL PRESS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної дошкільної освіти, а саме – формуванню національно-патріотичної свідомості у дітей дошкільного віку. Проаналізовано сутність поняття «національно-патріотичне виховання», розкрито його історичну значущість, визначено особливості національного виховання підрослого покоління, окреслено основні його напрями. Стаття спрямована на розкриття провідних рубрик часописів «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», в яких закладено національно-патріотичний компонент виховання та навчання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти та в сім'ї. У статті зосереджено увагу на змістовому наповненні різноманітних рубрик, спрямованих на національне виховання дітей дошкільного віку. На основі аналізу Концепції дошкільного виховання, відповідно до окреслених у ній завдань національно-патріотичного виховання, визначено основні публікації науково-методичного журналу «Дошкільне виховання». Основана увага присвячена матеріалам, які доцільно використовувати фахівцям дошкільної освіти задля актуалізації національних звичаїв духовно-морального, інтелектуального, гуманно-демократичного, трудового, оздоровчого й культурно-естетичного спрямування в народно-побутових традиціях, святах, обрядах, піснях, родинних реліквіях, народному календарі. Чільне місце в статті відведено розвитку національних дитячих садків в Україні, які забезпечують етнізацію особистості, тобто природне входження дитини в духовний світ і традиційне життя рідного народу, в культуру нації як складник загальнолюдської культури. У статті зазначено актуальність національно-патріотичного виховання підрослого покоління в сучасних нестабільних, воєнно-політичних умовах деяких регіонів країни, окреслено основні документи, в яких визначається пріоритетна роль національного виховання в добу розбудови Української держави.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, національний дитячий садок, часопис, дошкільне виховання, діти дошкіль-

ного віку, педагогічна преса, Українська держава.

The article is devoted to one of the actual problems of modern preschool education, namely the formation of national-patriotic consciousness in preschool children. The essence of the concept of "national-patriotic education" is analyzed, its historical significance is revealed, the peculiarities of national education of the younger generation are determined, its main directions are outlined. The article is aimed at opening leading sections of the journals "Doshkilne vykhovannia", "Palitra pedahoha", "Dzhmil", which contain the national-patriotic component of upbringing and education of preschool children in pre-school education and in the family. The article focuses on meaningful content of various headings aimed at national education of preschool children. Based on the analysis of the Concept of preschool education, in accordance with the tasks of national-patriotic education outlined in it, the main publications of the scientific-methodical journal "Doshkilne vykhovannia" are determined. The main attention is devoted to materials that should be used by specialists of preschool education in order to actualize national customs of spiritual, moral, intellectual, humane-democratic, labor, wellness and cultural-aesthetic orientation in folk-traditions, traditions, holidays, rituals, songs, customs. A prominent place in the article is devoted to the development of national kindergartens in Ukraine, which ensure the ethnicization of the individual, that is, the natural entering of the child in the spiritual world and the traditional life of the native people, in the culture of the nation, as a component of human culture. The article highlights the relevance of national-patriotic upbringing of the younger generation in the current unstable, military-political conditions of some regions of the country, outlines the basic documents that determine the priority role of national upbringing in the development of the Ukrainian state.

Key words: national-patriotic education, national kindergarten, magazine, preschool education, children of preschool age, pedagogical press, Ukrainian state.

УДК 37.011.33+372.070(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-37>

Розгон В.В.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри
дошкільної педагогіки, психології
та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Українська освіта вступила в новий період свого історичного розвитку і спільно зі своїми перспективами відкрилися широкі можливості для розвитку дошкільної освіти, науки, культури, що вимагає докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління.

Пріоритетна роль в умовах розбудови Української держави належить національно-патріотичному вихованню. Про це свідчать такі державні документи: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Указ Президента «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу

життя громадян», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української держави», «Концепція патріотичного виховання учнівської молоді», Національна доктрина розвитку освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці різні аспекти національно-патріотичного виховання розробляли І. Бех, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, О. Сухомлинська, К. Чорна та інші вчені. За останні роки ця проблема досліджувалася в дисертаційних роботах Т. Гавлітіної, В. Ковалю, О. Коркішко, О. Красовської, П. Оніщука, І. Охріменка, Р. Петроньовського, С. Рашидової та інших науковців.

Питанням національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку присвятили свої дослідження Л. Артемова, А. Богуш, А. Виноградова, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та інші дослідники. Ці роботи висвітлюють теоретичні засади народознавства, зміст і методику ознайомлення дітей з українською національною культурою, літературою, мистецтвом; розкривають методичні прийоми ознайомлення дітей із державними і національними символами, побутом, святами, звичаями, обрядами, іграми, народним промыслом.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши психолого-педагогічні дослідження, нами було зазначено, що питання національного компоненту змісту дошкільної освіти на сторінках саме педагогічної преси ще не досить вивчене на сучасному етапі розвитку науки.

Метою статті є вивчення публікацій педагогічної преси, в яких розкрито національний компонент змісту дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У Державній національній програмі «Освіта» визначено стратегію розвитку освіти в Україні, окреслено пріоритетні напрями та шляхи «створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [1].

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася національна система виховання. У ній максимально враховано національні риси і самобутність українського народу. Тривалий час неухтували, її забороняли, її було відкинуто і замінено завойовниками України – так званою системою комуністичного виховання. Сьогодні, спираючись на глибинні національно-виховні традиції свого народу, національна система виховання поступово відроджується. Сучасна його модель враховує такі важливі особливості сьогодення, як перехід України від соціалістичних відносин до ринкових, національне відродження всіх сфер життя українського суспільства і процес розбудови самостійної, незалежної держави.

Поняття «національно-патріотичне виховання» вбирає всі названі особливості сучасного стану країни. По-перше, його зміни є рівнозначними з державними, хоча останнє потрактовано дещо вужче і є одиничним щодо національного як загального. Державне виховання є найвагомим складником національного виховання, його здійснюють державні установи й інститути, натомість загальнонаціональне діє і поза їхніми межами, йому притаманний значно ширший діапазон впливу на процеси соціалізації особистості.

По-друге, в кожній країні світу відсутнє виховання «загалом». Його зміст завжди наповнений конкретно-історичною, національно-державною формою вираження і спрямований на формування громадянина конкретної держави, яка не може функціонувати національно безликою.

Отже, національно-патріотичне виховання – це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, традицій, звичаїв, тобто ідеал який покликаний формувати світоглядну свідомість і ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь. У науково обґрунтованому, правильно організованому національному вихованні відображено історичний розвиток народу і перспективи його розвитку.

У 1993 році Міністерством освіти України було ухвалено *Концепцію дошкільного виховання в Україні* [3], якою передбачено формування провідних засад дошкільного виховання як основи для творчого використання в інтересах розбудови сучасного закладу дошкільної освіти.

Кожен конкретний народ своїм власним дошкільним вихованням продовжує себе в дітях, генерує свій національний дух, характер, традиційну культуру, спосіб життя. Цілком закономірним є прагнення кожного цивілізованого народу мати свій національний дитячий садок.

Отже, національним є такий дитячий садок, який забезпечує етнізацію особистості, тобто природне входження дитини в духовний світ і традиційне життя рідного народу, в культуру нації як складник загальнолюдської культури. Він будується на ґрунті загальнолюдських ідей гуманізму й демократизму, органічного взаємозв'язку народного з національним, збереження національних і прилучення до загальнолюдських духовних цінностей, орієнтується на перспективи в розвитку особистості.

На реалізацію завдань національно-патріотичного виховання, визначених у Концепції дошкільного виховання (1993 р.), в науково-методичному часописі «Дошкільне виховання» та його додатках з'явилися такі рубрики: «До джерел народних» (згодом – «До джерел»), «Народні символи», «Скарбниця краси і мудрості», «Український календар», «Наша пам'ять, наша слава», «Духовні острови народу», «Родинна світлиця», «Стежина духовності», «Українознавство», «Громадянське виховання».

У зазначених рубриках видрукувані матеріали на допомогу фахівцям дошкільної освіти. Науковці у статтях якомога доступніше пояснюють, що саме повинна знати дитина в дошкільному віці про свою країну, народні свята й традиції. Засобами народної гри дітям прищеплюють любов до свого народу. В рубриці «Скарбниця краси і мудрості» друкуються українські народні загадки, прислів'я, приказки, забавлянки, приказки, скоромовки та інше.

У рубриці «До джерел» знаходимо методичні розробки, конспекти, плани організації свят і розваг за народними мотивами [5]. Цікавими є розробки занять за мотивами українських народних казок, що представлені в зазначеній рубриці. А саме: заняття з розвитку мови, ознайомлення з природою, малювання «Вийди, вийди сонечко»; заняття з математики за казкою М. Пономаренко «Подарунок на свято»; фізкультурне заняття-розвага «Подорож до королеви Зими».

На виконання завдань, визначених у Концепції дошкільного виховання, а саме – пробудження духовного начала дитини, редакція часопису в рубриці «стежина духовності» публікує низку наукових матеріалів: «Формування духовних цінностей у дошкільнят», «Відроджуємо духовність. Христос народився, славимо Його!», «Шлях до милосердя і любові», «Дивосвіт навколо нас. Основи християнської культури – дошкільнятам» та інше. Зазначені статті допомагають педагогам дошкільної галузі прищеплювати дітям загальнолюдські морально-етичні цінності, зокрема доброту, чуйність, милосердя, людяність, справедливість, повагу і гуманне ставлення до людей різних національностей.

Важливим завданням націоналізації виховання, вважаємо, є ознайомлення дітей зі змістом і мотивацією державних та етнічних символів, їх дотичне використання до повсякденного життя, державних урочистостей, що формує почуття гордості за свій народ і його єдності на основі спільних емоційних переживань, усвідомлення духовних цінностей. Зазначене завдання допомагають реалізувати матеріали рубрики «Наша пам'ять, наша сила», яка вміщує такі матеріали: «Молитва за Україну», «Молитва до мови», «Історія України для дітей», «Прапорові барви України» та інші [4]. Зазначені матеріали сприяють правильній організації навчально-виховного процесу з ознайомлення дітей із державною символікою, доступному та цікавому поясненню її значення.

Відродження національної культури забезпечує введення в повсякденний побут закладу дошкільної освіти різних видів мистецтва рідного народу, доречне використання творів фольклору, його й поширення, використання національних мотивів у сучасному мистецтві. З метою втілення вищезазначених завдань педагог може використовувати такі матеріали: «Народне мистецтво – скарбниця почуттів» (використання елементів декоративних розписів) [6], «Твого народу ремесло. Вибійка. Писанки. Витинанки. (З бабусиної скриньки)». Народне мистецтво формує в дітей естетичні смаки, відчуття багатства, краси національного духу, втіленого у різноманітних видах і жанрах – літературному, пісенному, музичному, танцювальному, образотворчому, декоративно-прикладному тощо. Мистецькими традиціями мають бути просякнуті всі сфери життя дітей [2].

З метою актуалізації національних звичаїв духовно-морального, інтелектуального, гуманно-демократичного, трудового, оздоровчого й культурно-естетичного спрямування в народно-побутових традиціях, святах, обрядах, піснях, родинних реліквіях, народному календарі фахівцям дошкільної освіти доцільно використовувати такі матеріали: бесіди на тему «Час Великдень зустрічати», «Українські традиційні свята та обряди»; плани проведення народних свят «Калита, або Свято Андрія Первозваного»; тематичні заняття для старших дошкільнят «Щедрий вечір»; матеріали для обговорення на педрадах «Цікаво й доступно. Використання фольклору в роботі з дітьми раннього віку».

Матеріали ретроспективного аналізу змісту публікацій журналу «Дошкільне виховання» та його додатків «Палітра педагога» і «Джміль» засвідчили, що їхнє використання сприятиме ознайомленню з історією рідного народу як джерелом духовності й мудрості. Це свідчатиме про безперервність і наступність поколінь, національну самосвідомість, гордість і стане основою для формування громадянина суверенної демократичної держави. Пропонуємо такі матеріали: комплексне заняття «Нема без кореня рослини, а нас, людей – без Батьківщини»; бесіда на тему «Де найкраще місце на землі?»; бесіда зі старшими дошкільниками про Велику Перемогу «Солдатській славі уклонись», «Живодайні джерела патріотизму».

У системі виховання дошкільнят велику увагу приділено народним іграм із правилами, лічилками, співом, музичним супроводом. Як носіїв жарту, сатири використовуються й народні театри – спів пісень, таночків, гри, гумору. Іграшка є стародавнім видом народного мистецтва, виразником національної культури. У народній іграшці ненав'язливо без зайвого дидактизму розкрито дитині світ, що формує її активне і багатогранне ставлення до нього, активізує творчі можливості.

Народні ігри на сторінках педагогічної преси подаються у різних публікаціях. Зокрема, це матеріали для обговорення на педрадах «Українська іграшка в дитячому садку» [7]; у статті «Українські народні рухливі ігри» подано методіку проведення народних ігор із дітьми дошкільного віку.

Зазначимо, що в сучасному суспільстві, враховуючи нестабільні воєнно-політичні умови, національно-патріотичне виховання підростаючого покоління має неабияке значення. Зазначеному питанню необхідно присвятити чимало часу, впроваджуючи його в різні форми організації освітньо-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

У 2015 році Міністерством освіти і науки України було затверджено Концепцію національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходи щодо її реалізації, а також методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання в закладах освіти. Відповідно до зазначеної Концепції наці-

онально-патріотичного виховання, у 2016 році було видано парціальну програму національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» за науковою редакцією О.Д. Рейпольської. У програмі розкрито особливості національно-патріотичного виховання, основні напрями, завдання і зміст роботи з дітьми п'ятого і шостого років життя, форми методичної роботи з педагогами, поради батькам [2].

Отже, пам'ятаючи, що потреба сьогодення – установлення розірваних зв'язків із минулим, повернення втрачених народних традицій, відновлення ланки духовності й осмислення формули «минуле – сучасне – майбутнє», вихователям і батькам потрібно поширювати інтерес дітей до народних традицій, формувати національно-патріотичні почуття, залучаючи їх до джерел народної творчості, що сприятиме всебічному розвитку національного типу особистості.

Висновки. Отже, проаналізувавши педагогічну пресу дошкільного спрямування, зокрема науково-методичний комплекс «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» та «Джміль», ми дійшли висновку про те, що на сторінках педагогічних часописів чітко виражено національно-патріотичний компонент виховання. Його представлено в різноманітних рубриках, наукових і практичних статтях, методичних розробках різних видів занять, ігор, свят і дозвіль. Зі сторінок журналу «Дошкільне виховання» педагог поринає в історію станов-

лення й розвитку суспільного дошкільного виховання. Адже дошкільна освіта пройшла тривалий шлях свого розвитку – від періоду зародження і становлення громадської системи дошкільного виховання до періоду реформування і модернізації його змісту. На кожному етапі свого розвитку зміст дошкільної освіти вирізняється здобутками, традиціями, тенденціями і проблемами, а також способами їх розв'язання шляхом застосування різних методів роботи з дітьми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). *Дошкільне виховання*. 1994. № 2. С. 2–6.
2. Каплуновська О. Україна – моя Батьківщина. Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / за наук. ред. О.Д. Рейпольської. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.
3. Концепція дошкільного виховання (проект). Київ : [б.в.], 1993. 16 с.
4. Конинський О. Молитва за Україну. *Дошкільне виховання*. 1991. № 7. С. 26–27.
5. Науменко Т. Організація свят та розваг за народними мотивами. *Дошкільне виховання*. 1994. № 2. С. 11–14.
6. Поліщук О. Народне мистецтво – скарбниця почуттів: використання елементів декоративних розписів. *Дошкільне виховання*. 1996. № 10. С. 22–24.
7. Шапран А. Українська іграшка в дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11–12. С. 18–20.

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

APPLICATION OF PEDAGOGICAL TRAINING IN THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS

У статті розкриваються можливості педагогічного тренінгу як ефективної форми навчання, що забезпечує професійне становлення майбутнього педагога та реалізацію професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і умінь у процесі організації взаємодії з дітьми, батьками та педагогічним колективом дошкільного навчального закладу. Зазначено, що одним з етапів забезпечення професійного становлення майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є організація серії навчальних і розвивальних програм тренінгу для досягнення стійких змін у поведінці майбутнього вихователя. Послідовність програми педагогічного тренінгу передбачає організацію тренінгу особистісного розвитку, тренінгу креативності та тренінгу професійного спрямування.

На основі теоретичного аналізу проаналізовано термінологію поняття «тренінг», виокремлено види тренінгу. Акцентовано увагу на основних завданнях професійного становлення майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, які вирішуються в процесі організації тренінгових занять. Наведено визначення та мету педагогічного тренінгу, його застосування в освітньому процесі, зазначено відповідність принципів педагогічного тренінгу моральним принципам психологічної допомоги. Визначено методи та форми інтерактивного навчання базовими у структурі педагогічного тренінгу. Зазначено, що вербальна комунікація, подання інформації у наочному вигляді, демонстрація навичок і практичне вироблення необхідних навичок є основними напрямками у тренінговому навчанні. Зроблено висновки, що застосування педагогічного тренінгу допомагає викладачеві адаптувати студентів до професійної діяльності, навчити їх правильно спілкуватися зі своїми вихованцями, показати різнобічність педагогічного процесу.

Ключові слова: тренінг, педагогічний тренінг, професійне становлення, вихователь дітей дошкільного віку, професійна компе-

тентність, методи активного навчання, групові дискусії.

The article reveals the possibilities of pedagogical training as an effective form of education, which provides for the professional formation of the future teacher and the realization of professionally significant personal qualities and abilities, professional knowledge and skills in the process of organizing interaction with children, parents and teaching staff in pre-school. It is noted that one of the steps to ensure the professional development of future preschool educators is to organize a series of training and developmental training programs to achieve sustainable changes in the behavior of the future caregiver. The sequence of the pedagogical training program involves the organization of personal development training, creativity training and professional orientation training.

On the basis of theoretical analysis, the terminology of the concept of "training" is analyzed, types of training are distinguished. Emphasis is placed on the main tasks of professional formation of future preschool teachers, which are solved in the process of organizing training sessions. The definition and purpose of pedagogical training, its application in the educational process, the correspondence of the principles of pedagogical training with the moral principles of psychological assistance are given. Methods and exercises of interactive learning are defined as basic in the structure of pedagogical training.

It is noted that verbal communication, presentation of information in a visual form, demonstration of skills and practical development of necessary skills are the main directions in training. It is concluded that the use of pedagogical training helps the teacher to adapt students to their professional activity, teach them to properly communicate with their students, to show the versatility of the pedagogical process.

Key words: training, pedagogical training, professional becoming, educator of children of preschool age, professional competence, methods of active learning, group discussions.

УДК 373.211.24/378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-38>

Савченко Л.Л.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри теорії

та методики дошкільної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

Постановка проблеми. Динамічні перетворення, які відбуваються в економічному, політичному, соціальному житті України, посилюють потребу в діяльних, творчо мислячих фахівцях, здатних самостійно висувати й вирішувати багатоаспектні завдання в нестандартних умовах професійної діяльності. Майбутній вихователь закладу дошкільної освіти повинен уміти активізувати свій творчий потенціал, а також допомогти дитині розкрити власні здібності. Зважаючи на це положення, головними завдання формування майбутнього вихователя в закладі вищої освіти є розвиток фахівця, креативно мислячого, готового до твор-

чого здійснення професійної діяльності, до інновацій в освітній роботі з дітьми, актуалізація професійно-педагогічного потенціалу, формування професійної рефлексії.

Ефективною формою, що забезпечує професійне становлення майбутнього педагога та реалізацію професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь у процесі організації взаємодії з дітьми, батьками та педагогічним колективом дошкільного навчального закладу, є педагогічний тренінг, який дає змогу цілеспрямовано створювати професійні ситуації взаємодії з іншими людьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж XX століття тренінг як засіб адаптації людини до професійної діяльності, перепрограмування поведінки та діяльності людини отримав широке визнання і впровадження у різних сферах людської діяльності. Сьогодні добре відомий досвід Лейпцизької (Манфред Форвег, Традель Альбер), Талліннської (Х. Міккін), Ленінградської (Л. Петровська, Ю. Ємельянов, С. Макшанов) шкіл. У 1993 році в Санкт-Петербурзі був створений Інститут Тренінгу, який розробив дворічну програму підготовки спеціалістів і п'ятнадцятиденну програму методичної підготовки, що сьогодні є популярною серед молоді.

Термін «тренінг» (з англ. train, training) має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Є багато визначень цього поняття. Наприклад, Ю. Ємельянов розглядає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [1, с. 10]. Також тренінг визначається і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людини [аналізом соціально-психологічної ситуації в інституті і системи підготовки майбутніх вихователів, розвитком упевненості в собі і комунікативним тренуванням];

– формування навичок довірливої уваги, спостережливості, забезпеченням м'язової свободи; виробленням умінь природного поводження в дитячому колективі, іншому публічному місці, емоційно доцільної поведінки;

– підтримкою інноваційних педагогічних навичок, спостереженням за своєю поведінкою, за діями інших студентів і педагогів; вирішенням інсценованих завдань із різних ситуацій викладання навчального предмета; відпрацюванням дій у певних обставинах; тренуванням прийомів: привертання уваги дітей, підвищення інтересу до предмета, що вивчається, запам'ятовування навчального матеріалу, активної роботи на занятті;

– підвищенням культури викладання: вивчення педагогічних понять – такт, дисципліна спілкування, етикет і способів включення цих понять у власний стиль взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Основними завданнями, які вирішуються під час організації педагогічного тренінгу, є такі:

– формування нових знань щодо майбутньої професії вихователя дітей дошкільного віку;

– розвиток умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у стандартних і нестандартних навчально-виховних ситуаціях;

– формування вмінь організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті дітей і батьків, педагогічному колективі;

– розвиток умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань;

– розвиток умінь аналізу і вибору педагогічних дій у навчально-виховних ситуаціях;

– формування особистісних суджень, оцінок щодо майбутньої професії;

– набуття навичок роботи в команді.

Ідучи за розробниками вітчизняної теорії і практики тренінгу Ю. Ємельяновим і Є. Кузьмінім, ми пропонуємо об'єднувати активні групові методи, які застосовуються в педагогічному тренінгу, у три основних блоки:

– дискусійні методи (групова дискусія, розбір випадків із практики, аналіз ситуацій морального вибору, моделювання практичних ситуацій, метод кейсів);

– ігрові методи (дидактичні, імітаційні і творчі ігри, зокрема ділові; рольові ігри; мозковий штурм; контргра);

– сенситивний тренінг (тренування розуміння, міжособистісної чутливості та емпатії до об'єктів взаємодії [5]).

Методами активного навчання, які застосовуються у тренінгу, є лекція (як метод навчання – інформованість); структурована або керована дискусія; розбір кейса або кейс-стаді; рольова гра (моделювання професійної діяльності, де студенти грають ролі спеціалістів); робота в командах над завданнями, які поставлені перед учасниками тренінгу; презентація організації, послуги, самопрезентація; аналітичні вправи; ігри-симуляції, імітаційні ігри; фрагменти ділових ігор; відео-демонстрації і відеоаналіз поведінки учасників навчання [4, с. 153].

Проблема вибору методу, за допомогою якого буде здійснюватися тренінг, – одна з основних, які виникають під час підготовки. Вибір методу залежить від завдань програми тренінгу, тривалості програми тренінгу, рівня підготовленості учасників, попереднього досвіду учасників, доступних ресурсів, необхідного обладнання, рівня міжособистісної взаємодії, активності та кількості учасників.

Методи, що застосовуються під час тренінгу, виконують завдання застосування і розвитку знань, умінь і навичок; відкриття, усвідомлення і демонстрації манер, індивідуального стилю комунікації.

Під час тренінгу застосовується трирівнева модель навчання:

Набуття → *Демонстрація* → *Використання*

Зокрема, для набуття, наприклад, знань використовуються лекції, книги; для демонстрації – рольові ігри, кейси, кейс-стаді, живі ілюстрації та відеофільми; для застосування – рольові ігри, моделювання, імітаційні технології [6].

Основними напрямками у тренінговому навчанні є вербальна комунікація (бесіди, мінілекції і обговорення); подання інформації у наочному вигляді, демонстрація навичок (презентація, демонстрація і моделювання); практичне вироблення необхідних навичок (розроблення документів, робота з комп'ютером, педагогічна практика).

Отже, на нашу думку, одним з етапів забезпечення професійного становлення майбутніх вихо-

вателів дітей дошкільного віку є організація серії навчальних і розвивальних програм тренінгу для досягнення стійких змін у поведінці майбутнього вихователя. Послідовність програми педагогічного тренінгу передбачає організацію тренінгу особистісного розвитку, тренінгу креативності та тренінгу професійного спрямування.

Представлені тренінги включають: навчання аналізу структури професійно-педагогічної ситуації, навчання способів подолання бар'єру відповідальності і вміння оцінювання результатів власної діяльності, навчання аналізу ситуації в процесі організації рольових ігор.

Професійно-педагогічна ситуація включає професійно значущі вимоги (зобов'язання), належне ставлення до особистості дитини та об'єктивні соціальні умови, що дають змогу реалізувати відповідну поведінку. Аналіз педагогічних ситуацій пов'язаний із виробленням у студентів умінь виділення проблеми, пояснення причин її виникнення і конструювання можливих шляхів її вирішення. В процесі аналізу професійно-педагогічних ситуацій не тільки формується розуміння проблем і шляхів їх вирішення, але й усвідомлюється особистісна відповідальність за створення і вирішення педагогічної ситуації.

Тренінг особистісного розвитку спрямовується на формування у студентів навичок спілкування, обговорення проблем взаємодії з іншими людьми (як дорослими, так і ровесниками) для запобігання міжособистісних конфліктів.

У процесі організації тренінгових занять викладач вирішує такі завдання: виявлення і подолання труднощів, що з різних причин відчують студенти першого курсу у спілкуванні з педагогами, батьками, іншими дорослими, однолітками; привчання студентів до спілкування, яке запобігає виникненню конфліктних ситуацій; запобігання моральним переживанням, душевному дискомфорту студентів під час адаптації у навчальному закладі; створення установки на особистісний розвиток.

Основними формами організації є групові дискусії, мінілекції, рольові ігри, ігри, спрямовані на інтенсивну фізичну взаємодію, робота в парах, трійках, групах.

Під час проведення групової дискусії студенти мають можливість висловлювати свою думку з обговорюваної проблеми, вони вчаться формулювати свої думки, аргументувати своє бачення поставленої проблеми, сперечатися, не ображаючи опонентів, критикувати думку інших, не переходячи на особистості.

Після кожної рольової гри необхідно проводити обговорення. Учасники діляться враженнями щодо того, як вони почувалися в тій чи іншій ролі, намагаючись мотивувати свої вчинки. Це дає можливість розвивати у них спостережливість, навчити пояснювати поведінку інших, дивитись на міжособистісну ситуацію очима партнерів із тренінгу.

Ігри на інтенсивну фізичну взаємодію необхідні для посилення інтересу у студентів, підвищення працездатності, зняття напруги, відпочинку, покращання взаємостосунків у групі. Кожне тренінгове заняття складається з чотирьох частин: початку; розігріву; основного етапу; рефлексії.

Метою *тренінгу креативності* є створення розвивального середовища, яке спонукає студентів до проявів творчого мислення і поведінки.

Основними завданнями, що вирішуються під час проведення тренінгових вправ, є такі: сформулювати готовність студентів до саморозвитку; сприяти створенню проєкції на досягнення професійного «акме»; привчити до проявів ініціативи у прийнятті рішень щодо переосмислення власних можливостей, вирішення творчих завдань.

Тренінг професійного спрямування скеровує увагу студентів на процес професійного самовдосконалення, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів, суперечностей; забезпечує формування практичних навичок саморозвитку у навчальній діяльності та вирішує такі завдання: розкриття особливості педагогічної взаємодії, змісту поняття «професійна компетентність»; актуалізація потреб учасників в особистісному саморозвитку; створення рефлексивного середовища, що сприяє активізації всіх сторін особистості учасників завдяки співтворчості, відмові від прямого навчального впливу з боку ведучого.

Висновки. Досвід показує, що застосування педагогічного тренінгу допомагає викладачеві адаптувати студентів до професійної діяльності, навчити їх правильно спілкуватися зі своїми вихованцями, показати різнобічність педагогічного процесу. Насамперед тренінгові вправи допомагають розвивати у студентів педагогічні здібності та вміння оволодівати таким складним видом діяльності, як діяльність вихователя. Впровадження тренінгових вправ на заняттях допомагає практично відтворити професійні вміння педагога, що неможливо під час звичайних практично-семінарських занять, готує студента до викладання конкретної дисципліни в аудиторних умовах. Тому педагогічний тренінг можна вважати новою технологією у навчальному процесі, яка адаптує майбутніх педагогів до професії.

Педагогічний тренінг допомагає студентам засвоїти особливості парної і групової форми роботи. У парі студенти відпрацьовують вправи з передаванням і оволодінням інформацією. Робота у групах активізує студентів, збільшує результативність їхньої діяльності.

Отже, студенти можуть, оперуючи конкретним матеріалом своєї дисципліни, застосовувати ці вправи на заняттях спочатку в аудиторних умовах, а потім і на практиці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні питань організації тренінгів, які допоможуть вирішувати питання профілактики і

корекції синдрому емоційного вигорання педагогів; розробленні комплексу вправ для подолання стресових чинників різної спрямованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград, 1985. 342 с.
2. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения : метод. рекомендации. Москва : Молодая гвардия, 1990. 96 с.
3. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге. Санкт-Петербург, 1993. 237 с.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Сласс-тенина, И.А. Колесниковой. Москва : Академия, 2006. 368 с.
5. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. Санкт-Петербург, 1999. 256 с.
6. Ситников А.П. Акмеологический тренинг. Теория. Методика, Психотехнологии. Москва, 1996. 56 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ США

LINGUOCULTURAL ASPECT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION OF THE USA

Стаття розкриває сутність і значущість лінгвокультурологічного підходу до системи освіти в США. Оскільки для практичного застосування цього принципу важливими є знання про мову, культуру та усвідомлення «іншого» сприйняття звичної для нас навколишньої дійсності, поняття «культура», «свідомість», «мова» у цьому випадку – основоположні.

Реформування й законодавчі перетворення по-різному змінювали освіту, її зміст і структуру, позитивно впливаючи на молодь і населення країни загалом. Очевидними наслідками реалізації державних актів регулювання змінюваністю освіти стали стрімкі темпи соціально-економічної модернізації й промислового розвитку США; запити виробництва на громадян з повною середньою освітою; обґрунтовані потреби в інженерно-технічних фахівцях високої кваліфікації. Автори статті правомірно визначають, що період розвитку освіти США був періодом активних і досить продуктивних дискусій науковців, педагогів-практиків, освітніх адміністраторів і практичних психологів про основні напрями реформування змісту навчальних планів і програм; зміни структури системи освіти й відтак опосередкованої зміни в демократичних принципах управління нею на різних щаблях державотворення. У статті зауважено, що для роботи з учнями в умовах лінгвокраїнознавчого контексту слід готувати педагогів на сучасних засадничих ідеях, шляхом синтезу їх теоретичної та практичної компетентності. Особливо цінним є аналіз підготовки вчителів у Школах професійного розвитку. З'ясовано, що їхній сучасний стан детермінований історичним поступом країни, соціокультурними та економічними реаліями. Досліджено сутнісні риси успішної моделі освіти США, її лінгвокультурологічні особливості. Зроблено висновок, що управлінські рішення у сфері освіти ґрунтуються на результатах багатоаспектних досліджень про її стан та узгоджені з потребами цивілізаційного поступу, лінгвістичних та культурних традицій. У результаті дослідження узагальнено, що сучасна школа США є самостійним навчальним закладом, в якому один учитель працює з цілим класом на всіх заняттях за тради-

ційним навчальним предметним планом з обов'язковим вивченням читання, рідної мови, письма, орфографії, літератури, музики, зображувального мистецтва, арифметики, історії, географії, природознавства, гігієни, фізичного виховання і ручної праці.

Ключові слова: лінгвокультурологія, освіта США, культура, національна свідомість.

The article reveals the essence and significance of the linguocultural approach to the US education system. Because for the practical application of this principle, knowledge of the language, culture and awareness of the "other" perception of the usual reality surrounding us is important, the concepts of "culture", "consciousness", "language" in this case are fundamental.

The American educational system is revealed that the current state of the American educational system is determined by the historical development of the country, linguissociocultural and economic realities. The linguocultural features of a successful model of American education are investigated. It is concluded that managerial decisions in the field of education are based on the results of multidimensional studies on its state and consistent with the needs of civilization advancement.

Positive aspects of education in the USA that are worth adaptation have been determined. The author of the article states that reforms and legislative changes have changed education, its content and structure in different ways, having a positive impact on the youth and population of the country as a whole. The obvious consequences of the implementation of state acts regulating the volatility of education were the rapid pace of socio-economic modernization and industrial development of the United States; production requests for citizens with full secondary education; substantiated needs for high-tech engineering specialists, etc.

The essential features of a successful model of US education, its linguocultural features, are investigated. It is concluded that management decisions in the field of education are based on the results of multidimensional studies on its status and are consistent with the needs of civilization progress, linguistic and cultural traditions.

Key words: linguocultural studies, US education, culture, national consciousness.

УДК 37.013; 371

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-39>

Липчанко-Ковачик О.В.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри англійської
філології та методики викладання
іноземних мов
Мукачівського державного університету

Кончович К.Т.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри англійської
філології та методики викладання
іноземних мов
Мукачівського державного університету

Моргун І.В.,

ст. викладач кафедри англійської
філології та методики викладання
іноземних мов
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема вивчення мови як культурознавчої дисципліни відображені у наукових розвідках таких вчених, як Н. Бабич, О. Біляєва, Д. Віко, В. Гумбольдт, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук, О. Семенов, Е. Сепір, Т. Симоненко, М. Стельмахович та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичному осмисленню різних аспектів проблеми включення культури в процес викладання мови були присвячені дослідження Є. Верещакіна, В. Воробйова, Л. Гронь, В. Карасик, Г. Колшанського, В. Кононенка, Є. Костик, В. Костомарова, В. Красних, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Телія, О. Холодненко, Н. Чаграк.

Мета статті – розкрити сутність і значущість лінгвокультурологічного підходу до системи освіти в США.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічними основами виокремлення лінгвокультурологічного принципу в дослідженні мовних одиниць є норми лінгвокультурології, проте на сьогодні в науковому дискурсі спостерігається переосмислення її методологічних орієнтирів та тяжіння до полівалентності у формулюванні основних положень зіставної лінгвокультурології. Йдеться про новий мовознавчий напрям, а саме лінгвістичну дисципліну, методологію якої, згідно позиції українського мовознавця К.І. Мізіна, репрезентує множинність інтерпретацій: від засад «антропологічної лінгвістики» (в західному європейському дискурсі), до «лінгвокультурної концептології» як об'єднання «лінгвоконцептології» та «лінгвокультурології» (позиція російського дослідника С.Г. Воркачова) [4, с. 38]. Оскільки для практичного застосування цього принципу важливими є знання про мову, культуру та усвідомлення «іншого» сприйняття звичної для нас навколишньої дійсності, поняття «культура», «свідомість», «мова» у цьому випадку – основоположні.

Реформування й законодавчі перетворення по-різному змінювали освіту, її зміст і структуру, позитивно впливаючи на молодь і населення країни загалом. Очевидними наслідками реалізації державних актів регулювання змінюваністю освіти стали стрімкі темпи соціально-економічної модернізації й промислового розвитку США; запити виробництва на громадян з повною середньою освітою; обґрунтовані потреби в інженерно-технічних фахівцях високої кваліфікації.

Відповідно, актуалізувалась освіта дітей із маргінальних прошарків суспільства, усувалися дискримінація і соціальна нерівність у наданні освітніх послуг. Позитивний вплив на означені аспекти освітньої політики забезпечувався прогресивною діяльністю інституту президентів США – від Рузвельта, Кеннеді, Джонсона до їхніх сучасних послідовників.

За результатами аналізу розвитку освітньої галузі США ХХ ст. правомірно констатувати, що це був період активних і досить продуктивних дискусій науковців, педагогів-практиків, освітніх адміністраторів і практичних психологів про основні напрями реформування змісту навчальних планів і програм; зміни структури системи освіти, а відтак опосередкованої зміни в демократичних принципах управління нею на різних щаблях державотворення. Внаслідок таких дискусій інститут Президента США в особі Ліндона Джонсона зобов'язав теоретиків і практиків освітньої галузі створити «Велике суспільство» без злиднів-громадян завдяки щонайякіснішій освіті їхніх дітей та зростанню загального культурного рівня американців різних вікових популяцій.

У 1965 році своєрідною відповіддю американського Конгресу на запити президента і потреби громадян став ухвалений конгресменами Акт про початкову і середню освіту. Його безсумнівними пріоритетами розглядаємо надання додаткових коштів для вдосконалення навчального процесу, покращення медичного, психологічного й гігієнічного обслуговування школярів із різних соціальних верств населення. Відтак уведено компенсаторне навчання; альтернативне навчання; самоосвіту; неформальну освіту (3).

Увагу батьків захопили альтернативні школи, можливість навчання дітей за спеціальними програмами, що забезпечували якісну й різносторонню освіту і будували свою роботу за новими електронними технологіями. Зароджувалась і утверджувалась не лише альтернативна школа, а й альтернативна система освіти. Активна мінливість цілей і змісту освіти сприяли її перетворенню в статус громадянської релігії Америки. Її сутність полягала у вихованні кожного наступного молодого покоління американців як впевнених у власних силах громадян, здатних самостійно й ефективно розв'язувати життєві проблеми нового часу.

Прагматична установка на реалізацію основних напрямків і досягнення поставленої мети домінує над малопродуктивними заходами попередніх десятиліть. У доборі системи заходів забезпечення подальшого розвитку освіти досить показовими є стратегічні напрями щодо їх реалізації задля удосконалення школи.

Відповідність школи вимогам ХХІ століття; утвердження електронної технології навчання як визначальної; організація навчання за принципом взаємної співпраці учнів; впровадження цікавих проектів та ініціатив типу Державних шкіл Вашингтона для ХХІ століття, Коаліції обов'язкових шкіл Теодора Сайзера, програм розвитку шкіл Джеймса Коумера, Прискорених шкіл Генрі Левіна, «Шкіл для наступного століття», Шкіл «Сатурн» завтрашнього дня в Сан-Пауло, Модельних Шкіл Завтрашнього Дня в Льюїсвілі штату Техас.

Зазвичай їхні програми об'єднували обсяг навчального матеріалу для початкової та середньої школи дотично до традиційної шкільної системи із загальним навчальним класом. Водночас навчання максимально індивідуалізували відповідно до результатів тестування задля впровадження високотехнологічних програм для його забезпечення. Це використання комп'ютерів, відео- й аудіоапаратури, навчання в межах діалогу з комп'ютером, комп'ютерне оточення й тестування з одночасним створенням бази даних шляхом використання модемів. Таким чином укладалася найдосконаліша програма ХХІ століття, що є доступною і в сучасних умовах.

Звертає на увагу й організація навчального процесу. Так, кожен учень такої школи має свій персональний «офіс» – навчальне місце для самостійної

праці над вивченням предметів з індивідуальним консультуванням учителя. Слід зауважити, що «Школи Завтрашнього Дня» сьогодні поширені не лише в США, а й в 110 країнах світу, які намагаються посісти місце лідера в освітній галузі. Автори розглядають запозичення їхнього досвіду за очевидну перспективу і для роботи з обдарованими учнями в Україні.

США повинні стати першими у світі з підготовки в галузі математики й природничих дисциплін – конкретна стратегічна мета закону, для досягнення якої передбачено з молодших класів початкової школи збільшити кількість учителів на 50 відсотків щодо показника станом на 1994-1995 навчальний рік. Цілком природно, що вдосконалення випуску бакалаврів, магістрів і докторів з означених галузей якісно позначиться не лише на початковій, а й на вищих професійних школах США.

Задля успішного досягнення означених цілей американський уряд активно залучає крупний бізнес, урядові організації, приватні й комерційні фірми. Попри це роботу рекомендовано вести на основі тісної співпраці всіх освітніх ланок – від дитячих садків до 12 класу повної середньої школи шляхом розширення партнерської взаємодії з батьками (забезпечення академічного, фізичного й емоційного розвитку дітей).

З метою успішного поступу освітньої галузі до прямих виконавців означених стратегій і досягнення чітких цілей віднесено президента, конгрес, губернаторів і об'єднання бізнесменів США.

Ухвалою програми «Америка – 2000. Стратегія освіти», відповідних актів і законів стимулювалася робота над створенням державних освітніх стандартів, які доповнили математикою, інформатикою, іноземними мовами та природничо-науковими дисциплінами. Суттєві зміни відбулись і в структуруванні американської школи. Як відомо, її сучасний варіант склався під впливом історичних, економічних і соціальних факторів. Їй притаманна низка специфічних особливостей, за якими вона традиційно різниться зі школами європейських країн та їхніми шкільними стандартами. Передусім, це відсутність єдиної державної системи освіти і права кожного штату самостійно визначати її структуру. Оскільки об'єктом цього наукового пошуку обрано початкову школу США, автори зупиняються на аналізі її сучасного устрою і аргументують свій вибір і термінологію, якою будуть послуговуватися у наступному викладі дисертаційної роботи.

У США досить поширеними є церковні та приватні початкові школи, в яких навчається, за різними джерелами, від 14% до 20% усіх школярів. Особливу увагу привертають привілейовані приватні школи, які стрімко зростають у різних штатах і обслуговують від 3% до 5% учнів за рахунок батьківської плати, внесків від приватних осіб

тощо. У контексті проблеми нашого дослідження, не виключаємо, що саме в таких школах навчаються й обдаровані, оскільки їхні випускники – це майбутні дипломати, керівники крупних фірм, державні високопосадовці та інші. По цьому єдиним критерієм якості освіти випускника розглядається якість спеціалістів, які там викладають та сутність наукових досліджень, над якими вони працюють.

Враховуючи такий підхід до стартової ланки освіти, цілком логічно є чітка орієнтація в суспільстві на педагогічні новації всієї освітньої галузі. Загалом держава посилено стимулює якісну дошкільну освіту, оскільки за її рахунок зростає якість шкільної освіти в майбутньому. У такий спосіб реалізують у США сучасну філософію освіти: здібності дитини, її шанси на успішне навчання в школі зростають, якщо малюка з раннього дитинства привчати до навчання і збуджувати його інтерес до предметів вивчення.

Їх пріоритетом виступає дослідницька робота з дітьми і дотична підготовка вчителів до такої діяльності. В педагогічному процесі активно взаємодіють також батьки і релігійні общини. Освітній процес у таких закладах обладнують згідно з найновішими рекомендаціями, забезпечуючи належні умови для фізичного, розумового та емоційного розвитку й оволодіння дітьми загальноустановленими нормами поведінки. Елементарна (початкова школа) має змогу приймати дітей з достатньо високими показниками розвитку.

Сучасна школа США є самостійним навчальним закладом, в якому один учитель працює з цілим класом на всіх заняттях за традиційним навчальним предметним планом з обов'язковим вивченням читання, рідної мови, письма, орфографії, літератури, музики, зображувального мистецтва, арифметики, історії, географії, природознавства, гігієни, фізичного виховання і ручної праці.

Загальні питання освіти в США, зокрема її лінгвокультурні та філософські смисли, порушували у своїх дослідженнях Б. Євтух, А. Алексюк, О. Сухомлинська та інші. Вчені сходяться на твердженні, яке узагальнено характеризує важливу для цього дослідження особливість шкільної освіти у США. Це синтезоване явище історії та культури народів різних національностей, що функціонує як феномен. У контексті теми наукового пошуку увагу привертає феномен освіти в перехідні історичні періоди, на зламі економічних та ідеологічних реформ і появи нових парадигм у науці. З таких міркувань для авторів є актуальними останні десятиліття ХХ століття – період активних пошуків педагогами і психологами освітніх технологій розвитку обдарованості.

Для роботи з учнями в умовах лінгвокраїнознавчого контексту слід готувати педагогів на сучасних засадничих ідеях шляхом синтезу їх теоретичної та практичної компетентності. Особливо цінним

є аналіз підготовки вчителів у Школах професійного розвитку. Схвалюючи запропоновані шляхи запровадження теоретико-практичних підходів до реформування педагогічної освіти в США, автори погоджуються з Т.С. Кошмановою про їх можливе впровадження в Україні з урахуванням особливостей сучасних економічних особливостей і реалій переходу до ринкової економіки.

Висновки. Аналізуючи напрацювання зарубіжних та українських учених, автори звертають увагу на те, що феномен, який є предметом дослідження, передбачає добір адекватної методології його вивчення. Саме так можна відтворити його цілісність, розкрити змістоутворюючі чинники й особливості проявів. Лінгвокультурологічний же аспект навчання у контексті освіти США (підтвердження автори знаходять у наведених вище дослідженнях) є багатомірним і багатозначним явищем, отожд воно постійно змінюється в часі, вбираючи позитивні знахідки теоретиків і практиків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований / Е.И. Бражник // Письма в Emissia.offline : эл. науч.-пед. журнал. 2005. Январь–июнь. URL : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата звернення : 10.10.2019).
2. Владимирова С.В. Сущность сравнительно-педагогического исследования и методологические подходы к его реализации / С.В. Владимирова // Образование в современном мире: зарубежный опыт : сб. науч. ст. СПб., 2007. С. 22–26.
3. Сбрусва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX–початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.А. Сбрусва. Київ, 2005. 47 с.
4. Alexander R., Broadfoot P., Phillips D. Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research. Vol. 1 : Contexts, Classrooms and Outcomes. Symposium Books Ltd, 1999. 304 p. 210. Altrichter H., Merki K.H. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.
5. Balarin M., Lauder H. The Governance and Administration of English Primary Education (Research Survey 10/2). Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. 20 p., 229.
6. Bruns B., Filmer D., Patrinos H.A. Making Schools Work : New Evidence on Accountability Reforms (Human Development Series). Washington DC : The World Bank, 2011. p. 251–253. Bubb S., Earley P. From Self-Evaluation to School Improvement.
7. Children Their World, Their Education. Final Report and Recommendations of The Cambridge Primary Review / ed. by Robin Alexander. London : Routledge, 2010. 586 p.

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Розвиток сучасного суспільства у світі відбувається в епоху швидкого розвитку інформаційних технологій у всіх сферах діяльності людини, в тому числі в сфері освіти. Тому одним із основних шляхів вирішення завдання модернізації освіти стає впровадження інформаційних технологій та поєднання їх із традиційними освітніми засобами. З кожним роком питання забезпечення належного рівня використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі стає більш актуальним. Досвід викладачів вищих навчальних закладів показує ефективність впровадження інформаційно-комунікативних технологій у викладанні англійської мови. Інформаційно-комунікативні технології дозволяють залучати студентів до процесу навчання, підвищувати мотивацію студентів та інтерес до вивчення англійської мови. Використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі дає можливість викладачу скоротити час на засвоєння матеріалу за рахунок наочності та перевірити знання студентів в інтерактивному форматі.

У статті розглянуто використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій у процесі викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. Теоретично обґрунтовано аспекти інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання іноземної мови. Проаналізовано досвід впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі вищих навчальних закладів. Охарактеризовано переваги та недоліки їх застосування у навчанні іноземної мови.

У контексті аналізу використання інформаційних технологій у вищих навчальних закладах України проаналізовано досвід використання Quizlet (додаток, який допомагає при вивченні нових слів, фраз, термінів швидше й ефективніше) у викладанні англійської мови в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, англійська мова, вищий навчальний заклад, Quizlet.

The development of modern society in the world takes place in the era of rapid development of information technologies in all fields of human activity, including education. Therefore, one of the main ways of solving the problem of education modernization is the introduction of information technologies and combination with traditional educational means.

The issue of ensuring the high level of information and communication technologies in the educational process becomes more urgent every year. The experience of teachers of higher education institutions shows the effectiveness of information and communication technologies integration in teaching English. Information and communication technologies enable students to be involved in the learning process, increase students' motivation and their interest in learning English. The use of information and communication technologies in the educational process gives the possibility to reduce the time for mastering the material at the expense of clarity and to check students' knowledge in the interactive form.

The article deals with the use of modern information and communication technologies in the process of teaching English in higher education. Aspects of information and communication technologies in the process of learning a foreign language are theoretically grounded. The experience of information and communication technologies implementation in the educational process of higher educational institutions is analyzed and the main advantages and disadvantages of their application are characterized.

The experience of using Quizlet (an application that helps in learning new words, phrases, terms faster and more effectively) in teaching English at the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute of Igor Sikorsky" was analyzed in the context of the analysis of information technologies in higher educational establishments of Ukraine.

Key words: information and communication technologies, English language, higher education, Quizlet.

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-40>

Крюкова Є.С.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування

Національний технічний університет

України «Київський політехнічний

інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Майже всі аспекти сучасного життя, такі як інженерія, медицина, право, менеджмент, освіта пов'язані із сучасними та інноваційними технологіями. Інформаційні технології є невід'ємною частиною сучасного світу, вони здебільшого і визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. Багато інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) пов'язані з освітою. Вони пропо-

нуються у більшості навчальних закладів для того, щоб задовольнити потреби вищих стандартів.

Питання забезпечення належного рівня викладання іноземної мови з кожним роком стає більш актуальним. Тому викладачу англійської мови потрібно не лише показувати високу компетентність та професіоналізм, а також творче ставлення до викладання та вміння впроваджувати в освітній процес інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі для підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах стало предметом дослідження багатьох науковців: С.І. Архангельський, М.І. Жалдак, О.П. Значенко, Г.О. Козлакова, В.І. Луговий, Ж.В. Таланова. Висвітлення ІКТ у підготовці викладачів іноземної мови містяться у працях Н. Авшенюк, О. Артеменко, Т. Борової, О. Грецької, І. Грітченко, С. Деркач, Т. Лозицької, Л. Морської, О. Подзигун, Є. Полат та інших. Використання ІКТ у процесі викладання та вивчення іноземних мов досліджують В. Краснополський, Є. Полат, І. Роберт, П. Сердюков, Д. Таушан.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Недостатня розробленість теоретичного і практичного аспектів впровадження та методик використання ІКТ в освітньому процесі вищих навчальних закладів, а також її значущість зумовили вибір цієї статті.

Мета статті. Метою дослідження є аналіз та ефективність ІКТ у вищих навчальних закладах у викладанні англійської мови.

Визначено основні цілі:

- теоретично обґрунтувати аспекти інформаційно-комунікативних технологій в процесі навчання іноземної мови;
- розглянути досвід впровадження ІКТ в освітньому процесі вищих навчальних закладів;
- охарактеризувати основні переваги та недоліки застосування ІКТ у навчанні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Навчання англійської мови не можливо уявити без впровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання, які перетворюють навчання на живий творчий процес, стимулюють інтерес до навчальної діяльності та сприяють формуванню творчого мислення.

ІКТ належать до технологій, які забезпечують доступ до інформації через телекомунікації. В широкому сенсі ІКТ – це технології опрацювання інформації за допомогою комп'ютера та телекомунікаційних засобів. І. Захарова під ІКТ розуміє «спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається» [5].

Н. Фоміних визначає ІКТ як «сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією» [11].

І. Ставицька зазначає, що важливість і необхідність впровадження ІКТ у навчання обґрунтовується міжнародними експертами і вченими. ІКТ торкаються всіх сфер діяльності людини, але,

мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості впровадження абсолютно нових методів викладання і навчання [9].

Н. Фоміних підкреслює, що інформаційно-комунікаційні технології навчання мають давати відповіді на наступні питання:

– як організувати в комп'ютерному середовищі навчальний процес з урахуванням специфіки конкретної навчальної дисципліни, навчальних та практичних цілей;

– які засоби ІКТ і як використовувати, яким змістом їх наповнювати, як контролювати їх якість [11].

Г. Боднар у своїй статті «Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес як запорука фахової компетентності» визначає ІКТ як універсальний спосіб пізнавально-дослідницької діяльності і друге за значущістю (після традиційної писемності) знакове знаряддя обміну інформацією та педагогічного впливу [2]. Засобами ІКТ А. Янковець у своєму дослідженні пропонує називати «комплекс технічних, програмно-апаратних, програмних засобів, систем і пристроїв, що функціонують на базі засобів обчислювальної техніки; сучасних засобів і систем інформаційного обміну, що забезпечують автоматизацію введення, накопичення, збереження, обробки, передачі й оперативного керування інформацією» [12].

До засобів ІКТ зараховують: комп'ютерну техніку, периферійне устаткування, засоби інтернет-технологій, засоби телекомунікації (мережеве устаткування, програмні комплекси, телефонні та безпроводні лінії, волоконно-оптичні та супутникові канали зв'язку та інше) і їхній інструментарій. Стосовно освітньої сфери людської діяльності ІКТ поділяються на такі групи: а) засоби отримання (переробки) інформації: відео-, кіно-, фото-, веб-, телекамери, сканери та інші; б) засоби переробки та збереження інформації: комп'ютери, мобільні засоби, які запам'ятовують інформацію; в) засоби передачі інформації: телефони, телекси, факси, модеми, а також самі канали зв'язку (супутникові, аналогові, телефонні, оптоволоконні); г) засоби для наочного представлення (візуалізації) інформації: комп'ютерні проектори, кіно-, відео- і слайдпроектори, відеомагнітофони, DVD-плеєри, телевізори, монітори, принтери, типографські комплекси та інше [1].

Усі результати технічного прогресу створені для того, щоб покращити навчання студентам і викладачеві. Так, додатки для телефону можуть допомогти створити цікаві заняття та полегшити процес вивчення англійської мови. Досвід роботи педагогічних університетів України (Київський національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського», Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана) свідчить, що впровадження ІКТ у навчальний

процес забезпечує активне, творче оволодіння студентами предмета іншомовним спілкуванням, дозволяє викласти матеріал на вищому рівні. Їх використання відкриває нові можливості в організації навчального процесу.

Так, у Київському національному лінгвістичному університеті при вивченні англійської мови студенти використовують відкриті платформи для створення на їх основі інтерактивних ігор, квестів та вікторин. Використовуючи платформу Content Generator (<http://contentgenerator.net>) та вибравши один із 15 шаблонів, викладач створює серію інтерактивних вправ та ігор для викладання лексики. Потім гра використовується у навчанні, її розміщують на платформі Moodle, яку зараз використовують багато вищих навчальних закладів України. Ігри переважно ґрунтуються на запитаннях з різноманітним вибором, містять різні типи підказок (іноді неправильні) та рівні на основі сюжетної лінії, обраної автором. Основне завдання викладача – створити якомога більше запитань, щоб зробити гру цікавою та різноманітною.

У контексті аналізу використання ІКТ у вищих навчальних закладах України, автор хотів би поділитися досвідом використання Quizlet у викладанні ESP у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Quizlet – додаток, який допомагає при вивченні нових слів, фраз, термінів швидше й ефективніше. Quizlet працює в режимі карток та надає план, коли і що потрібно завчити або повторити матеріал. Quizlet.Live – гра, яка допоможе закріпити лексику, навчить бути більш сконцентрованим і працювати в команді.

Виявлено позитивні сторони використання цієї технології. Слід зазначити, що під час виконання завдань студенти встановлюють дуже гарні стосунки між собою. Деякі зі студентів насолоджуються духом змагання, музикою, яка лунає, коли вони відповідають на питання. Студенти відповіли, що навчання в ігровій формі набагато цікавіше, а завдання легше сприймаються візуально.

Необхідно звернути увагу і на труднощі, які виникають у використанні Quizlet. Так, студенти іноді не виконують деякі завдання, оскільки часові обмеження занадто маленькі. Деякі студенти іноді нервують, виконуючи завдання, бо бояться програти у змаганні. Іноді виникають труднощі з інтернет-зв'язком, що відволікає студентів від роботи та не дозволяє їм виконувати завдання. Необхідно також звернути увагу на те, що зовсім несподівано найкращих результатів у виконанні завдань досягають студенти, які при виконанні традиційних завдань рідко виявляють ініціативу і не мають найвищих показників ефективності. Це

свідчить про значний мотиваційний вплив цієї технології та її ефективність в активному залученні студентів до навчальної діяльності.

Ще існує унікальна платформа TED, на якій можна знайти цікаві ідеї, винаходи, спостереження зібрані виступи на будь-які теми. National Geographic Learning разом з TED розробив додаток Learn English with TED talks. У ньому надаються відео і завдання до них. Там можна не тільки дивитися корисні виступи, але і вчити нові слова, граматику і розмовну мову. Learn English with TED talks допомагає студентам поглянути на світ з іншого боку, спонукати до дії, змусити говорити, адже тут піднімаються питання, на які можна дискутувати годинами.

Форми і методи використання інформаційно-комунікаційних технологій на занятті англійської мови залежать від змісту та мети, яку ставить викладач. Слід виділити деякі загальні, найбільш ефективні прийоми впровадження ІКТ. При вивченні нового матеріалу ІКТ дозволяє ілюструвати різноманітні наочні засоби. При закріпленні нової теми та для перевірки знань ІКТ – це самоперевірка і мотивація для навчання та спосіб вираження себе. Для викладача – це засіб якісного контролю знань, виявлення середнього рівня. ІКТ також використовується як додатковий матеріал для поглиблення знань.

Висновки. Досвід автора, а також досвід інших вчених підкреслює ефективність використання ІКТ у викладанні англійської мови. Інформаційно-комунікативні технології дозволяють залучати студентів до процесу навчання, підвищують мотивацію студентів та дозволяють підвищувати інтерес до вивчення англійської мови. Сьогодні викладач, який використовує інформаційно-комунікативні технології в освітньому процесі, має можливість зробити заняття більш цікавим та динамічним. Впровадження ІКТ дає можливість викладачу скоротити час на засвоєння матеріалу за рахунок наочності та перевірити знання студентів в інтерактивному форматі.

На підставі результатів дослідження можна зробити висновок, що використання ІКТ має позитивний досвід та може бути корисним для навчання та творчого використання в Україні, де процес впровадження інформаційних технологій у сферу освіти лише починається. Використання різних технологій у викладанні англійської мови показало її ефективність та доцільність, оскільки студенти демонструють більш активне залучення та глибшу мотивацію до вивчення мови.

Перспективним напрямом подальших досліджень автор вважає розроблення методики поєднання традиційних методів навчання з використанням ІКТ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблеми формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В.П. Андрущенко. К. : Знання України, 2011. 1099 с.
2. Боднар Г.В. Впровадження інформаційних технологій (ІТ) у навчальний процес як запорука фахової компетентності: [Електроний ресурс] – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/obraz/33/2250-vprovadzhennya-informacijnix-technologij-it-u-navchalnij-proces-yak-zaporuka-faxovo%D1%97-kompetentnosti.html>.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навчальний посібник / О.П. Буйницька. К. : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
3. Вовк Л.П. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки / Л.П. Вовк, О.С. Падалка. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 188 с.
4. Дерешко Б.Ю. Классификация информационно-коммуникационных образовательных технологий и их использование в учебном процессе вуза / Б.Ю. Дерешко // Телекоммуникации и информатизация образования. 2005. № 6. С. 92–103 (53)
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.Г. Захарова. М. : Академия, 2003. 192 с.
6. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти (2018). [Електроний ресурс] – Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/6400/1>.
7. Рубан Л.М. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів / Л.М. Рубан // Наукові записки / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. (Серія: Філологічні науки (мовознавство). Випуск 136. С. 188–192.
8. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України. Режим доступу <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischij-shkoli-ukrayini/>.
9. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: [Електроний ресурс] – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>.
10. Уровицька Ю.М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження / Ю.М. Буровицька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 23–26. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_8.
11. Фоміних Н.Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти: [Електроний ресурс] – Режим доступу: http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905_77.pdf.
12. Янковець А.В. Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційнокомунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Янковець Андрій Володимирович. Хмельницький, 2005. 190 с.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

THE USING UP COMPUTER GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

У статті розкривається зміст поняття «комп'ютерна гра», виділяються її види за жанрами. Зазначається, що комп'ютерною грою є взаємодія людини або кількох людей з комп'ютером або декількох людей між собою за допомогою комп'ютера для розваг, навчання чи тренування. Серед характеристик комп'ютерних ігор виділяються чутливість, інтерактивність, варіативність. Серед видів комп'ютерних ігор виокремлюються аркадні, пригодницькі, рольові, стратегічні, логічні, симулятори, навчальні та розвиваючі ігри. Окреслюється загальна історія розвитку комп'ютерних ігор. Зазначаються ознаки освітніх, навчально-розвивальних комп'ютерних ігор, найефективніше їх використання в навчально-виховному процесі учнів початкової, середньої та старшої шкіль.

Серед основних ознак освітньої гри виокремлюється освітня мета, бюджетність, простота зовнішнього вигляду, неперенасиченість додатковою інформацією. Виділяються позитивні й негативні аспекти використання комп'ютерних ігор в життєдіяльності дітей. Серед позитивних акцентується увага на сприяння розвитку логічного мислення, духу лідерства та боротьби, оптимізацію діяльності, зростання швидкості оброблення візуальної інформації та друку, соціальний розвиток. До негативних аспектів відносять електромагнітне випромінювання, втому очей від мерехтіння екранного зображення, тривалу статичну робочу позу.

Зазначається, що надмірне захоплення комп'ютерною грою може призвести до виникнення ігрової залежності. Описуються рекомендації щодо запобігання розвитку відеоігрової залежності. Основна увага зосереджується саме на ефективному використанню комп'ютерної гри в процесі життєдіяльності дітей. Виділяються найважливіші критерії ефективного використання ігор в освітньому процесі; тривалість часу в грі, якість та її відповідність віковим особливостям дитини, комплексний розвиток умінь та навичок учнів.

Ключові слова: комп'ютерна гра, освітня комп'ютерна гра, відеоігрова залежність,

переваги використання комп'ютерних ігор, шкідливий вплив комп'ютерних ігор.

The article describes the meaning of the concept "computer game", distinguishes its types by genres. It is stated, that a computer game is the interaction of a person or several persons with a computer or a several persons with one another using a computer for fun, studying or training. Among the characteristics of computer game stand out sensitivity, interactivity, variability. There are arcade, adventure, role-playing, strategic, logic, simulation, educational and developing types of computer games.

Outlined general history of development of computer games. Noted the sight of educational, educational-developing computer games, the most effective use of them in the educational process of pupils of elementary, middle and high schools. Among the main features of the educational game single out the educational goal, budgetary, simplicity of view, not supersaturation of additional information.

Selected the positive and negative aspects of the use of computer games in children's activities. Among the positives, the focus is on promoting the development of logical thinking, the spirit of leadership and struggle, optimization of activity, increasing the speed of processing of visual information and printing, social development. The negative aspects include electromagnetic radiation, eye fatigue from the flickering of the screen image, prolonged static working posture. It is noted that excessive gaming can lead to gaming addiction.

Described the recommendations for preventing the development of video game addiction. The main attention is concentrated exactly on the effective use of computer game in the children's activities. The most important criterias for effective use of games in the educational process are highlighted: the length of time in the game, the quality and its relevance to the child's age characteristic, the complex development of student abilities and skills.

Key words: computer game, educational computer game, video game additional, the benefits of using computer games, the harmful effects of computer games.

УДК 37.07.005.33

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-41>

Михалик Н.Ю.,

здобувач вищої освіти

Луцького національного технічного університету

Потапюк Л.М.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри професійної освіти і комп'ютерних технологій

Луцького національного технічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В освітньому середовищі серед педагогів, учених і фахівців думки з приводу використання комп'ютерних ігор для формування культури безпеки життєдіяльності неоднозначні. Одні виступають проти їх застосування в силу ймовірного негативного впливу, інші пропонують повсюдне використання, переоцінюючи їх можливості. За даними компанії з дослідження ринку Childwise, за останні 20 років діти значно більше часу проводять перед екранами різних пристроїв. Так, діти віком від 5 до 16 років проводять перед екраном у середньому шість з половиною годин на день,

порівняно з приблизно трьома годинами, зафіксованими у 1995 році [4].

Переважно весь вільний час діти проводять за монітором комп'ютера, граючи улюблені ігри, забуваючи про все на світі. Діти «затягуються» в комп'ютерні ігри легше, ніж дорослі. Адаже на психіку людини, особливо у якої ще не до кінця сформована свідомість, можна легко вплинути ззовні. Більшість дітей (52%) грають у комп'ютерні ігри не більше 4-х год. на тиждень, проте 24% грають понад 7 год. на тиждень. Чимало батьків вважає, що комп'ютерні ігри не є корисними або навіть шкодять дітям. Однак, у наш час комп'ютерні

ігри серед дітей користуються більшою популярністю, ніж раніше. Згідно зі статистикою, у 90% сімей діти грають у комп'ютерні ігри. З огляду на таку їх поширеність, батьки не можуть заборонити дитині. Тому важливо з'ясувати користь і шкоду комп'ютерних ігор для дитини, оптимальний час, який вона може приділяти цьому заняттю [6]. Зв'язок між комп'ютерними іграми й розвитком дитини полягає не тільки в тому, скільки часу вона гратиметься. Загалом вплив комп'ютерних ігор залежить від їх якості, відповідності віковим особливостям, оточення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливе місце в останні роки починають займати комп'ютерні ігрові технології, які сприяють розвитку пізнавальних здібностей дітей (Ю. Бабаєва, І. Васильєв, О. Войсунський, Т. Корнилова, В. Моляко, Н. Пов'якель, Р. Радєва, Є. Смирнова, О. Тихомиров, С. Шапкін, Н. Шумакова та інші). Впливу комп'ютерної гри на розвиток творчих здібностей дітей присвятили свої праці Л. Венгер, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, П. Зінченко, С. Новосолова.

Проблема надмірного захоплення комп'ютерними іграми частково висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, І. Бурмистрова, М. Гріффітса, Х. Фішера, О. Шмельова. Зазначена проблема знаходить своє відображення у працях сучасних вітчизняних учених (М. Акімова, Т. Бернерс-Лі, Н. Бугайова, Т. Вакуль, Н. Дементієвська, О. Комісарова, І. Кузнецова, Ю. Машбиць та інших).

Мета статті: визначити поняття «комп'ютерна гра», виокремити їх особливості, проаналізувати переваги, проблеми й перспективи використання у сучасному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерна гра – взаємодія людини або групи людей з комп'ютером або декількох людей між собою за допомогою комп'ютера за для розваг, навчання чи тренування. Під час комп'ютерної гри за допомогою спеціальних програм створюється імітація прямої взаємодії у віртуальному просторі між персонажами та користувачем (або групою користувачів) за певним алгоритмом. Спостерігаючи ігрову ситуацію на екрані монітора, гравець впливає на неї за допомогою клавіатури, «миші», джойстика тощо. Комп'ютерні ігри схожі з відеоіграми, але на відміну від останніх, не потребують наявності спеціальних технічних пристроїв (ігрової консолі чи приставки).

Характерними ознаками комп'ютерної гри є сенситивність (створення особливого аудіовізуального середовища); інтерактивність (наявність зворотнього зв'язку програми й гравця); варіативність (можливість гравця впливати на розвиток подій у грі).

За жанрами комп'ютерні ігри поділяють на аркадні, які вимагають швидкісної реакції; пригодницькі (гравець діє відповідно до сюжету); рольові

(учасник дотримується обраної ролі); стратегічні (моделювання процесів виробництва, управління тощо); логічні (шахи, шахмати, більярд); симулятори (імітація керування автомобілем, літаком та ін.); навчальні та розвиваючі (дозволяють донести складну для розуміння інформацію в доступній ігровій і мультимедійній формі) [5].

Залежно від візуальної реалізації у комп'ютерній грі можуть використовувати як графічні засоби оформлення, так і текстові. Вони бувають дво- або тривимірними. Існують і звукові комп'ютерні ігри, які замість візуальної реалізації застосовують звуки.

Першою комп'ютерною грою став запатентований у 1948 р. Т. Голдсмітом та І. Манном (США) симулятор стрільби ракетою по цілі (на екрані електронно-променевої трубки). У 1952 р. А. Дуглас (Велика Британія) створив гру «Хрестики-нолики», у 1958 р. В. Гітінботем (США) – «Теніс для двох». У 1961 р. група студентів Массачусетського технологічного інституту (США) розробила першу інтерактивну комп'ютерну гру «Космічна війна». Одним із найвідоміших серед українських розробників комп'ютерних ігор є С. Григорович – співавтор бестселерів «Козаки» та «Сталкер». З удосконаленням комп'ютерної техніки і розвитком мережі Інтернет поширення набули комп'ютерні ігри у режимі реального часу («World of Warcraft», «Ragnarok», «MU Online», «World of Tanks»). Прихильники деяких комп'ютерних ігор організовують аматорські й професійні змагання, які отримали назву «кіберспорт».

Від 2003 р. індустрія комп'ютерних ігор за прибутковістю випереджає кіноіндустрію [8]. Бюджети освітніх ігор, порівняно з комерційними, просто мізерні. І це дуже позначається на їхньому інтерфейсі. Розважальні ігри конкурують за увагу геймера, що стимулює розвиток індустрії, а навчальні – найчастіше поширюються лише у школах.

Комерційні ігри, як правило, досить складні. Що стосується освітніх, вони повинні бути простими, аби їх інтерфейс, сюжет, додаткова інформація не відволікали від навчального матеріалу. Варто зазначити, що ідеальним варіантом, є ті ігри, які учні створюють самостійно. Для того, щоб придумати щось подібне, потрібно детально вивчити тему. Педагог в такому випадку направляє школярів до джерел необхідної інформації і запобігає появі помилок. Досліджуваний матеріал, таким чином, запам'ятовується набагато краще.

На думку Дж. Колліка, дітям старшого шкільного віку подобаються стратегічні ігри. Наприклад, стратегія «Europa Universalis» є вдалою платформою для вивчення історії та географії [7]. Дія гри відбувається в період Пізнього Середньовіччя та Раннього Нового часу. Гравець обирає під своє керування державу й стає її умовним правителем. Гра починається з 1444 р. і триває до 1820 р. Гравцеві підвладні дипломатія, релігія, торгівля,

управління, дослідження нових технологій, відкриття земель (у тому числі Північної та Південної Америки, Африки й Австралії). Кожна держава буде неповторною, у неї будуть свої національні ідеї, завдання і місії, династія правителів. Неповторна історія та унікальна система ланцюжка динамічних подій роблять гру насиченою і дають можливість гравцеві невимушено вивчати історію народів світу та розвиток цивілізації [1].

Ще одним цікавим варіантом для школярів старшого віку є та освітня гра, яка виконує завдання щодо соціалізації. Наприклад, Сучасні багатокористувацькі он-лайн рольові ігри (MMO RPG) стали справжнім феноменом мережі. У віртуальному світі гравці можуть виконувати різні дії, взаємодіючи один з одним. Гравці мають можливість створювати внутрішні об'єднання (гільдії, клани), члени яких можуть дотримуватися певної політики по відношенню до інших гравців.

Існують також комп'ютерні ігри, що ставлять перед гравцем моральний вибір. Класичною грою, яка заснована на проблемах вибору, можна назвати "Fable: the lost chapters". Різні персонажі гри по-різному реагують на головного героя залежно від того, кому він згодився допомагати, а кому відмовив. Так, добрий герой із часом отримує німб, і навколишні люди радіють його появі, а злому дістаються роги, і від нього всі тікатимуть. Для дітей молодшого шкільного віку за допомогою комп'ютерних ігор можна покращити навички читання: граючи, дитина повинна бути дуже уважною і швидко читати завдання або умови гри.

Аналіз наукових джерел доводить, що сучасні монітори комп'ютера не впливають на зір. Любителі комп'ютерних ігор мають хорошу зорову пам'ять. Гравці вміють концентрувати увагу на п'яти об'єктах, а звичайні люди тільки на трьох. Ігри чудово підходять для розвитку пам'яті. Адже під час гри дитині потрібно запам'ятати та повторити почуте або побачене. Також запам'ятовуються складні алгоритми дій в тих чи інших умовах.

Маніпуляція з джойстиком, комп'ютерною мишею та клавіатурою розвиває моторику рук у дитини; розвиваються навички швидкого друку; відбувається вивчення розташування символів на клавішах клавіатури, також службові та функціональні клавіші. Існує чимало комп'ютерних ігор, за допомогою яких молодші школярі вивчають алфавіт і цифри, вчать читати та рахувати, пізнають світ тварин і рослин, вивчають іноземні мови. Серед українських компаній, які займаються розробкою сучасних освітніх ігор для дітей молодшого віку, варто зазначити арт-студію «Брістар».

У грі «Капітан Вектор», щоб вирушити в морську подорож, необхідно вивчити правила додавання векторів. Мета гри «Школа Панди» – вивчення алфавіту, написання букв, вимовляння звуків. Гра дозволяє застосовувати українську,

російську, англійську та японську мови; розвиває дрібну моторику кисті рук, оскільки гравцеві потрібно максимально точно і чітко відтворити елементи літер.

Для вивчення основ музичної грамотності можна використовувати гру «Піанісімо», яка має вигляд інтерактивної клавіатури фортепіано і різні режими: навчання, гра з метрономом, за нотами, вільна гра. Онлайн-гра "UniLand" розроблена для того, щоб супроводжувати курс початкової школи. Вона дозволяє не лише досліджувати світ, де можна отримати нові знання, а й вказує на способи застосування нових знань [2]. Однак, слід згадати й про такі негативні фактори, які впливають на геймерів: електромагнітне випромінювання; втома очей від мерехтіння екранного зображення; тривала статична робоча поза; можливий розвиток «ігрової залежності» [3].

Люди, які потрапляють під вплив електромагнітного випромінювання, зазвичай швидко втомуються, скаржаться на головний біль, загальну слабкість, біль у серці. У них збільшується пітливість, підвищується дратівливість, порушується сон. Хоча сучасні рідкокристалічні екрани моніторів не мають шкідливого для очей випромінювання, проблема втоми очей не зникла. На відміну від звичайних візуальних картин, зображення на екрані монітору має іншу структуру. Вона складається з пікселів, які постійно мерехтять, тому м'язи очей перебувають у напрузі.

Варто також дотримуватися часових інтервалів при роботі за монітором. Безперервна робота перед екраном комп'ютера повинна бути не більше: для учнів 10–11 класів на першій годині занять 30 хв., на другій годині занять – 20 хв.; для учнів 8–9 класів – 20–25 хв.; для учнів 6–7 класів – до 20 хв.; для учнів 2–5 класів – 15 хв. [10].

Під час гри за комп'ютером доводиться нерухомо сидіти значну частину дня. Це призводить до проблем з опорно-руховим апаратом та іншими органами, збільшує ризики розвитку серцево-судинних захворювань, тромбозу. Тому ігрова залежність у 2019 р. офіційно визнана хворобою.

Головною причиною виникнення ігрової залежності у дітей психологи вважають недостатнє спілкування і взаєморозуміння з батьками і однолітками. Ігри для них – це шлях до самоствердження. Виділяють чіткі симптоми залежності від комп'ютерних ігор. До психологічних симптомів відносять відчуття ейфорії чи піднесеності під час роботи за комп'ютером; нездатність зупинити роботу за комп'ютером; дедалі більше часу відводиться на комп'ютерні ігри; ігнорування друзів та сім'ї; відчуття порожнечі, депресії та роздратованості поза комп'ютером; перекладання повсякденних турбот на плечі членів сім'ї. До фізичних симптомів відносять зап'ястний тунельний синдром – оніміння та зниження чутливості паль-

ців; сухі очі; головні болі (схожі на мігрень); болі у спині; нерегулярне харчування – відсутність апетиту; недотримання гігієни; розлади сну [11].

Щоб уникнути ігрової залежності, варто обмежувати час сидіння за комп'ютером до 1–2 годин на день; обмежити використання гаджетів вночі та на вихідних; влаштовувати дні без комп'ютерів (стосується як дітей, так і батьків); збільшувати час на рухову активність та спілкування в реальному світі; контролювати відповідність програм віковим особливостям дитини. Тобто, процеси, що відбуваються в грі, повинні бути зрозумілими гравцеві і формувати навички відповідно до вікового розвитку. Гра має викликати інтерес у дитини і мати дослідницький характер; формувати ряд навичок та вмій. Слід також уникати програм, що мають в сюжеті прояви жорстокості.

Важливо також розповісти дитині про проблеми, пов'язані з комп'ютерними іграми, вказати на негативний вплив надмірного проведення часу за ними. Якщо раніше починати обговорювати цю проблему, результат буде набагато кращим. Ключовим в цьому випадку є мовлення. Спокійний розуміючий настрій розмови дозволить створити конструктивний план роботи за комп'ютером. Також потрібно більше часу проводити разом, розмовляти, відпочивати, допомагати один одному.

Висновки. Оскільки інформаційні технології активно розвиваються, сфера комп'ютерних ігор є одним із ключових аспектів цього розвитку. Враховуючи усі переваги ігор, можна стверджувати, що в процесі розвитку дитини вони стають її акти з упевненістю можна говорити про користь їх використання у навчально-виховному процесі. Тому варто сміливо використовувати їх, однак не забувати про негативний вплив надмірного користування комп'ютерами і про те, що для кожної вікової категорії дітей існують певні часові норми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Europa Universalis IV. *Вікіпедія*: веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis_IV (дата звернення: 15.10.2019).
2. Irii. *Bristar*: веб-сайт. URL: <https://bristarstudio.com/uk/games/> (дата звернення: 25.10.2019).
3. Грінченко І.В. Шкідливість комп'ютерних ігор. *Всесвіт*: веб-сайт. URL: <https://grinchenkoigorvolodimirovich.webnode.com.ua/news/shkidlivist-kompyuternikh-igor/> (дата звернення: 28.10.2019).
4. Джейн Вейкфілд. Скільки часу діти проводять перед екраном. *BBC / News / Україна*: веб-сайт. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/science/2015/03/150329_children_screens_she (дата звернення: 12.10.2019).
5. Добровидова Н.А. Особенности эмоциональных состояний подростков, увлекающихся компьютерными играми. *Вест. Томского ун-та*. 2009. № 323. С. 316–319.
6. Комп'ютерні ігри: користь і шкода для дитини. *Розвиток дитини* : веб-сайт. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/5498/> (дата звернення: 12.10.2019).
7. Компьютерные игры, которые могут быть полезными в образовательном процессе. *Хабр*: веб-сайт. URL: https://habr.com/ru/company/shkolnaya_karta/blog/367897/ (дата звернення: 14.10.2019).
8. Кореганова О.І. Комп'ютер у дошкільному закладі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2000. № 3. С. 40.
9. Понагушина О.Є. Соціально-педагогічна робота з учнями підліткового віку. 2006. С. 46.
10. Санітарно-гігієнічні вимоги роботи на комп'ютері в навчальних закладах. *Львівська міська рада* веб-сайт. URL: <https://city-adm.lviv.ua/news/science-and-health/medicine/219680-sanitarno-hihienichni-vymohy-roboty-na-komp-iuteri-v-navchalnykh-zakladakh> (дата звернення: 28.10.2019).
11. Чарушнікова В.М. Комп'ютерна залежність. Вигадки чи реальна загроза. *Психологічна служба Харківщини. Соціологічне дослідження*. 2006. № 2. С. 25–33.

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТА У ВИЩІЙ ОСВІТІ ТА НАВЧАННІ ІЗ PR

USING SOCIAL MEDIA AS A PEDAGOGICAL TOOL IN GRADUATE PUBLIC RELATIONS EDUCATION AND TRAINING

Стаття розкриває особливості використання соціальних медіа як педагогічного інструмента для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі зв'язків із громадськістю (PR). Дослідження особливостей дало змогу запропонувати власну типологізацію (класифікацію) соціальних медіа (мереж), а саме: 1) інформативно-демонстраційні соціальні медіа; 2) маркетингово-комерційні соціальні медіа та 3) спільнотні соціальні медіа. Результатом аналізу змісту програм і методичних матеріалів для студентів цільової аудиторії стали виокремлені структурні складники змісту навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR, як-от: цілепокладальний, інтелектуально-розвивальний, пізнавально-стимулювальний, мотиваційний, соціалізаційно-комунікативний, операціонально-рефлексивний. Як педагогічний інструмент, соціальні медіа мають потенціал до ефективного планування, спрямування, залучення, організації, автоматизації, здійснення контролю навчальної діяльності студентів, розвитку їхньої навчально-когнітивної сфери й цілеспрямованої підготовки їх до здійснення безпосередніх професійних функцій. З'ясовано, що цінність впровадження соціальних медіа у навчальний процес у тому, що вони надають можливість: 1) обмінюватися актуальною інформацією з представниками професійних спільнот чи досліджуваної сфери під час виконання курсових, що допомагає усунути помилки; 2) оптимізувати комунікацію «викладач-студент» та «студент-студент»; 3) оптимально використовувати навчальний час; 4) розширити включення студента у навчальну діяльність; 5) збагатити традиційний досвід навчання дистанційними формами навчання. Огляд різних соціальних медіа, серед яких Facebook ми наразі розглядаємо як ресурс із найвищою навчально-педагогічною користю, дав змогу зробити висновок, що вони (соціальні медіа) збагачують зміст навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR як у ролі навчальної платформи, так і у ролі педагогічного інструмента. У подальших дослідженнях маємо на меті дослідити питання готовності педагогічних працівників закладів вищої освіти, які навчають майбутніх фахівців із PR, до використання соціальних медіа (мереж) у своїй педагогічній і навчальній роботі.

Ключові слова: вища освіта та навчання із PR, соціальні медіа, професійна підготовка, педагогічні інструменти.

The article reveals the specifics of using social media as a pedagogical tool to enhance the professional training of the PR professionals-to be. The study of the above-mentioned specifics made it possible to introduce our own typology (classification) of social media (networks), namely: 1) informative and demonstrational purpose social media; 2) marketing and commercial purpose social media; and 3) community establishing purpose social media. The result of the analysis of the content of programs and methodological materials for the students of the target audience allowed to specify the structural components of the content of educational activities of future professionals in PR, which are as follows: goal-setting, intellect developmental, cognitive activity stimulating, motivational, socialization and communicative, operative ones. As a pedagogical tool, social media has the potential to effectively plan, direct, engage, organize, automate, control students' educational activities, develop their cognitive sphere, and purposefully foster their professionalism-related skills. It has been found that the value of introducing social media into the educational process is that they provide the opportunity to: 1) share relevant information with representatives of both the professional community and the field of study, e.g. during writing the coursework, which helps to eliminate mistakes; 2) optimize the teacher-student and student-student communication; 3) make optimal use of study time; 4) expand student involvement in educational activities; and 5) enrich the traditional learning experience by distance learning. A review of various social media sites, of which Facebook is currently viewed as a resource of highest educational and pedagogical benefit, has led to the conclusion that they (social media) enrich the content of future PR professionals' learning activities, both as a learning platform and as a teaching tool. Further research is needed to investigate the willingness of higher education educators who are involved in training the future PR professionals to use social media (networks) in their teaching.

Key words: higher education and PR training, social media, vocational training, pedagogical tools.

УДК 378.147: 004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-42>

Тітаренко І.І.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри зв'язків
із громадськістю
Національного університету
«Києво-Могилянська академія»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Зростаючий інтерес до використання соціальних медіа як педагогічного інструмента у навчальному процесі вищої школи зумовлений усвідомленням важливості урізноманітнення педагогіки освіти загалом й у галузі зв'язків із громадськістю (PR) зокрема, для більш ґрунтовної реалізації завдання формування у студентів необхідних компетентностей [4]. Соціальні медіа не лише розглядаються як педагогічний інструмент чи «тимчасова примха», з

якими слід рахуватися, адже вони створюють нові виклики для педагогів закладів вищої освіти (і тих, що надають освітні послуги з PR), але й пропонують для останніх нові можливості. Такі можливості для PR-освіти пов'язані з трьома факторами: по-перше, соціальні медіа нівелюють часові та бар'єри місцеположення; по-друге, швидкість розвитку соціальних медіа привернула увагу як фахівців, так і викладачів з огляду на використання їх як платформи для побудови комунікаційного мосту,

щоб представити нові ідеї й програми та налагодити партнерські стосунки; третє і найважливіше у контексті дослідження – застосування соціальних медіа в освіті потребує вивчення як практиками, так і навчальними закладами [5]. Констатуємо, що науковці-педагоги неохоче досліджують напрями, які прямо чи опосередковано впливають на їхнє перебування на посаді, й, оскільки потенційно соціальні медіа усувають викладача як у певному сенсі посередника між практиком (бізнесом) і закладом освіти від виконання своєї нової ролі, дослідження продуктивного досвіду використання соціальних медіа не отримують необхідної уваги з боку педагогічної спільноти. Однак від досліджень цього напрямку, який має безпосередній вплив не тільки на теоретично-методичне збагачення педагогічної літератури та навчальну літературу з PR, залежить те, наскільки підготовленими майбутні фахівці з PR приступлять до виконання своїх посадових обов'язків на робочому місці. Отже, вивчення використання соціальних медіа як педагогічного інструмента у вищій освіті та навчанні із PR для впливу на когнітивні, поведінкові та емоційні цілі навчання майбутнього фахівця з PR набуває актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що питання необхідності якісного поліпшення викладання в сучасній вищій школі через урізноманітнення форм взаємодії викладача та студента у навчальному процесі піднімалось у значній кількості наукових праць (М.О. Данілов, І.Я. Лернер, З.І. Равкін, Д.Н. Богоявленський, С.Ф. Жуйков, Н.А. Менчинська, Н.Г. Морозова, Л.С. Славіна). Низка теоретичних і прикладних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків із громадськістю висвітлена у наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (Дж. Вайс (J. Weiss), В. Березенко, Т. Бєлофастова, С. Блек, Є. Блажнова, Ю. Бурмакова, Н. Бублова, Т. Буннелл (T. Bunnell), А. Киричок, Н. Кузнецова, В. Королько, А. Мельниченко, С. Міркулов, Г. Почепцов, Д.Дж. Свансон (D.J. Swanson), Л. Семенова, А. Степанов, В. Павлова, В. Шиян та інші). Освітні можливості соціальних мереж для їх застосування як: 1) інструмента неформальної освіти – розкрито у працях Г. Нестеренко й О. Тишкової; 2) середовища для викладацько-студентської комунікації в навчальному процесі (за певними спеціальностями) – представлено в розвідках Т. Бабича, Р. Гуревича, О. Тишкової, Н. Шульської та Н. Матвійчук та інших дослідників. Ефективність застосування соціальних медіа у викладанні певних дисциплін досліджували Д. Бодненко (журналістика), Ю. Єчкало (фізика), І. Карпа (філологія), Г. Кучковська (інформатика) та інші. Проте вивчення наукових джерел виявило прогалину в дослідженнях щодо застосування соціальних медіа як педагогічного інструмента у фаховій підготовці з PR.

Метою статті є дослідження особливостей використання соціальних медіа як педагогічного інструмента для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі зв'язків із громадськістю (PR).

Виклад основного матеріалу. Галузь зв'язків із громадськістю – це складна та міждисциплінарна сфера, в якій актуальна інформація постійно оновлюється. З розвитком соціальних медіа, які мають безпосередній стосунок до сутності діяльності фахівця зі зв'язків із громадськістю, розуміння цієї форми спілкування стає все більш важливим. Зважаючи на це, ми впевнені, що фахова підготовка майбутнього фахівця в питаннях PR повинна не лише включати навчання в соціальних медіа (мережах), але й включати використання цього ресурсу як педагогічного інструмента в процесі навчання.

Соціальні медіа (у деяких джерелах – *соціальні мережі*) часто розглядаються як напрям нових медіа, що базуються на двосторонній взаємодії через зміст повідомлення й дають змогу здійснювати комунікацію, у якій і «відправники», і «отримувачі» повідомлення відіграють активну роль у його створенні, передачі та кінцевому результаті [7]. У довідкових джерелах соціальні медіа визначаються як комп'ютерна технологія, яка базується на використанні Інтернету і сприяє обміну ідеями, думками та інформацією через побудову віртуальних мереж і спільнот [1].

Під час вивчення наукових джерел ми виявили декілька класифікацій соціальних медіа (мереж), серед них: Г. Нестеренко та О. Тишкова виокремлюють три групи – мережі загальної тематики, спеціалізовані та ділові [2, с. 455]; С. Коноплицький пропонує таку класифікацію соціальних медіа (мереж), як-от: а) універсальні соціальні мережі; б) системи миттєвого обміну повідомленнями; в) інтернет-чати; г) інтернет-форуми; ґ) вебблоги; д) вікі-довідники; е) інтернет-хости [3]. Оскільки вищенаведені та інші класифікації не відображають повною мірою наше бачення сутності феномена «соціальні медіа (мережі)», пропонуємо їх типологізувати (класифікувати), як подано нижче, а саме: 1) *інформативно-демонстраційні соціальні медіа* – це ті, що висвітлюють події та дають змогу обмінюватися враженнями щодо подій особистісного сенсу (наприклад, Facebook, Instagram та інші); 2) *маркетингово-комерційні соціальні медіа* – створюються для просування послуг і товарів безпосередньо від виробника до кінцевого споживача (Facebook, Instagram, Youtube, Yammer і так далі); та 3) *спільнотні соціальні медіа* – об'єднують однодумців, спільників у групи за інтересами, життєвими цінностями та цілями (наприклад, ua.partnersinlearningnetwork.com («Партнерство у навчанні»)) (педагогіка, навчання, викладання), Politiko (політика), Ancestry.com та

Geni.com (проблеми дому і родини), MyChurch та Faithbook (релігія), LinkedIn та Pinterest (бізнес-проекти, пошук бізнес-партнерів, обмін ідеями), Medium (для початкових блогерів) тощо).

Для того, щоб з'ясувати, як і у яких саме аспектах навчальної діяльності студентів, що здобувають фахову освіту з PR, можливо застосувати «сильні сторони» соціальних медіа як педагогічного інструмента, виокремимо структурні складники змісту навчальної діяльності зазначених майбутніх фахівців. Було проведено аналіз програм і методичних матеріалів для студентів спеціальності 061.00.02 «Реклама та зв'язки з громадськістю» (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти), розміщених у публічному доступі на сайтах ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана» (м. Київ), Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ), Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ), Університету Короля Данила (м. Івано-Франківськ), ДВНЗ «Запорізький національний університет» (м. Запоріжжя), Сумського державного університету (м. Суми). Ми з'ясували, що зміст навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR інтегрує концепції й методи соціальної психології, логіки, менеджменту та маркетингу й спрямований на розвиток аналітичних здібностей і практичних навичок студента з опрацювання потоку інформації за допомогою комунікаційних систем, оволодіння різними методами впливу (інформаційним, освітнім, виховним) на масову свідомість і поведінку людей, соціальних груп й інститутів. Окрім того, ми виокремили нижчеперелічені структурні складники змісту навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR, як-от: цілепо-

кладальний, інтелектуально-розвивальний, пізнавально-стимулювальний, мотиваційний, соціалізаційно-комунікативний, операціонально-рефлексивний. Зобразимо структуру змісту навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR графічно (див. рис. 1).

Отже, зазначене дає змогу зробити висновок, що соціальні медіа гармонійно «вплітаються» у зміст навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR як у ролі навчальної платформи, так і у ролі педагогічного інструмента, оскільки дають змогу спланувати, спрямувати, залучити, організувати, автоматизувати, здійснити контроль навчальної діяльності студентів, розвинути їхню навчально-когнітивну сферу й цілеспрямовано підготувати їх до здійснення безпосередніх професійних функцій. Педагогічно-інструментальний аспект соціальних медіа виражений у застосуванні інструментів (сервісів) соціальних мереж у навчальному процесі, а саме таких як: повідомлення, нотатки, закладки, друзі, стіна (новини й контент-поширення (content-sharing), відео- та аудіоконтент, заходи та зустрічі тощо. На думку студентів і викладачів, цінність впровадження соціальних медіа у навчальний процес у тому, що вони надають можливість: 1) обмінюватися актуальною інформацією з представниками професійних спільнот чи досліджуваної сфери під час виконання курсових, що допомагає усунути помилки; 2) оптимізувати комунікацію «викладач-студент» та «студент-студент»; 3) оптимально використовувати навчальний час; 4) розширити включення студента у навчальну діяльність; 5) збагатити традиційний досвід навчання дистанційними формами навчання [1, с. 184–186].



Рис. 1. Структура змісту навчальної діяльності з фаху майбутніх фахівців із PR

Навчально-педагогічні параметри найпопулярніших серед молоді соціальних медіа

Параметри \ Соціальні медіа	Facebook	Instagram	Youtube	LinkedIn
Мобільність	так	так	так	так
Універсальність контенту	так	лімітовано	лімітовано	лімітовано
Універсальність роботи з контентом	так	ні	ні	ні
Інтегративність із додатками (розширеннями й іншими медіа)	так	лімітовано	так	лімітовано
Співпраця у режимі реального часу	так	так	так	ні
Встановлення глобальних зв'язків	так	так	так	так
Контроль і зворотний зв'язок	так	так	так	так

Розглянемо навчально-педагогічну користь декількох найпопулярніших нині серед молоді соціальних медіа (мереж), серед яких, згідно з нашим опитуванням, яке охоплювало 150 вибраних методом випадкової вибірки студентів трьох закладів вищої освіти (ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана» (м. Київ), Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ), Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)) першого та другого року навчання за досліджуваною спеціальністю, Facebook, Instagram, Youtube й LinkedIn із такими параметрами, як: мобільність, універсальність контенту, універсальність роботи з контентом, інтегративність із додатками (розширеннями й іншими медіа), співпраця у режимі реального часу, встановлення глобальних зв'язків, контроль і зворотний зв'язок (див. табл. 1).

Як видно з таблиці, соціальну мережу *Facebook* можна нині розглядати як ресурс із найвищою навчально-педагогічною користю, за допомогою якого викладач може оптимально вибудувати комунікацію зі студентами й ефективно вирішувати навчальні й педагогічні завдання, пов'язані зі змістом навчальної діяльності з фаху майбутніх фахівців із PR. Проте вибір соціальної мережі для реалізації зазначених у публікації навчальних цілей залежить також від уподобань студентів-викладачів-користувачів. Додамо, що інтегроване застосування наведених у *Таблиці 1* ресурсів розширює можливості й підвищує потенціал навчально-педагогічного впливу на студентів.

Висновки. Дослідивши особливості використання соціальних медіа у ролі педагогічного інструмента для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі зв'язків із громадськістю (PR), ми запропонували власну типологізацію (класифікацію) соціальних медіа (мереж), а саме: 1) *інформативно-демонстраційні соціальні медіа*; 2) *маркетингово-комерційні соціальні медіа* та 3) *спільнотні соціальні медіа*.

Аналіз змісту програм і методичних матеріалів для студентів цільової аудиторії дав нам змогу виокремити структурні складники змісту навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR, як-от: цілепо-

кладальний, інтелектуально-розвивальний, пізнавально-стимулювальний, мотиваційний, соціалізаційно-комунікативний, операціонально-рефлексивний.

Огляд різних соціальних медіа, серед яких *Facebook* ми нині розглядаємо як ресурс із найвищою навчально-педагогічною користю, дав змогу зробити висновок, що вони (соціальні медіа) збагачують зміст навчальної діяльності майбутніх фахівців із PR як у ролі навчальної платформи, так і у ролі педагогічного інструмента. У подальших дослідженнях маємо на меті дослідити питання готовності педагогічних працівників закладів вищої освіти, які навчають майбутніх фахівців із PR, до використання соціальних медіа (мереж) у своїй педагогічній і навчальній роботі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабич Т.П. Використання соціальних мереж в процесі навчання майбутніх інженерів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 52–53. С. 180–188.
2. Нестеренко Г.О., Тишкова О.В. Сучасні соціальні мережі як інструмент неформальної освіти. *Філософські науки*. Вип. 49. С. 451–458.
3. Олексюк Н.В. Використання соціальних мереж у роботі вчителів. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* : мат-ли наукової конференції. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2015. URL : http://conf.iitlt.gov.ua/-Conference.php?h_id=10.
4. Distaso M.W., & Bortree D.S. Multi-method analysis of transparency in social media practices: Survey, interviews and content analysis. *Public Relations Review*. No. 38 (3). P. 511–514. 2012. URL: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2012.01.003>.
5. Freberg K. Social media and public relations pedagogy: the rise of the social education economy. *Institute for Public Relations*. 2015. URL: <https://instituteforpr.org/social-media-public-relations-pedagogy-rise-social-education-economy>.
6. Merriam-Webster's Unabridged Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/social%20media>.
7. Rice R.E., Atkin C.K. Theory and principles of public communications campaigns (4thedn) In: Rice, R.E., Atkin, C.K. (eds.) *Public Communication Campaigns*, New York. P. 3–19. 2013. URL: https://www.academia.edu/4512447/Theory_and_Principles_of_Public_Communication_Campaigns.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви *укладаєте угоду* про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що *убезпечить Вас від перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 18

Том 3

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,26. Ум.-друк. арк. 23,25.
Підписано до друку 31.10.2019. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.