

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 25

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Головний редактор:

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

Благуна Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Богущ Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

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 № 7 від 27.07.2020 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

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

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32843/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бондар Т.І. РОЗВИТОК ПРАВОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	9
Джоу Юнь АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ ПРАКТИЧНИХ ДОРОБОК З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КИТАЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ	15
Жданкіна А.В. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОБЗАРСТВА У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЗМУ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	18
Лялюк Г.М. РЕФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ОПІКИ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В УКРАЇНІ (1991–2007).....	22
Соловей М.В. РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 40-Х РР. ХХ СТ.....	29
Федина-Дармохвал В.С. СТРАТЕГІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	35

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Баюрко Н.В. РОЗВИТОК ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ.....	39
Бондаренко Д.В. СПЕЦИФІКА РОБОТИ ІЗ ЖІНОЧИМ ВОКАЛЬНИМ АНСАМБЛЕМ.....	45
Борщов С.М. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ АРТИСТИЗМУ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИМ УДОСКОНАЛЕННЯМ ЗІ СТУДЕНТАМИ.....	49
Дика Н.М., Глазова О.П. ГЕНДЕРНА ЛІНГВІСТИКА В СИСТЕМІ МОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	53
Заїка О.В., Кухарчук Р.П. ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПРОЕКТИВНА ГЕОМЕТРІЯ ТА МЕТОДИ ЗОБРАЖЕНЬ».....	57
Зубарева О.Г. ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК МОТИВАЦІЯ УЧНІВ ДО ПІЗНАННЯ СВІТУ.....	63
Клімішина А.Я. ВИКОРИСТАННЯ SERVICU LEARNINGAPPS.ORG ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	69
Король Т.Г. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОЛАБОРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	75
Лопіна Н.А. ОЦІНКА БАЗОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК, ВМОТИВОВАНОСТІ ТА ДУМКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СФЕРІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЩОДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО ФОРМАТУ НАВЧАННЯ У ПОВСЯКДЕННУ ПЕДАГОГІЧНУ РОБОТУ.....	79

Moskal T.D. PRECONDITIONS OF LEADING A SUCCESSFUL DISCUSSION IN TESL FORMAT.....	91
Онофрійчук Л.М., Ігнатєва І.Н., Маліновська Л.В. ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ.....	96
Родюк Н.Ю., Голюк О.А. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНИХ АСПЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	100
Скрипник Н.І. МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	104
Шемчук В.А., Донець І.О., Леоненко А.В., Красілов А.Д., Кулібаба С.О. МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ РУКОПАШНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ.....	108
Шемчук В.А., Петрачков О.В., Федоренко О.О., Муштатов Ю.В., Коновалов Д.О. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТАКТИЦІ АРМІЙСЬКОГО РУКОПАШНОГО БОЮ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	113
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Базилевська О.О., Чигрина В.А. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	119
Беседа В.В. ВИДЫ И ПРИЧИНЫ СКОЛИОЗОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ	123
Бодарєва М.І. ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM І СИСТЕМИ П. ГАЛЬПЕРІНА ЯК ОПТИМІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ РОЗЛАДІВ	130
Ленів З.П. ДИСТАНЦІЙНІ ТРЕНІНГИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ ЗА УМОВ ІНКЛЮЗІЇ.....	133
Літовченко О.В. ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЗАТЯЖНИХ ФОРМ ЗАІКАННЯ У ДІТЕЙ.....	138
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Гордійчук С.В. ЯКІСТЬ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА.....	144
Хоменко В.В. КОНСАЛТИНГОВІ ПОСЛУГИ В ОСВІТІ.....	149
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Жембровський С.М., Федоренко О.О., Мілаєв О.І., Мартиненко О.М., Воронін А.І. ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	153
РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Апрелева І.В., Чаговець А.І., Яковенко В.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	158

Миськова Н.М., Гончар Н.П.

ОСОБЛИВОСТІ САМОРОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....163

Шаповалова О.В., Бутенко В.Г., Бойченко М.А.

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАСТАВНИЦТВА
У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....167

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Хімчук Л.І.

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДІАГНОСТУВАТИ
ТА РОЗВИВАТИ РАННІ ІНТЕРЕСИ УЧНІВ.....171

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Боднар Т.О.

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК СУЧАСНОГО МЕТОДУ
ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ177

Гаврілова Л.Г., Прошкін В.В.

ТЕХНОЛОГІЯ ТРАНСМЕДІА ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....181

Зелінська С.А.

МЕТОДИ ПОБУДОВИ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ СКЛАДНИХ ХІМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ.....185

Клочко О.В.

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ:
ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ.....190

Кузан Г.С., Гордієнко Н.В., Рак Н.В.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ.....194

Лановенко-Мельник Н.В., Басовська С.Ю., Остапчук Л.О., Плакидюк О.Ю., Хохлан В.О.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....199

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....204

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Bondar T.I.

HUMAN RIGHTS EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE.....9

Dzhou YunTHE ANALYSIS OF POSSIBLE CREATIVE APPLICATION OF PRACTICAL WORKS
ON VOCATIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MUSICAL
ART TEACHERS IN CHINESE HIGHER SCHOOL INTO UKRAINIAN SCHOOL.....15**Zhdankina A.V.**EDUCATIONAL POTENTIAL OF KOBZAR ART IN THE FORMATION
OF PATRIOTISM AMONG MODERN YOUTH.....18**Lialiuk H.M.**REFORMING THE CONCEPTUAL PRINCIPLES OF GUARDIANSHIP
AND EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN IN UKRAINE (1991–2007)..... 22**Solovei M.V.**REGIONAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF PEDAGOGICAL WORKERS OF KHMELNITSKY REGION IN THE SECOND HALF OF THE 1940S..29**Fedyna-Darmokhval V.S.**HIGHER EDUCATION STRATEGIES IN THE CONDITIONS
OF GLOBALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....35

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Baiurko N.V.DEVELOPMENT OF PRACTICAL SKILLS AND ABILITIES
OF PUPILS STUDING BIOLOGY IN BASIC SCHOOL.....39**Bondarenko D.V.**

SPECIFICS OF WORK WITH THE FEMALE VOCAL ENSEMBLE.....45

Borshchov S.M.EFFECTIVENESS OF THE USE OF ARTISTRY COMPONENTS
BY MEANS OF CHOREOGRAPHY IN THE PROCESS OF SPOTS
AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT OF STUDENTS.....49**Dyka N.M., Hlazova O.P.**

GENDER LINGUISTICS IN THE SYSTEM OF LANGUAGE GENERAL SECONDARY EDUCATION.....53

Zaika O.V., Kukharchuk R.P.APPLICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE
“PROJECTIVE GEOMETRY AND IMAGE METHODS”.....57**Zubarieva O.H.**INTEGRATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC CYCLE DISCIPLINES
IN PRIMARY SCHOOL AS MOTIVATION OF STUDENTS TO KNOW THE WORLD.....63**Klimishyna A.Ya.**USE OF LEARNINGAPPS.ORG SERVICE DURING STUDY
OF MATHEMATICS IN THE CONDITION OF DISTANCE LEARNING
AT GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....69**Korol T.H.**WAYS OF COLLABORATIVE APPROACH IMPLEMENTATION FOR THE ASSESSMENT
IN PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION TRAINING.....75**Lopina N.A.**THE ESTIMATION OF BASELINE SKILLS, MOTIVATION, AND THOUGHTS
MEDICAL EDUCATORS FOR THE INTRODUCTION OF NEW DISTANCE LEARNING
TECHNOLOGIES IN EVERYDAY PEDAGOGICAL WORK.....79

Moskal T.D. PRECONDITIONS OF LEADING A SUCCESSFUL DISCUSSION IN TESL FORMAT.....	91
Onofriichuk L.M., Ihnatieva I.N., Malinovska L.V. THE FORMATION OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF TEENAGE STUDENTS BY MEANS OF MUSIC THERAPY.....	96
Rodiuk N.Yu., Holiuk O.A. FEATURES OF METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE READING CULTURE FORMATION OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN THROUGH INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....	100
Skrypnyk N.I. SPEECH COMPETENCE AS THE BASIS OF MODERN TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS OF HUMANITIES AND PEDAGOGICAL COLLEGE.....	104
Shemchuk V.A., Donets I.O., Leonenko A.V., Krasilov A.D., Kulibaba S.O. MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN HAND-TO-HAND COMBAT.....	108
Shemchuk V.A., Petrachkov O.V., Fedorenko O.O., Mushtatov Yu.V., Konovalov D.O. METHODS OF TRAINING TACTICS OF HAND-TO-HAND ARMY COMBAT OF CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	113
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Bazylevska O.O., Chyhryna V.A. AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY BY MEANS OF VISUAL ARTS.....	119
Beseda V.V. TYPES AND CAUSES OF SCOLIOSIS IN CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGENCY WITH PSYCHOMOTOR RETARDATION.....	123
Bodarieva M.I. THE INTERFERENCE OF THE PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM AND THE HALPERIN SYSTEM IS A SPEECH DISORDERS OPTIMIZATION.....	130
Leniv Z.P. DISTANCE TRAINING IN SYSTEM OF PREPARATION OF SPECIALISTS FOR WORK IN CONDITIONS OF INCLUSION.....	133
Litovchenko O.V. WAYS TO PREVENT AND CORRECT PROTRACTED STUTTERING IN CHILDREN.....	138
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT	
Hordiichuk S.V. QUALITY OF MEDICAL EDUCATION AS A SOCIAL PROBLEM.....	144
Khomenko V.V. CONSULTING SERVICES IN EDUCATION.....	149
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Zhembrovskiyi S.M., Fedorenko O.O., Milaiev O.I., Martynenko O.M., Voronin A.I. FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCIES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION.....	153
SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Aprieliyeva I.V., Chahovets A.I., Yakovenko V.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF WORK SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	158

Myskova N.M., Honchar N.P.

FEATURES OF SELF-DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY.....163

Shapovalova O.V., Butenko V.H., Boichenko M.A.

IMPLEMENTATION OF MENTORING TECHNOLOGY
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....167

SECTION 7. LEARNING THEORY

Khimchuk L.I.

FORMING SKILLS OF FUTURE TEACHERS TO DIAGNOSE
AND DEVELOP INTERESTS OF JUNIOR STUDENTS.....171

SECTION 8. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Bodnar T.O.

PRACTICE OF USING BLENDED LEARNING IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE AS A MODERN METHOD
OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION.....177

Havrilo L.H., Proshkin V.V.

TRANSMEDIA TECHNOLOGY AS A MODERN PEDAGOGICAL PHENOMENON.....181

Zelinska S.A.

METHODS OF CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL MODELS
OF COMPLEX CHEMICAL PROCESSES.....185

Klochko O.V.

FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS TRAINING IN DATA MINING:
JUSTIFICATION OF THE CHOICE OF PROGRAMMING LANGUAGES.....190

Kuzan H.S., Hordiienko N.V., Rak N.V.

DISTANCE EDUCATION AS THE RESPONSE TO CURRENT CHALLENGES.....194

Lanovenko-Melnyk N.V., Basovska S.Yu., Ostapchuk L.O., Plakydiuk O.Yu., Khokhlan V.O.

CHARACTERISTICS OF DISTANCE LEARNING IN VOCAL
AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE FUTURE MUSIC ART TEACHER.....199

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....204

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

РОЗВИТОК ПРАВОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

HUMAN RIGHTS EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

На підставі ґрунтовного аналізу законодавчої бази, що регулює розвиток правової освіти в Україні, і наукового доробку фахівців у галузях права, філософії, соціології, державного управління, педагогіки представлено підходи до виокремлення етапів становлення правової освіти та власне бачення генези правової освіти за період із 1990 року дотепер. Перший етап розвитку шкільної правової освіти незалежної України розпочався в 1990 році, після ухвалення «Декларації про державний суверенітет України» (1990 рік) і тривав до 1994 року. Цей перехідний етап, з одного боку, вирізняється інерційними процесами, з іншого – усвідомленням необхідності ухвалення самостійних рішень. Другий етап розвитку шкільної правової освіти (1995–2000 роки) маркований затвердженням постанови «Про Програму правової освіти населення України» № 366 (на зміну постанові № 143). Наступність між документами простежувана в обґрунтуванні мети поновлення постанови, що спрямована на подальший розвиток у державі правової освіти й виховання громадян у дусі поваги до закону та прав людини. Подальший розвиток України як демократичної, правової держави, необхідність формування засад громадянського суспільства вимагають підвищення рівня правової культури населення. Правова освіта визнана одним з основних чинників формування високої правосвідомості та правової культури окремих громадян і всього суспільства. Для підвищення правосвідомості населення, подолання правового нігілізму, задоволення потреб громадян в одержанні знань про право у 2001 році ухвалено «Національну програму правової освіти населення». Після набуття чинності цим документом розпочався третій етап розвитку шкільної правової освіти в Україні, що триває й нині. Серед пріоритетних завдань «Національної програми правової освіти населення» підвищення рівня правової підготовки населення, насамперед учнівської та студентської молоді, викладачів правових дисциплін і журналістів, які висвітлюють правову тематику. Виокремлено деякі причини, що заважають ефективному правовому вихованню: недосконалість національного законодавства, нестабільність і швидкоплинність нормативно-правових актів, послаблення уваги до шкільної правової освіти з боку держави.

Ключові слова: правова освіта, правове виховання, правова культура, заклади освіти, розвиток, навчальні курси, вибіркова дисципліна, обов'язкова дисципліна.

A thorough analysis of the legal framework for the human rights education development in Ukraine and the scientific findings of researchers in law, philosophy, sociology, public administration, pedagogy, allows us to identify stages in human rights education and present our view of the human rights education genesis in Ukraine from 1990 to present. The first stage in the development of human rights education in independent Ukraine began in 1990 when the Declaration of state sovereignty of Ukraine (1990) and the Resolution of the Council of Ministers in the Ukrainian Soviet Socialist Republic № 143 "On measures to organize human rights education in the Ukrainian SSR" were issued and continued until 1994. This so-called transitional stage is mostly characterized by the inertial processes on the one hand, on the other, the awareness of the need for independent decision-making is evident. The second stage of the human rights education development in Ukraine (1995–2000) was marked by the adoption of Resolution "On the Human Rights Education Program for people in Ukraine" № 366 to replace Resolution № 143. The continuity between the documents can be traced in substantiating why the Resolution was reviewed, that is to educate citizens to respect the law and secure human rights. Further development of Ukraine as a democratic state requires people to be responsible citizens, to obey the law of Ukraine. Human rights education of people in Ukraine is recognized as one of the main factors that provides the foundation for human rights awareness and human rights culture of individual citizens and society at large. Therefore, in order to increase the human rights awareness of people, to overcome human rights nihilism, to meet the needs of citizens in obtaining knowledge about the law, the National Program of Human Rights Education of people (hereinafter – the Program) was issued in 2001. The Program begins the third stage in the human rights education development in Ukraine, which continues today. The Program prioritizes the tasks aiming at enhancing the human rights training of all people, especially students of all ages, those who teach disciplines related to human rights and journalists who cover human rights issues.

There are some reasons that hinder effective human rights education including the imperfection of national legislation, the instability and ephemerality of regulations, the loss state's focus on human rights education in school.

Key words: human rights education, human rights teaching, human rights culture, educational institutions, development, course, elective course, mandatory course.

УДК 37+34 (477) (045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.1>

Бондар Т.І.,

докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний етап модернізації вітчизняної освіти, неухильний курс України на створення Нової української школи активізують наукові дослідження в напрямі пошуку шляхів реалізації ініціатив уряду, подолання правового нігілізму громадян, підви-

щення громадянської відповідальності та правосвідомості молоді. Забезпечення рівних прав людини, ставлення до особистості як до вищої цінності є пріоритетами прогресивних країн, тому Україна спрямовує вітчизняну освіту на створення умов для розвитку потенціалу кожної дитини

через посилення правосвідомості всіх учасників освітнього процесу. Інклюзивна освіта – дієвий важіль, покликаний сприяти реалізації окреслених завдань із розвитку Нової української школи, а правова освіта слугує основним чинником подальшого розвитку правової держави й виховання громадян у дусі поваги до закону та прав людини. Попри значущість правової освіти для розвитку держави, науковці фіксують недостатній рівень правосвідомості громадян, невміння обстоювати власні права через брак обізнаності з можливостями їх реалізації. Ґрунтовного вивчення потребують особливості розвитку шкільної правової освіти, оскільки спрямованість освітнього процесу на підвищення правосвідомості громадян виформовує надійний базис для розвитку правової держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку правової освіти постає предметом наукової уваги в галузях права, педагогіки, освіти, соціології, філософії, дидактики, психології. Дефінітивний аналіз категорії «правова освіта» виконали М. Городиський, О. Скаун, В. Чужикова. Роль і місце правового виховання у школі вивчали О. Зарицький, Т. Кохан, Г. Середюк. Відмінні та спільні риси термінів «педагогічна освіта» і «педагогічне виховання» виокремила О. Скаун. Педагогічні основи правового виховання обґрунтовували М. Городиський, І. Запорожан. Вивчаючи правову освіту як структурний компонент освіти, А. Заєць окреслює тенденцію до зростання зацікавлення правовою освітою зі збільшенням віку, що потребує постійного оновлення знань. Заслугує на увагу зафіксована тенденція до зростання рівня злочинності неповнолітніх, попри спрямованість нормативно-правової бази України на формування в молодого покоління морально-правової культури, поваги до закону. Науковець наголошує на труднощах у дослідженні тенденцій розвитку правової освіти молодших школярів, що зумовлене інтересом учених до прикладних аспектів (дидактики, методики) правової освіти [5, с. 14]. Важливими для розвідки є напрацювання О. Костенко, О. Полякової, Л. Остапенко, де представлено бачення історичного розвитку правової освіти в різні періоди історії країни.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри численні дослідження особливостей розвитку шкільної правової освіти та з огляду на постійне збільшення масиву емпіричної й теоретичної інформації проблема періодизації генези шкільної правової освіти з описом тенденцій потребує подальшого пізнання та впорядкування. Необхідно схарактеризувати причини недостатнього рівня правосвідомості громадян України, що вможливить підвищення якості правової освіти.

Мета статті полягає у вивченні розвитку шкільної правової освіти для представлення вдоскона-

леної періодизації її розвитку на основі ґрунтовного аналізу законодавчої та нормативно-правової бази в галузі правової освіти.

Виклад основного матеріалу. Історичний метод дослідження певного феномену заснований на вивченні становлення, формування й розвитку явищ у хронологічній послідовності, що сприяє поглибленому розумінню сутності проблеми, формулюванню більш обґрунтованих рекомендацій стосовно перспектив розвитку вибраного для аналізу предмета. Результатом реалізації історико-педагогічного методу є розроблення періодизації розвитку педагогічного явища, що вможливорює, на думку Н. Гупан, логічне розмежування досліджуваного періоду на самостійні етапи. Диференціація базована на виокремленні якісних характеристик (особливості, тенденції) цих етапів, що відображають загальні та специфічні закономірності розвитку суспільного життя, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми [4, с. 19]. Аналіз поданих нижче періодизацій дає змогу виокремити особливості розвитку шкільної правової освіти й аргументувати власне бачення етапів.

Аналізуючи історію становлення й розвитку шкільної правової освіти, О. Костенко із семи запропонованих етапів розрізняє чотири етапи, що характеризують цей процес протягом існування незалежної України: із 1991 р. до 1994 р. – початок становлення системи шкільної правової освіти незалежної України (IV етап); із 1995 р. до 1999 р. (V етап) – закладення основ безперервної, обов'язкової правової освіти внаслідок ухвалення «Програми правової освіти населення» [14]; період із 2000 р. до 2008 р. (VI етап) – ухвалення Указу Президента України «Про Національну Програму правової освіти населення» (2001 р.), що, на думку науковця, відіграв роль каталізатора у процесі розвитку правової освіти; період 2009–2013 рр. (дата публікації) – пов'язаний із виробленням принципово нових підходів до організації та реалізації правової освіти в Україні, що детерміноване функціонуванням старшої школи як профільної [8, с. 216].

Дослідниця О. Костенко фіксує зміни, які відбуваються у змісті шкільної освіти, наприклад, у період із 1991 р. до 2008 р. У середній загальноосвітній школі сформовано блок правознавчих курсів: «Практичне право» у 8-му класі, «Основи правознавства» у 9-му класі, «Правознавство» у 10–11-му класах шкіл (класів), гімназій, ліцеїв із поглибленим вивченням правознавства, «Права людини» в 11-му класі. До загальнообов'язкових дисциплін віднесено лише «Основи правознавства» – курс, який слугував фундаментом системи шкільної правової освіти. Дисципліни «Практичне право» і «Права людини» викладали в межах годин варіативного складника навчального плану закладу загальної середньої освіти. Із 2009 р.

у закладах загальної освіти введено «Правознавство. Практичний курс», який, починаючи із 2010 / 2011 н. р., набув статусу обов'язкового, що вивчали в 9-му класі [8]. Як зауважує О. Пошетун, упровадження цього курсу в 9-му класі зумовлене необхідністю «розвантажити» базовий і профільний курси правознавства у старшій школі, допомогти учням краще засвоїти певні базові поняття й сформувати в них інтерес до правознавства як науки, як системи норм, поваги до закону та прагнення до правомірної моделі поведінки [16, с. 7].

На думку О. Костенко, новий курс стає важливим складником системи правової освіти учнів загальноосвітньої школи та допрофільної підготовки, розв'язує проблему підвищення рівня практичного спрямування шкільного правознавства. У старшій школі базовим є курс «Правознавство», що має на меті формування системного уявлення в учнів про державу та право як основні засоби впорядкування суспільних відносин, уміння використовувати їх у практичному житті. У профільних 10–11-му класах (суспільно-гуманітарний напрям, правовий профіль) курс «Правознавство» вивчають поглиблено [8].

Ідентичну класифікацію розвитку шкільної правової освіти презентує Д. Кумков, охоплюючи період із 1924 р. дотепер. Виокремлені етапи збігаються із класифікацією О. Костенко, проте Д. Кумков характеризує особливості розвитку дошкільної та початкової правової освіти. За висловом вченого, зміни в системі освіти із 2009 р. створили підґрунтя для розвитку системи шкільної правової освіти, починаючи з дошкільного віку. У закладах дошкільної освіти дітей ознайомлюють із нормами поведінки, формують навички їх дотримання, навчають поважати батьків, вихователів, ровесників, людей похилого віку. У початковій школі елементи правової освіти інтегровано до предметних курсів на основі міждисциплінарного підходу. У межах предметних курсів учні читають й обговорюють тексти про історію вітчизняного права, особливості Конституції України, важливість виховання поваги до людини, дотримання гідної поведінки [10]. Акцентовування уваги на основах правової освіти в дошкільному й молодшому віці, як зазначає Б. Андрусишин, засвідчує безперервність розвитку шкільної правової освіти в Україні [1, с. 104].

Фахівець у галузі державного управління О. Полякова пропонує власне бачення періодизації генези правової освіти населення в незалежній Україні крізь призму публічного управління, що ґрунтоване на ухваленні базових нормативно-правових актів для регулювання суспільних відносин у правоосвітній діяльності та створенні інститутів громадянського суспільства правового спрямування: I етап (1990–1991 рр.) – стартовий етап створення умов для розгортання державотворчого процесу, на цьому етапі ухвалено «Декларацію

про державний суверенітет України» (1990 р.); II етап (1991–1996 рр.) – становлення владних структур; третій етап (1996–2001 рр.) – ухвалення Конституції України (1996 р.), окреслення конституційних засад української держави; IV етап (2001–2014 рр.) – створення необхідних умов для набуття населенням правових знань, затвердження у 2001 р. «Національної програми правової освіти населення»; V етап (із 2014 р. до 2018 р.) – етап удосконалення нормативно-правового забезпечення організації громадянського суспільства в контексті укладення «Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом» [13, с. 179].

Згідно з авторським баченням періодизації розвитку шкільної правової освіти незалежної України, розмежування етапів розвитку ґрунтоване на виокремленні ключових законів і нормативно-правових актів. На наш погляд, перший етап розвитку шкільної правової освіти незалежної України розпочався в 1990 р., у зв'язку з ухваленням «Декларації про державний суверенітет України» (1990 р.), і тривав до 1994 р. Цей перехідний етап вирізняється, з одного боку, інерційними процесами, з іншого – усвідомленням необхідності ухвалення самостійних рішень. Інерційність процесу засвідчує використання протягом певного періоду незалежності України законодавчих документів, що затверджені в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (далі – Українська РСР). Наприклад, постанова Ради Міністрів Української РСР від 29 червня 1990 р. № 143 «Про заходи щодо організації юридичного всеобучу в Українській РСР» залишалася чинною протягом перших чотирьох років існування незалежної України, її ухвалили для докорінної перебудови правового виховання в республіці. Рада Міністрів Української РСР окреслила низку дієвих заходів, серед яких важливим було запровадження тотального юридичного «всеобучу» для всіх громадян країни. Формати навчання залежали від категорії осіб. Наприклад, для учнів і студентів передбачене опанування правових дисциплін у загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах, закладах середньої спеціальної та вищої освіти, а також позакласне, позааудиторне правове виховання, участь в олімпіадах із правових знань. Педагогічним інститутам й університетам рекомендовано запровадити вивчення методики викладання правових дисциплін [15].

Другий етап розвитку шкільної правової освіти (1995–2000 рр.) маркований ухваленням постанови «Про Програму правової освіти населення України» № 366 на зміну постанові № 143. Наступність між документами простежувана в обґрунтуванні мети поновлення постанови, що спрямована на подальший розвиток у державі правової освіти й виховання громадян у дусі поваги до закону та прав людини. Документ започатковував організацію Всеукраїнської міжвідомчої координаційно-

методичної ради із правової освіти населення [14]. У 1996 р. ухвалено нову Конституцію України, де проголошено й гарантовано основні права громадянина. Подальший розвиток України як демократичної, правової держави, необхідність формування засад громадянського суспільства вимагають підвищення рівня правової культури населення. Правова освіта населення визнана одним з основних чинників формування високої правосвідомості й правової культури окремих громадян та всього суспільства. Для підвищення правосвідомості населення, подолання правового нігілізму, задоволення потреб громадян в одержанні знань про право у 2001 р. ухвалено «Національну програму правової освіти населення» (далі – Програма). Після набуття чинності Програмою розпочинається третій етап розвитку шкільної правової освіти в Україні, що триває й донині. Серед пріоритетних завдань Програми підвищення рівня правової підготовки населення, насамперед учнівської та студентської молоді, викладачів правових дисциплін і журналістів, які висвітлюють правову тематику [18]. Правова освіта населення – комплекс заходів виховного, навчального й інформаційного характеру, спрямованих на створення належних умов для набуття громадянами обсягу правових знань і навичок їх застосування, що необхідні для реалізації громадянами своїх прав та свобод, а також для виконання покладених на них обов'язків.

Уперше на законодавчому рівні акцентовано увагу на необхідності правової освіти в усіх закладах дошкільної, загальноосвітньої, професійно-технічної, вищої й післядипломної освіти. У Програмі окреслено зміст початкової правової освіти в закладах дошкільної освіти, що охоплює знання про норми поведінки, наголошує на необхідності формування навичок їх дотримання, виховання поваги до батьків, вихователів, ровесників, людей похилого віку тощо. У закладах дошкільної освіти правове навчання й виховання реалізують на підставі програм, рекомендацій і методичних вказівок, що затверджені Міністерством освіти і науки України за погодженням із Міністерством юстиції України. Правова освіта запропонована в усіх закладах системи освіти України. У Програмі зазначено, що обсяг і зміст обов'язкового курсу із правознавства окреслюють у закладах загальної освіти, з огляду на потребу суспільства у вихованні правосвідомого громадянина. Така освіта стає можлива завдяки організації широкої позакласної й позааудиторної роботи із правового навчання та виховання, до якої долучаються вчені, представники правозахисних організацій, працівники правоохоронних органів, інші фахівці в галузі права [18]. Попри важливий зміст Програми, протягом третього етапу розвитку правової освіти робота уряду з посилення правоосвіти не вирізнялася особливою активністю. Зафіксовано всього лише кілька

подій національного рівня, що спрямовані на підвищення правосвідомості й обізнаності учнів старших класів: Всеукраїнський конкурс творчих робіт учнів 10–11 класів загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів «Мої права» у 2002 р. і Всеукраїнський тиждень права у 2008 р. Зменшення уваги до шкільної правової освіти засвідчує і той факт, що з 1997–1998 н. р. до інваріантного складника віднесено вивчення дисципліни «Правознавство» у 9-му класі. Інші дисципліни правового змісту опановували у складі варіативного складника навчального плану. Суттєвою мірою кількісні та якісні показники правової освіти учнів залежали від політики навчального закладу і його пріоритетів [11, с. 118]. Аналізуючи інші законодавчі документи, зауважимо, що з 1996 р. до 2009 р. діяльність держави виявлялася в соціальному захисті вразливих категорій населення через нестабільну економічну ситуацію у країні. Соціальну спрямованість підтверджує комплекс заходів із реалізації законодавства про права дитини, удосконалення системи матеріальної, психолого-педагогічної допомоги сім'ям, у яких є неповнолітні діти, передусім діти з інвалідністю, створення мережі психолого-педагогічних і соціальних центрів для надання допомоги дітям, сім'ям та закладам освіти, підготовка практичних психологів.

Протягом цього етапу створено умови для впровадження інклюзивної освіти як доказ реалізації прав дитини. Актуальність питання засвідчують назви законодавчих актів із 2005 р.: Указ «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей», наказ Міністерства освіти і науки (далі – МОН) України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю», розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006–2016 рр.»», наказ МОН «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» [2].

2009 р. позначений відразу кількома важливими для розвитку правової освіти документами. Після ухвалення Закону України «Про загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 р.»», Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» розпочато перехід від соціальної моделі розвитку інклюзивної освіти до правової моделі інклюзивної освіти в Україні. На цьому тлі актуальним є наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, МОН, Міністерства оборони, Міністерства культури і туризму України «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді» № 754/981/538/49 від 27 жовтня 2009 р. і постанова

Таблиця 1

Періодизація розвитку шкільної освіти: порівняльний аспект

За О. Костенко [8], Д. Кумковим [10]	За О. Поляковою [13]	За Т. Бондар
I етап (1991–1994 рр.) – IV етап	I етап (1990–1991 р.)	I етап (1990–1994 рр.)
II етап (1995–1999 р.) – V етап	II етап (1991–1996 р.)	II етап (1995–2000 рр.)
III етап (2000–2008 рр.) – VI етап	III етап (1996–2001 рр.)	III етап (2001 р. – донині)
IV етап (2009–2013 р.) (дата публікації) – VII етап	IV етап (2001–2014 р.)	
	V етап (2014–2018 р.) (дата публікації)	

Кабінету Міністрів «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009–2015 рр.» № 41 від 28 січня 2009 р. Із 2009 р. Україна прагне консолідувати зусилля держави щодо захисту прав всіх дітей, акцентує увагу на правах осіб з особливими потребами, зокрема осіб з інвалідністю. Уважаємо, що 2009 р. став виховним для розвитку шкільної правової освіти України загалом та інклюзивної освіти зокрема, оскільки ухвалення цих документів зумовило динамічну траєкторію розвитку правової освіти та правової моделі інклюзивної освіти в Україні [3]. Законотворча діяльність держави щодо розвитку шкільної правової освіти та правового виховання із 2009 до 2015 рр. ґрунтовно описана в роботі Л. Остапенко (додаток В «Законодавча база правової освіти України (1990–2015 рр.)» [11, с. 234–235].

У 2015 р. набули чинності три нормативно-правові акти, що спрямовані на поліпшення національно-патріотичного виховання молоді: Указ Президента України «Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» № 334/2015 від 12 червня 2015 р., Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді 2016–2020 рр.» № 580/2015 від 13 жовтня 2015 р., наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Отже, аналіз розвитку законодавчої бази в галузі шкільної правової освіти вможливив виокремлення трьох етапів. Періодизацію розвитку шкільної освіти подано в таблиці 1 (авторське розроблення).

«Національна Програма правової освіти населення України», що ухвалена у 2001 р., чинна дотепер. Вона слугує підґрунтям і орієнтиром для затвердження програм правової освіти населення на обласному рівні. Наприклад, для реалізації заходів із підвищення рівня правових знань і правової культури, формування у громадян поваги до права з обласного бюджету Івано-Франківської обласної ради спрямовано 1 350 тис. на період

із 2018 р. до 2022 р. Серед очікуваних результатів – підвищення ефективності право-освітньої та право-виховної роботи в закладах загальної середньої, професійної, вищої й післядипломної освіти [17].

Позитивним результатом у розвитку шкільної правової освіти вважаємо зміни у ставленні громадян до Конституції, порівняно з даними ідентичного опитування 2015 р. Загальнонаціональне опитування населення України, що проведене Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва спільно із соціологічною службою Центру Разумкова для проєкту Центру політико-правових реформ із 13 до 20 червня 2019 р. в усіх регіонах України за винятком Криму й окупованих територій Донецької, Луганської областей, було присвячене питанням ставлення громадян до Конституції. Опитування засвідчує, що, на відміну від 2015 р., у мотивах зацікавлення громадян Конституцією відбулися деякі зміни: у 2015 р. 40% читали Конституцію, бо потребували цих знань для навчання чи для роботи, нині це є основною метою для 32%. Натомість тепер громадяни частіше звертаються до Конституції, щоб перевірити, чи працюють вищі органи влади відповідно до Основного закону України (22% – у 2019 р., 10% – у 2015 р.). Дещо зріс інтерес і до стану політичної системи в Україні (11% – у 2015 р., 18% – у 2019 р.) [7].

Водночас опитування не визначає рівня загальної правової культури громадян. Попри певну позитивну динаміку, загальна правосвідомість і рівень правової культури громадян недостатньо високі. С. Шитий висловлює цікаві міркування щодо причин появи правового нігілізму: невеликий історичний проміжок функціонування України як незалежної держави унеможлиблює розвиток національного законодавства на високому рівні, унаслідок чого чинні нормативно-правові акти не забезпечують повного регулювання сфери, для якої вони ухвалені, породжують появу інших додаткових нормативних актів для подолання правових колізій; нестабільність і швидкоплинність нормативно-правових актів в Україні впливають на рівень застосування цих норм на практиці, призводять до відсутності високого рівня правової культури, правової свідомості та правового виховання [19, с. 237].

Для підвищення рівня правової освіти громадян заклади освіти всіх рівнів, батьки мають забезпечувати безперервність правового виховання. На думку Л. Петражицького, батьки й вихователі повинні зосереджувати серйозну увагу на розвитку в дітей сильної та живої правової психології: їм варто дбати про навіювання дітям не тільки моральності, а й права, причому важливо навчати поважати права інших осіб і власні [12, с. 132]. Постійної уваги потребує оновлення змісту правничих дисциплін, вивчення шляхів інтеграції правової тематики до змісту навчальних дисциплін, розроблення нових методів викладання права, проведення заходів як із дорослим населенням, так і з учнівською молоддю на уроках та в позаурочний час для формування правової компетентності.

Висновки. Опрацювання науково-педагогічних джерел послугувало підставою для окреслення періодизації розвитку правової освіти в незалежній Україні. На підставі аналізу законодавчої бази, нормативно-правових актів запропоновано власне бачення щодо етапів розвитку шкільної правової освіти за період із 1990 р. дотепер. Охарактеризовано зміни у змісті шкільної освіти, що стосуються викладання правознавчих дисциплін. Виокремлено причини правового нігілізму й низької правосвідомості громадян, сформульовано завдання з підвищення рівня правової освіти. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з аналізом стану правової освіти в початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрусишин Б. Новітні методики викладання у правничій школі як засіб вдосконалення правової освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 18 «Економіка і право»*. Київ, 2013. Вип. 22. С. 104–115.
2. Бондар Т. Інклюзивна освіта у США та Канаді: тенденції розвитку : монографія. Черкаси, 2018. 511 с.
3. Бондар Т. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Хмельницький, 2019. 657 с.
4. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : АПН, 2002. 224 с.
5. Заєць А. Правова освіта як структурний компонент освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : збірник наукових праць. Серія «Право»*. 2017. Вип. 42. С. 13–16.
6. Колосова О. Виховання дисциплінованості молодших школярів у контексті формування в них правової культури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка : збірник наукових праць. Серія «Педагогіка»*. 2009. № 4. С. 131–136.
7. Конституційні зміни щодо правосуддя: думка громадян України. Червень 2019 р. URL: <http://obrii.com.ua/main/22688-konstitutsijni-zmini-shhodo-pravosuddya-dumka-gromadyan-ukrayini-cherven-2019.html> (дата звернення: 10.07.2020).
8. Костенко О. Історія становлення та розвитку шкільної правової освіти в Україні. *Наукові записки з української історії*. 2013. Вип. 33. С. 215–218.
9. Кохан Т. Роль і місце правового виховання учнів у початковій школі. *Шкільне життя*. URL: <https://www.schoolife.org.ua/227-2019/> (дата звернення: 24.06.2020).
10. Кумков Д. Розвиток правової освіти сучасної України: історико-правовий аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 18 «Економіка і право»*. Київ, 2014. Вип. 26. С. 203–209.
11. Остапенко Л. Правове виховання учнівської молоді в умовах родинно-шкільного простору в Україні (кінець XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2019. 240 с.
12. Петражицкий Л. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. Санкт-Петербург : Лань, 2000. 608 с.
13. Полякова О. Теоретико-методологічні засади становлення та розвитку правової освіти в Україні: публічно-управлінський аспект : дис. ... докт. пед. наук: 25.00.01. Харків, 2018. 449 с.
14. Про Програму правової освіти населення України : постанова Кабінету Міністрів України від 29 травня 1995 р. № 366. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.06.2020).
15. Про заходи щодо організації юридичного всеобучу в Українській РСР : постанова Ради Міністрів Української РСР від 29 червня 1990 р. № 143. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP900143.html (дата звернення: 24.06.2020).
16. Пометун О., Ремех Т., Пилипчатіна Л. Правознавство. Практичний курс : методичний посібник для вчителів загальноосвітніх шкіл, які викладають курс у 9-ому кл. / за ред. О. Пометун. Київ : Логос, 2009. 176 с.
17. Про Програму правової освіти населення області на 2018–2022 рр. URL: <https://orada.if.ua/decision/> (дата звернення: 25.06.2020).
18. Про Національну програму правової освіти населення : Указ Президента від 18 жовтня 2001 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992/2001#Text> (дата звернення: 25.06.2020).
19. Шитий С. Причини правового нігілізму та шляхи його подолання в Україні. *Підприємство, господарство і право*. 2017. № 2. С. 235–239.

АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ ПРАКТИЧНИХ ДОРОБОК З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КИТАЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

THE ANALYSIS OF POSSIBLE CREATIVE APPLICATION OF PRACTICAL WORKS ON VOCATIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS IN CHINESE HIGHER SCHOOL INTO UKRAINIAN SCHOOL

У статті визначено, що в китайських закладах вищої освіти накопичений цінний досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Установлено, що вченими (Ван Бінчжао, Дін Цзенцюань, Лю Хуаронг, Лян Хуан, Чжан Сюн та ін.) висвітлено окремі важливі аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Водночас з'ясовано, що перспективний досвід формування в них професійної компетентності не був належно висвітлений у науковій літературі, не проводився аналіз можливостей творчого використання вказаного досвіду у вищій школі України. Однак проведення такого аналізу нині на часі. Ці міркування визначили мету статті – на основі аналізу досвіду формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі Китайської Народної Республіки виявити перспективи його творчого застосування в українських закладах вищої музично-педагогічної освіти. У публікації схарактеризовано загальні вимоги до сформованості професійної компетентності вчителів та специфічні вимоги до її сформованості у вчителів музичного мистецтва. Визначено, що ці вчителі не тільки навчають школярів музики та співу, вони здійснюють художнє виховання дитини, забезпечують розвиток її емоцій та почуттів, сприяють «просвітленню розуму». Проаналізовано накопичений у китайських закладах вищої освіти перспективний досвід формування цієї компетентності в майбутніх учителів відповідної спеціальності, що охоплює проведення лекційних та практичних занять, а також проведення різних видів практики (фахова, соціально-педагогічна, стажування, практика-дослідження тощо). Також виявлено можливості творчого використання цього досвіду викладачами українських закладів вищої освіти у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: перспективний досвід, майбутній учитель, музичне мистецтво, професійна компетентність, творче використання досвіду.

The article states that Chinese higher education institutions have accumulated valuable experience in the vocational competence formation of future musical art teachers. It was found out that scientists and scholars such as Wang Bingzhao, Din Gzhenquan, Liu Harong, Liang Huang, Zhang Xiong and others highlighted some important aspects of vocational competence formation of future musical art teachers. At the same time, it was found out that the promising experience of vocational competence formation has not been adequately researched in the scientific works, the analysis of the possibilities of creative application of the experience in higher education in Ukraine has not been conducted yet. However, such analysis is urgent and necessary for modern Ukrainian School. These considerations determined the purpose of the article, that is based on the analysis of the experience of vocational competence formation of future musical art teachers in higher education in China to identify prospects for its creative application in Ukrainian institutions of higher music education.

The general requirements for the teachers' vocational competence formation and specific requirements for its formation among musical art teachers have been characterized in the article. It is determined that these teachers not only teach students music and singing, but they also carry out the child's artistic education as well as they ensure the development of the child's emotions and feelings, contributing to the "enlightenment of the mind". The accumulated promising experience on this competence formation among future teachers of the relevant specialty, including lectures and practical classes, as well as conducting various types of practice (professional, socio-pedagogical, internship, research practice, etc.) in higher education Chinese institutions have been studied. The possibilities of creative use of this experience by teachers of Ukrainian higher education institutions in the process of vocational competence formation of future musical art teachers are also revealed.

Key words: promising experience, future teacher, musical art, vocational competence, creative application of experience.

УДК 378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.2>

Джоу Юнь
аспірантка кафедри педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді. Результатом інтеграції вищої освіти Китайської Народної Республіки у світовий освітній простір є активне реформування освітньої системи на засадах компетентнісного підходу. У контексті необхідності забезпечення відповідності професійної підготовки музично-педагогічних кадрів сучасним світовим вимогам у китайських закладах вищої освіти відбувається цілеспрямоване формування професійної компетентності в майбутніх учителів музичного

мистецтва. Оскільки в китайській вищій школі накопичено цінний практичний досвід з окресленого питання, виникає актуальна потреба в його всебічному аналізі та виявленні можливостей творчого застосування в українських закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дані проведених наукових розвідок засвідчують, що вченими було висвітлено такі важливі аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва:

– розкрито ретроспективу розвитку музичного мистецтва в Китаї (Ван Бінчжао, Сун Пенцин, Чжан Сюн, Чжан Хао й ін.);

– обґрунтовано наукові й методичні засади організації та реалізації музично-педагогічної освіти в Китайській Народній Республіці (Ван Бін, Вей Лімін, Дін Цзенцюань, Ло Чао, Лян Хуан, Ші Вейчжен та ін.);

– проаналізовано суть професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та сучасні вимоги до її формування (Вей Тінге, Лін Хуацін, Лю Хуаронг, Чжан Сянюн та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Науковці зробили вагомий внесок у вивчення порушеної проблеми. Проте результати проведеного наукового пошуку засвідчують, що перспективний досвід формування професійної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва не був належно висвітлений у науковій літературі. Крім того, дослідниками не проводився аналіз можливостей творчого використання цього досвіду у вищій школі України. Однак проведення такого аналізу нині на часі, бо творче застосування накопичених китайськими педагогами практичних доробків із досліджуваної проблеми українськими викладачами під час професійної підготовки майбутніх учителів музичного профілю дозволило б значно підвищити ефективність цього процесу.

Мета статті – на основі аналізу досвіду формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі Китайської Народної Республіки (далі – КНР) виявити перспективи його творчого застосування в українських закладах вищої музично-педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Під час проведення дослідження встановлено, що у 2015 р. опубліковано «Керівництво до визначення професійних стандартів учителів КНР», у якому визначено основні стандарти – показники сформованості педагогічної компетентності у шкільних педагогів. Ці показники були основними орієнтирами в організації професійної підготовки майбутніх учителів усіх спеціальностей і оцінюванні результатів її здійснення протягом усієї наступної п'ятирічки (2016–2020 рр.).

Так, відповідно до змісту цього документа, основні показники сформованості професійної компетентності шкільного педагога такі:

– володіння необхідними знаннями про суть, цілі, цінності шкільної освіти та вимоги щодо її здійснення;

– наявність спеціальних знань і вмінь у царині обраної спеціальності;

– висока обізнаність щодо змісту навчальних програм, уміння розробляти індивідуальні навчальні плани для школярів;

– уміння реалізовувати авторські стратегії викладання навчальних предметів на основі вивчення особливостей та потреб учнів, володіння інноваційними освітніми технологіями;

– опанування різних методів оцінювання навчальних досягнень школярів, навичок супроводжувати виставлення відміток аналітичними коментарями, що сприяє навчанню учнів здійснювати об'єктивне самооцінювання результатів своєї навчальної діяльності;

– уміння створювати доброзичливу атмосферу у класі, сприятливе освітнє середовище;

– уміння виявляти фонові індивідуальні характеристики школярів, готовність проявляти повагу до кожного з них, оптимальним способом використовувати наявні освітні й інші ресурси;

– готовність дотримуватися законів і нормативних актів у галузі шкільної освіти, сумлінно реалізовувати свої професійні функції й обов'язки;

– наявність прагнення та готовності здійснювати постійний професійний розвиток, своєчасно виявляти вади у своїй роботі та швидко їх виправляти;

– готовність активно співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу (школярі, інші вчителі, батьки та представники громадськості) [5, с. 3–6].

У світлі вивчення порушеної проблеми важливо відзначити, що під час формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва китайські викладачі орієнтуються не тільки на загальні вимоги до підготовки сучасних учителів, але й на специфічні вимоги щодо підготовки педагогів указанного профілю. У світлі цього професор Шандуського педагогічного університету Лю Донгюн наголошує, що вчитель музичного мистецтва має не тільки навчати учнів музиці та співу. Він повинен здійснювати художнє й естетичне виховання кожної особистості, розвивати її емоційну сферу, забезпечувати «просвітлення розуму». Тому студенти музично-педагогічних спеціальностей мають на високому рівні опанувати професійно важливі знання, уміння, якості як для педагога, так і для музиканта та співака [6].

Як з'ясовано, навчальний план підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва включає теоретичну і практичну складові частини та передбачає викладання студентам загальноосвітніх, педагогічних та музично орієнтованих навчальних дисциплін. Водночас підвищення рівня професійної компетентності майбутніх педагогів відбувається шляхом раціонального поєднання традиційних та інноваційних моделей, методів та форм навчання. Зокрема, для студентів проводять як традиційні теоретичні та практичні заняття, так і заняття нового типу, які поєднують у собі теоретичні та практичні аспекти (наприклад, імпровізований музичний супровід, візуальний спів, хорове диригування тощо). У процесі навчання широко застосовують також різні інформаційні, зокрема

й музично-комп'ютерні, технології, які не тільки підвищують якість вищої освіти, але і дозволяють майбутнім учителям музичного мистецтва набувати досвіду використання цих технологій у процесі навчання, що дасть змогу пізніше використовувати цей досвід у роботі з учнями.

Чільне місце у процесі формування професійної компетентності в цих фахівців також посідає виробнича практика. У вищій школі КНР студенти проходять різні її види: фахову практику, соціально-педагогічну практику, практику-стажування, практику-дослідження тощо.

Так, фахова практика включає відвідування студентами концертів та набуття власного досвіду виконавської інструментальної й вокальної діяльності.

Соціально-педагогічна практика дає змогу майбутнім учителям отримати досвід практичної педагогічної діяльності у школах та здійснення різних видів суспільно корисної діяльності. Зокрема, студенти безкоштовно виступають із концертами у віддалених бідних сільських районах та навчають місцевих дітей музики, вокального та хорового співу. Студенти також створюють практико-зорієнтовані дослідницькі проєкти, присвячені вивченню різних актуальних професійно-педагогічних проблем [6].

Як зазначають китайські науковці (Ду Сивей, Лі Данься, Яо Вей та ін.), формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в китайських закладах вищої музичної та музично-педагогічної освіти характеризується нині такими особливостями:

- застосування різних стилів виконавського музичного та пісенного мистецтва, які тісно взаємодіють один з одним;
- прояв у процесі здійснення професійної підготовки вокалістів та вчителів співу тенденції до стилістичної комбінаторики (тобто поєднання академічного, народного й естрадного співу);
- інтеграція у процесі реалізації вищої музичної й музично-педагогічної освіти різних методичних систем, форм і методів навчання;
- збереження синкретизму китайського музично-вокального мистецтва, що об'єднує в собі музику, спів, сценічне мистецтво й поезію;
- забезпечення усвідомлення студентами того факту, що залучення школярів до вокально-музичного мистецтва вимагає приділення значної уваги формуванню в них духовності, естетичному й моральному вихованню особистості, розвитку її емоційної сфери [1; 2; 4].

Лю Цзін також уточнює, що у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва значна увага приділяється опануванню ними таких професійно важливих груп методів та форм навчання:

- методами систематизації музичного матеріалу, активізації художньо-пізнавальної активності

учнів, створення для них у соціальних мережах груп за музичними інтересами;

- фонаційно-ігровими вправами, зорієтованими на вдосконалення вокальних навичок школярів, розвиток їхніх музичних здібностей, забезпечення усвідомлення музичних уявлень;

– рольовими іграми, що забезпечують психологічну й рухову розкутість людини, засвоєння нею рухово-танцювальних елементів, розвиток у школярів творчого уявлення, готовності до втілення музичного образу у своєму виконавському пісенному репертуарі;

- музичними сюжетно-рольовими іграми на виконання-спілкування, здійснення ритмо-рухових імпровізацій [3, с. 14].

Висновки. Отже, під час проведення наукових розвідок установлено, що у КНР накопичений цінний практичний досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Також було визначено такі перспективні ідеї щодо творчого використання цього досвіду: забезпечення усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва своєї високої соціальної місії, що полягає в духовно-естетичному вихованні учнів та залученні їх до традиційної музичної культури свого народу; опанування майбутніми педагогами указанного профілю засобів стилістичної комбінаторики, що розширює можливості виконавської діяльності школярів; організація під час проходження студентами соціально-педагогічної практики виконання ними різних видів (просвітня, навчальна, виконавська) суспільно корисної діяльності, зазвичай у віддалених бідних сільських районах.

У подальшому дослідженні планується виявити перспективні напрями творчого використання цінного практичного досвіду українських освітян із формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі КНР.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ду Сывэй. Формирование певческих умений у вокалистов высших учебных заведениях КНР : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 215 с.
2. Лі Данься. Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 20 с.
3. Лю Цзин. Развитие содержания профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Китае : автореф. канд. пед. наук: 13.00.02. 29 с.
4. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Астрахань, 2015. 196 с.
5. 中華民國教師專業標準指引中華民國105 年2 月15 日. 10 頁.
6. 刘冬云. 艺术教育：未来的音乐老师不只是能弹会唱_教学空间_中音在线. URL: <http://www.musicool.com/news/html/2019-8/2019829129343315712.html>.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОБЗАРСТВА У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЗМУ
СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІEDUCATIONAL POTENTIAL OF KOBZAR ART IN THE FORMATION
OF PATRIOTISM AMONG MODERN YOUTH

Статтю присвячено розгляду основних теоретичних питань патріотичного виховання учнівської молоді засобами сучасного кобзарства. Актуалізовано проблему патріотичного виховання та формування національної самосвідомості учнів, охарактеризовано ставлення педагогічних працівників до питання формування патріотизму як духовної складової частини особистості. Патріотизм виступає важливим елементом духовно і морально розвиненої особистості. У статті акцентовано увагу на тому, що виховання патріота і справжнього громадянина України є одним із першочергових завдань сучасної школи. Також за сучасних умов проблема патріотичного виховання й усвідомлення унікальності своєї нації є дуже важливою. Саме сьогодні Україна переживає процес національного відродження, своєрідного «ренесансу». Події останнього п'ятиліття зумовлюють необхідність винесення питання патріотичного виховання учнівської молоді на передній план, оскільки повага і любов до України – це ті якості, що виступають факторами повноцінного розвитку людини та її духовного зростання. Інструментом, який допомагає у вихованні патріотизму серед учнівської молоді, вважаємо кобзарство, що протягом століть існує в нашій державі як музичний, культурний та історичний феномен.

З метою поглибленого аналізу проблеми розглянуто такі поняття, як «кобзарство» та «кобзарське мистецтво». Зроблено акцент на історичному аспекті виникнення і поширення кобзарства в Україні. На базі наукових досліджень вітчизняних авторів дано вичерпну характеристику поняття «патріотичне виховання» у контексті формування національно свідомої особистості. Запропоновано методи та форми ознайомлення учнів зі зразками кобзарського мистецтва, сформульовано доцільність патріотичного виховання методами кобзарства на уроках музичного мистецтва, оскільки цей жанр є невід'ємною складовою частиною музичної культури України.

Ключові слова: кобзарство, патріотизм, духовність, національна самосвідомість, учнівська молодь.

The article is focused on the research of leading theoretical principles of patriotic education in school. There are two main problems which are raised in the article: the problem of patriotic education on the pattern of national self-identification and the problem of the lack of attention of lecturers towards formation of patriotic values of the personality. Patriotism – is necessary part of the comprehensively developed personality, thus the problem of patriotic education of Ukrainians as the key direction of the modern school is accented in this article. In the conditions of national renaissance and constant development in Ukraine the problem of patriotic education and realization of national distinctiveness becomes extremely important. The events of the several past years have caused the consideration of raising the question about patriotic education in school particularly because respect and love towards Ukraine – are those features which determine the complete mental development and personal growth. The kobzar tradition has been forming during several centuries in our country and we can watch its different manifestations. The kobzar tradition is offered to be one of the keys which may help to raise the patriotic spirit among modern students. In order to analyze the problem was made the research on the difference between topics of kobzar tradition and kobzar traditional art. The main attention was dedicated to the historical aspects of its emergence and spread in the area, its connection with Ukrainian art and history. On the base of the scientific research was given the characteristic to the notion of the patriotic education in the context of the development of national self-identified personality. This investigation has shown the actual need to use the songs of kobzar in the curriculum for further patriotic education and love to Motherland. There are shown the main ways how to make students acquainted with kobzar art, its history and profound effect on the development of our nation on the lessons of music.

Key words: kobzar art, patriotism, spiritual values, national self-identity, modern youth.

УДК 373.3/5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.3>

Жданкіна А.В.,
аспірант кафедри педагогіки
та психології
Кременецької обласної гуманітарно-
педагогічної академії
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Суспільство невпинно розвивається: відбуваються реновації в технологіях, науці й освіті, покращується рівень життя, створюються комфортні умови для існування людства. За умов науково-технічного прогресу спостерігається різнобічне переосмислення людиною загальних цінностей, дедалі більше переваги надається її власним чи суспільним досягненням. Відбувається заміщення духовного та піднесеного осяжним і матеріальним, оскільки цінності та якості, які ще донедавна були необхідними для кожної особистості, втрачають свою актуальність.

Патріотичне виховання учнівської молоді – чи не найважливіше завдання школи за умов національного відродження України. Тому процес формування національно свідомої особистості, майбутнього громадянина України повинен бути складовою частиною сучасної освіти. Одним із інструментів патріотичного виховання є кобзарство – історичний, мистецький і соціокультурний феномен, у котрому закладено унікальний код нашої нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями патріотичного виховання учнівської молоді займалися такі вчені, як В.О. Сухомлинський, М.Й. Боришевський, І.Д. Бех, К.І. Чорна,

С.П. Оришко та ін. Шляхи впровадження кобзарства як фактору патріотичного виховання актуалізовані у працях В.Г. Кушпета, С.В. Чайки, М.М. Чайки та ін. Однак аналіз літератури свідчить про необхідність подальших досліджень у цьому напрямі. Тому питання формування патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарського мистецтва залишається відкритим.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Кобзарство посідає важливе місце у формуванні та вихованні людини, що ідентифікує себе як патріота України. Цей жанр музичної творчості несе у собі великий потенціал для тих, хто зацікавлений у самовдосконаленні, саморозвитку і самовихованні.

Для досягнення мети у вихованні патріотично спрямованої особистості неможливо обійтися без супроводу вчителя, котрий повинен бути зацікавлений у вирішенні цієї проблеми. Завдання вчителя мистецтва як носія педагогічних знань полягає у систематизованому підході до патріотично-духовного виховання учнів за допомогою інструментів, унікальних у контексті загальної культури нації. Оскільки освітній процес сьогодні можна назвати бездуховним формалізмом, виникає гостра необхідність у вирішенні питання про патріотичне виховання учнівської молоді через поглиблене ознайомлення з кобзарським мистецтвом. Саме воно у рамках нашого дослідження виступає чинником формування патріотизму серед підростаючого покоління.

Мета статті. З огляду на вищезазначене мета статті полягає у висвітленні загальних положень про кобзарство як складової частини патріотичного виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Для кожної свідомої особистості музика її народу – це школа виховання, світосприйняття, світогляду. Художні образи, ідеї, мораль, думка творів впливають на формування національної самосвідомості із глибокого дитинства і супроводжують протягом життя.

Народна музика, зокрема творчість кобзарів, завжди виконувала одні й ті самі функції – виховувала патріотизм, національну самосвідомість, формувала естетичний смак, а згодом стала одним із факторів духовної зрілості та культурного розвитку особистості. Педагогічна думка, освіта й виховання формуються за певних історичних, економічних, соціальних умов відповідно до потреб суспільства, тому для розуміння витоків національності освіти й педагогіки необхідно знати історичні обставини, за яких виникли ті чи інші культурні ідеї, педагогічні праці, методи, організаційні форми навчання та виховання [1, с. 3].

Кобзарство є складовою частиною народної музичної культури України. Народну пісню можна використати у виховній роботі з певною віковою категорією дітей як ефективний сугестопедійний

засіб, який природно й непомітно для учня торкається найпотаємніших струн його душі та справляє сильний виховний вплив, збуджуючи яскраві емоційні переживання й естетичні почуття [11, с. 35].

Науковиця О. Гданська дала вичерпне визначення поняттю кобзарського мистецтва: «Кобзарське мистецтво – це озвучене світовідчуття, що сполучає в собі глибокі властивості та взаємодію суспільної свідомості та музичної культури українців» [3, с. 4]. Т.Є. Мартинова також дає характеристику кобзарському мистецтву саме у контексті збереження унікального коду української нації: «Кобзарство та кобзарська творчість як соціокультурний феномен сприяли формуванню історичної та етнічної свідомості українців через героїзацію минулого й уявлення про унікальність свого етносу... Кобзарські думи стали матрицею української національної ментальності, гарантом самозбереження українського етносу» [9, с. 15].

Щоб більш ґрунтовно підійти до проблеми патріотичного виховання, необхідно дати визначення ключовому поняттю. Так, тлумачний словник української мови визначає патріотизм як «любов до своєї батьківщини, відданість своєму народу, готовність для них на жертви та подвиги» [10, с. 223]. Патріотичне виховання передбачає виховання патріотичних почуттів, означає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини, вивчати бойові традиції та героїчні сторінки українського народу. Виховання громадян України має національний характер, базується на національних традиціях українського народу, є ідейною силою національної свідомості. Сучасна модель виховання враховує особливості сьогодення, оскільки цього вимагають соціально-економічне становище країни, моральний і духовний стан українського народу, подальший розвиток культури, науки [5].

Дотепер до кінця не розкрито потенціал кобзарства у процесі виховання молодого покоління. Лише дослідження певних фольклорних текстів і писемних праць уможливило певний висновок і подальше вивчення проблеми, пошук нових шляхів використання зразків кобзарського мистецтва у шкільній педагогіці. Відповідно, необхідно виокремити історико-культурний аспект появи та розвитку кобзарства, що допоможе у виявленні його основних виховних властивостей.

Історичні події та соціальні потрясіння український народ звик оспівувати у піснях і билинах, козацька доба стала дуже багатою на нові жанри в музиці – з'являється велика кількість козацьких пісень, маршів, дум, плачів, у яких оспівувалися мужність, відвага того чи іншого героя, козацький побут або охоплювався певний невеликий проміжок часу. Найпопулярнішими сюжетами були, звісно ж, про військові походи. Перші виконавці козацького епосу – мандрівні козаки-кобзарі. Їхнім

основним обов'язком була підтримка бойового та патріотичного духу козацтва. «Доба козащини, – як зазначають В. Бокань і Л. Польовий, – період жорстоких воєн і безоглядної романтики, творення держави та формування нації» [2].

Думи – це жанр історичних пісень, що зародився разом із появою козацтва. Розквіт цього жанру припадає на XVII ст. В українську фольклористику термін «дума» вперше вводить М. Максимович, видатний вчений-енциклопедист, фольклорист, етнограф, історик. Цей жанр народної пісні притаманний лише українському пісенному фольклору. Думи оспівували героїзм і патріотизм у період боротьби проти тиранії й поневолення, утверджували ідеали свободи, справедливості, честі, людської гідності [7, с. 63].

Ми переконані, що думи могли б і не виникнути, якби доля країни не змінювалася так бурхливо і трагічно. В тій чи іншій музичній композиції, що за змістом схожа на козацьку думу, зміст рідко передає позитивні емоції розповідача чи співця. Зазвичай у думах ідеться про події та результати війни, про тугу за Батьківщиною, про прагнення свободи й утвердження справедливості та добра у країні.

Українське кобзарство, яке виникло у процесі активного розвитку народної музичної творчості, утворювало окрему ланку української культури, і це явище досі є унікальним. Інструмент, що використовувався для акомпанементу, сьогодні відомий як кобза. Очевидно, що її походження не українське, а походить від тюркського струнно-щипкового кобизу.

Власне, кобзарі і є першими авторами та виконавцями козацьких дум, хоча до тоді в українців уже була доволі розвинена основа – героїчний епос, що ліг в основу дум. Одне із визначень жанру українських дум – «це народні епіко-ліричні пісенні твори героїчного, рідше соціально-побутового змісту» [8, с. 261].

Перші відомості про кобзарів-бандуристів знаходимо в польських хроніках XV–XVI ст. Так, відомий дослідник історії польської та чеської музики І. Белза у своїй 3-томній праці «История польской музыкальной культуры» вказує, що в 1441 р. при дворі польського короля з династії Ягеллонів згадується з-поміж інших двірських музикантів і бандурист Р. Тарашко, а в 1415 р. – лютніст Стечко. Характерною жанровою рисою є вільна імпровізаційно-речитативна будова мелодії, її астрофічність, тобто відсутність поділу на строфи [6, с. 33].

На жаль, історично склалося так, що більшість імен великих кобзарів забуті, але їхня творчість залишила значний музичний спадок. Історія зберегла лише деякі імена. Одним із видатних професійних мандрівних кобзарів був Остап Вересай.

Висока художність і доступність надають народній музиці, зокрема кобзарству, великого педагогічного значення. Найкращі її зразки допо-

магають виховувати в особистості високі моральні, естетичні, світоглядні, художньо-естетичні якості, розвивати інтерес до культурної та національної спадщини [4, с. 70].

Оскільки кобзарство містить не лише певні образи та хронологію пережитих подій, слід звернути увагу на його виховний потенціал, своєрідну красу, простоту сприймання. Ці чинники впливають на формування патріотизму та національної самосвідомості особистості.

Іноді переживання, що виникають у процесі ознайомлення з кобзарством, здатні вплинути на свідомість людини та спровокувати процес морального і духовного самовиховання.

Слід пам'ятати, що у минулому основним джерелом виховання та становлення дитини у суспільстві була саме народна педагогіка. А народна музика у розмаїтті її жанрів як один із методів впливу була одним із основних носіїв педагогічної та виховної мудрості.

Із початку минулого століття тривають певні руйнівні процеси, які витіснили основні цінності та замінили їх на більш практичні, але духовно беззмістовні. Впродовж XX ст. під впливом комуністичної ідеології цілеспрямовано і наполегливо руйнувалися засади національних морально-духовних цінностей, надбання народної педагогіки. Зі свідомості, з етнічної пам'яті витравлювалися такі духовні цінності, як честь, совість, культ Матері й Батька, культ родини, свободи, віри, національної гідності, святості, етнічної ідентичності та багато іншого [12, с. 416].

Внаслідок вищезгаданих політичних і соціокультурних подій народна музична творчість як виховний чинник і народно-педагогічний інструмент сьогодні сприймається лише як історична пам'ятка. Питання щодо актуальності вивчення та вирішення цієї проблеми залишається відкритим.

Історичне обґрунтування актуальності кобзарства з метою патріотичного виховання доводить, що за сучасних реалій музичне мистецтво кобзарів виступає чи не єдиним способом продемонструвати учням, наскільки унікальною і неповторною є українська нація, її культура і менталітет.

Попри вищезгадане, в сучасній Україні відбувається процес національного відродження. Громадяни різних поколінь усвідомлюють свою національну ідентичність і самобутність культури. Кобзарство у цьому контексті виступає унікальним явищем, котре не має аналогів у жодній країні. Саме тому, коли йдеться про формування патріотизму серед учнівської молоді, кобзарство грає роль виховного фактору.

Беручи до уваги кобзарство як культурно-історичне явище, варто зауважити, що ознайомлення з ним не повинно бути поверхневим, формалізованим. На жаль, саме такий підхід практикується у більшості українських шкіл. За відсутності іні-

ціативи від учителів до вивчення кобзарського мистецтва учні не проявляють інтересу до цього феномену, надаючи перевагу іншим способам проведення позаурочного часу. Така тенденція, звісно, може розцінюватися лише негативно; однак це поштовх для того, щоб оптимізувати навчально-виховний процес і зробити акцент на патріотичному вихованні учнів.

Однак виникає інша проблема – які методи будуть оптимальними для виконання задачі патріотичного виховання учнівської молоді? Виходячи з того, що кобзарство є невід’ємною складовою частиною музичної культури України, ознайомлення школярів із цим жанром найбільш органічно поєднується з уроками музичного мистецтва. Учителю, який не лише зацікавлений у патріотичному вихованні учнів, а й має всі необхідні інструменти, має змогу повноцінно і змістовно викладати матеріал, використовуючи передові педагогічні технології.

Так, на уроці музичного мистецтва учитель може не лише провести лекцію, а й організувати слухання зразків кобзарського мистецтва. Такий комбінований урок може використовуватися як основа; але для того, щоб заохотити учнівську молодь до поглибленого вивчення кобзарства, слід організовувати позаурочні заходи або уроки, в рамках яких учні самостійно готують доповіді й аудіоматеріали згідно із завданням педагога.

На уроках і позаурочних заходах потрібно акцентувати увагу на тому, який зв’язок існує між кобзарством і патріотизмом, любов’ю та повагою до Батьківщини. Відповідно, добірка аудіоматеріалів для слухання повинна співвідноситися із цим принципом за своїм змістом і смисловим навантаженням.

Саме текст кобзарських пісень, дум є найважливішим чинником у формуванні патріотизму серед учнівської молоді. Ми вважаємо використання зразків кобзарського мистецтва доцільним у контексті патріотичного виховання школярів, оскільки воно відображає не лише історичну основу держави, але і є неповторним культурно-музичним феноменом.

Висновки. На жаль, окреслені питання і пропозиції залишаються відкритими з огляду на різні об’єктивні причини. Насамперед проблема у часовому ресурсі: урок мистецтва триває одну акаде-

мічну годину (45 хв), що не дає можливості втілити усі плани стосовно ознайомлення учнів із кобзарством. Інші проблеми є доволі суб’єктивними. Це неготовність учителів приділяти увагу патріотичному вихованню учнів, відсутність у них зацікавленості у поглибленні національної самосвідомості учнів, а також низький рівень музичної культури та професійної підготовки. Для того, щоб патріотичне виховання у сучасних школах відбувалося повноцінно, а не поверхнево і формально, необхідні фундаментальні та різнопланові реформи освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барвінський В.О. Огляд історії української музики : монографія. Київ : Либідь, 2002. С. 691–718.
2. Бокань В.А., Польовий Л.П. Історія культури України : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2002. 256 с.
3. Гданська О.П. Формування гуманістичних орієнтацій у студентів вузів культури (На матеріалі кобзарського мистецтва) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 18 с.
4. Дідич Г.С. Вплив народної музики на морально-естетичне виховання школярів. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2014. № 125. С. 67–70.
5. Загородня А.Б. Сучасне розуміння патріотичного виховання молоді. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. № 10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_11 (дата звернення: 03.07.2020).
6. Кияновська Л.О. Українська музична культура : навчальний посібник. Тернопіль, 2000. 160 с.
7. Корній Л.П., Сюта Б.О. Українська музична культура. Погляд крізь віки : монографія. Київ : Музична Україна, 2014. 608 с.
8. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Українська усна народна творчість : підручник. Київ : Знання-Прес, 2006. 592 с.
9. Мартинова Т.Є. Вплив кобзарства на формування національної самосвідомості українців : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05. Київ. 1999. 19 с.
10. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / ред. В.А. Яременко, О.Л. Сліпушко. Київ : Аконіт, 1999. Т. 3. С. 223.
11. Отич О.М. Естетико-педагогічний потенціал української народної пісні : навчальний посібник. Полтава, 1998. 35 с.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям : вибрані твори в 5 т. Київ, 1977. Т. 3. С. 189.

РЕФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ОПІКИ
ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ В УКРАЇНІ (1991–2007)REFORMING THE CONCEPTUAL PRINCIPLES OF GUARDIANSHIP
AND EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN IN UKRAINE (1991–2007)

У статті висвітлено особливості реформування концептуальних засад опіки та виховання дітей-сиріт. Зазначено, що модернізація системи інтернатної освіти України на засадах дитиноцентричної освітньої парадигми вимагає переосмислення її мети та завдань, оновлення змісту, методів і форм організації опікунсько-виховного процесу.

Мета – проаналізувати досвід реформування концептуальних засад опікунсько-виховної діяльності в Україні (1991–2007 рр.) крізь призму виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Представлено огляд важливих нормативно-правових документів, що безпосередньо вплинули на діяльність закладів інтернатної освіти й організацію нових форм опікунсько-виховної діяльності. Розширюється мережа малокомплектних дитячих будинків змішаного типу, дитячих будинків сімейного типу, упровадження такої форми утримання і виховання дітей, як прийомна сім'я; орієнтація на сімейні форми утримання і виховання дітей; активізація усиновлення. Відбулося заснування благодійних опікунсько-виховних закладів, відновлення системи притулків, у т. ч. і недержавних.

Здійснений аналіз нормативно-правового забезпечення означеного періоду дає підстави стверджувати, що саме з 1991 р. в Україні розпочалася реорганізація державної системи утримання і виховання дітей, позбавлених батьківської опіки, пріоритетами державної політики стає особистісна орієнтація освіти.

Важливими завданнями освіти стали демократизація та гуманізація виховання, розвиток різноманітних форм співробітництва; пріоритет завдань самореалізації особистості дитини; диференціація та індивідуалізація виховного процесу. Ці та інші актуальні для України початку XXI ст. принципи визначають гуманістичний зміст процесу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, у центрі якого постає дитина з її індивідуальними особливостями, можливостями та потребами.

Ключові слова: діти-сироти, опіка, виховання, інтернатні заклади освіти, дитячий будинок змішаного типу, дитячий будинок сімейного типу.

The article highlights the features of reforming the conceptual foundations of care and education of orphans. It is noted that the modernization of the system of boarding education in Ukraine on the basis of child-centered educational paradigm requires a rethinking of its goals and objectives, updating the content, methods and forms of organization of the guardianship and educational process.

The aim is to analyze the experience of reforming the conceptual foundations of guardianship and educational activities in Ukraine (1991–2007) through the prism of raising orphans in the context of the personal paradigm.

An overview of important legal documents that directly affected the activities of boarding schools and the organization of new forms of guardianship and educational activities is presented. The network of small mixed orphanages of mixed type, family-type orphanages, introduction of such form of maintenance and education of children as a foster family is expanding; focus on family forms of maintenance and upbringing of children; activation of adoption. Charitable guardianship and educational institutions were established, and the system of shelters, including non-state ones, was restored.

The analysis of the regulatory and legal support of this period gives grounds to claim that since 1991 in Ukraine began the reorganization of the state system of maintenance and upbringing of children deprived of parental care, the priorities of public policy is the personal orientation of education.

Important tasks of education were the democratization and humanization of education, the development of various forms of cooperation; priority of tasks of self-realization of the child's personality; differentiation and individualization of the educational process. These and other relevant for Ukraine in the early XXI century. principles determine the humanistic content of the process of raising orphans in the context of the personal paradigm, at the center of which is the child with its individual characteristics, capabilities and needs.

Key words: orphans, guardianship, upbringing, boarding schools, mixed-type orphanage, family-type orphanage.

УДК 37.018.32-058.862(477)«1991/2007»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.4>

Лялюк Г.М.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології діяльності
в особливих умовах
Львівського державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Опіка та виховання дітей-сиріт залишаються однією з найактуальніших проблем українського суспільства та потребують від педагогічної науки нової філософії, нових, нестандартних підходів. Через нерозвиненість сімейних форм опіки в нашій країні значна кількість дітей-сиріт продовжує виховуватися в інтернатних закладах освіти. Проблематика опіки та виховання дітей-сиріт, які перебувають у державних закладах опіки, актуалізує потребу критичного переосмислення історичних витоків реформування концептуальних засад

опіки та виховання дітей зазначеної категорії. Модернізація системи інтернатної освіти України на засадах дитиноцентричної освітньої парадигми вимагає перетворень системного рівня: переосмислення її мети і завдань, оновлення змісту, методів і форм організації опікунсько-виховного процесу, що зумовлює необхідність сутнісних змін у структурі інтернатної освіти та вдосконалення мережі державних інституцій опіки та виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні розвідки, що розкривають сучасні підходи до організації й удосконалення

виховання дітей в умовах державних закладів опіки, здійснено О. Безпалько, Л. Канішевською, О. Карпенко, В. Покась, А. Пеша, В. Слюсаренко, Н. Султановою, Ю. Яблонівською та ін. Авторі вказують на суттєві недоліки такої форми життєвого устрою дітей-сиріт, наголошуючи, що виховання дітей-сиріт у таких закладах призводить до деформації процесу формування системи цінностей і ціннісних орієнтацій, ускладнень особистісного розвитку, емоційної та інтелектуальної сфери, що зумовлює специфіку виховання означеної категорії дітей. Зокрема, вчені зауважують про недостатність врахування педагогами інтернатних закладів освіти особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей-сиріт. Більшість дослідників поділяють думку про те, що державна система опіки та виховання дітей-сиріт потребує конструктивного реформування, диференціації й індивідуалізації підходу до потреб і вимог дитини та наголошують на актуальності забезпечення особистісного зростання дітей за умов трансформаційних змін та оновлених форм державної опіки.

Особистісна парадигма освіти є цілком виправданою в умовах становлення інформаційного суспільства, основною вимогою якого є розуміння особистісного розвитку у сукупності його освітньої та творчої складової частини як першооснови інноваційної економіки, джерела конкурентоспроможності індивідів, організацій і держави й економічного зростання. Дитина у площині особистісно-орієнтованої освіти – повноцінний суб'єкт педагогічного процесу (Г. Балл, І. Бех, І. Подмазін, В. Сериков, І. Якиманська та ін.). Сутність особистісно-орієнтованої парадигми виховання полягає у розгляді дитини як складної самоорганізованої системи, у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості та траєкторії її розвитку; у зміщенні цільових настанов виховання з інформатизації особистості на створення умов і допомогу у її самовизначенні та саморозвитку, автентичному для себе способі існування [21, с. 82]. Саме особистісно-орієнтована модель взаємодії дитини і дорослого, яка проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності й діалогу, здійснюється на основі емпатійності, визнання дорослими унікальності природи дитинства з метою забезпечення умов самореалізації та самоактуалізації дитячої особистості, на нашу думку, найбільш ґрунтовно розкриває сутність «дитиноцентризму», який сьогодні визначає вектор гуманізації освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зміни в системі інституційного догляду в напрямі до альтернативного, наближеного до сімейних форм утримання й виховання, що декларовані Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр., підсилюють

актуальність забезпечення особистісного зростання дітей за умов трансформаційних змін та оновлених форм державної опіки.

Сьогодні в Україні існує два основні підходи до організації інституційної опіки та виховання дітей: 1) деінституалізація – відмова від утримання дітей-сиріт в інституційних закладах інтернатного спрямування та підтримка розвитку альтернативних форм сімейного влаштування дітей; 2) суттєве вдосконалення діяльності інституційних установ, зокрема через усунення їх «закритого характеру» й соціальну інтеграцію вихованців.

Сучасна реформація інтернатних закладів освіти разом із пошуком і змінами парадигм опіки та виховання дітей-сиріт зумовлює необхідність відродження позитивного досвіду опіки та виховання соціально незахищених категорій дітей, перегляду основних етапів реформування концептуальних засад опіки та виховання дітей-сиріт в Україні (1991–2007 рр.) і виокремлення основних ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Мета – проаналізувати досвід реформування концептуальних засад опікунсько-виховної діяльності в Україні (1991–2007 рр.) крізь призму виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Виклад основного матеріалу. Для нашої наукової розвідки актуальним є зосередження уваги на конструктивному аналізі основних етапів реформування концептуальних засад опіки та виховання дітей-сиріт в Україні (1991–2007 рр.), проте для ґрунтовнішого розуміння означеного коротко звернемося до передумов реформування інституційних форм утримання дітей означеного періоду.

Впродовж 1956–1991 рр. інтернатна система закладів освіти зазнала змін у розвитку опікунсько-виховної діяльності: якщо в 60-х рр. ХХ ст. характеризувався домінуванням авторитарної системи соціального виховання дітей, то з кінця 80-х рр., а саме у період 1985–1990 рр., поступово почала відбуватися модернізація опіки та виховання дітей-сиріт до більш гуманістичного напрямку соціальної політики. й урахування міжнародного досвіду утримання дітей-сиріт.

Зокрема, цьому сприяла прийнята постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 25 січня 1985 р (№ 85), яка декларувала необхідність прийняття заходів, направлених на покращення виховання дітей, котрі залишилися без сімейної опіки. А також 14 жовтня 1987 р створення Дитячого фонду, основними напрямками діяльності якого була допомога дітям-сиротам, дітям, що залишилися без піклування, та дітям-інвалідам, посилення уваги суспільства до виховання підростаючого покоління.

За ініціативи Дитячого фонду створюється принципово нова форма піклування про дітей, які

лишилися без опіки батьків, – сімейний дитячий будинок. Дитячий будинок сімейного типу – це «унікальний соціальний інститут, що забезпечує комплексність виховного впливу сім'ї на формування особистості. Це той випадок, коли нормативні засади органічно поєднуються з можливостями індивідуальної взаємодії всіх учасників виховного процесу» [2, с. 78]. Безперечно, така форма влаштування і виховання дітей стала оптимальною прерогативою інтернатним закладам, адже дитячий будинок сімейного типу є соціальним інститутом, спроможним забезпечити сімейне оточення та виховання дітей, їхнє особистісне зростання.

Проте разом із проголошенням пріоритетності сімейних форм влаштування і виховання дітей наголошувалося на необхідності покращення умов утримання і виховання учнів інтернатних установ.

Здобуття Україною незалежності (1991 р.) спричинило соціально-політичні, економічні, культурно-освітні зміни у країні, якісний зсув у ціннісних орієнтаціях суспільства. Трансформація державного устрою призвела до зростання кількості безпритульних дітей, формування нового погляду на проблему опіки та виховання дітей, які потребують державної допомоги та підтримки.

Станом на 1991 р. система державної допомоги та підтримки дитинства налічувала 706 інтернатних закладів 26 типів, у яких навчалася, виховувалося і лікувалося 154 тис. дітей. Серед цих установ тоді було: 45 шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, котрі залишилися без піклування батьків, і понад 40 будинків сімейного типу [13, с. 7].

23 травня 1991 р. Верховною Радою України прийнято Закон України «Про освіту», що (зі змінами та доповненнями 1996 р.) актуалізував здійснення суттєвих змін у системі освіти та діяльності закладів освіти взагалі у зв'язку з необхідністю посилення уваги до соціально-економічного й духовного розвитку держави. Важливим етапом до забезпечення змістовної роботи шкіл, у т. ч. інтернатних закладів освіти, стало затвердження колегією Міністерства освіти України «Концепції середньої загальноосвітньої школи України», в якій передбачалося оновлення виховних традицій на гуманістичних і демократичних засадах, відродження національних цінностей в освіті, а також прийняття Конвенції ООН про права дитини, що набула чинності в Україні 27 вересня 1991 р.

Важливим нормативно-правовим документом, який безпосередньо впливав на діяльність закладів інтернатної освіти, стала Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.» [3]. Пріоритетними напрямками виховання стали: національне, дошкільне, родинне та суспільне. Завдання програми стосувалися й виховання дітей-сиріт, котрі було доповнено та схарактеризовано у «Положенні про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклу-

вання батьків». Відповідно, для означеної категорії дітей створюються навчально-виховні заклади, в яких вони утримуються на повному державному забезпеченні від трьох років до повноліття. Зокрема, згідно з положенням основними типами закладів є: дитячий будинок для дітей дошкільного віку, дитячий будинок для дітей шкільного віку, дитячий будинок змішаного типу для дітей дошкільного та шкільного віку; загальноосвітня школа інтернат для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків [15, с. 4].

В Україні розпочато організацію *дитячих будинків змішаного типу*. Чисельність у таких дитячих будинках становила 30–40 дітей віком від 3 до 16 років. Такі будинки мали перевагу у плані виховання дітей-сиріт, позаяк вихованці перебували в них тривалий час та не відбувалося «травматичного» переходу у 7 років, коли дітей переводили з дитячого будинку у школу-інтернат. Діти шкільного віку відвідували загальноосвітню школу, гуртки, спортивні та художні секції. Виховання дітей дошкільного віку проводилося відповідно до програми дошкільних закладів.

Також було відкрито *малокомплектні дитячі будинки змішаного типу* з кількістю 15–30 вихованців віком від 3 до 16 років. Найбільше таких будинків було відкрито в Київській, Донецькій, Львівській, Херсонській, Дніпропетровській областях. Зокрема, у Львівській області такі дитячі будинки було відкрито у Дрогобичі, Стрию, Бориславі, Самборі, а також у сільській місцевості, наприклад, у селі Корналовичі Самбірського району.

Перевагою таких дитячих будинків була невелика чисельність дітей, які переважно були вихідцями з місцевості, де розташовано заклад, що полегшувало забезпечення захисту їхніх майнових і житлових прав, а також давало можливість підтримувати контакти з родичами, навчатися в загальноосвітній школі. Очевидно, що умови виховання дітей-сиріт у таких державних закладах були більш сприятливими для особистісного зростання вихованців порівняно з інтернатами.

У 1994 р. Кабінет Міністрів України прийняв Постанову № 226 «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування», в якій пропонувалося впорядкувати мережу навчально-виховних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, «віддаючи перевагу розвитку нових форм виховання таких дітей, зокрема дитячим будинкам сімейного типу» [14, с. 4]. В Україні у 1995 р. таких будинків налічувалося 72, в них проживало 700 дітей, із них 495 прийомних [6, с. 86].

Слід зазначити, що особливо позитивним аспектом у вирішенні проблеми виховання дітей-сиріт, їх особистісного розвитку стало загострення уваги до питань професійного удосконалення педагогічних

працівників державних закладів опіки. Зокрема, в розроблених Міністерством освіти України кваліфікаційних характеристиках педагогічних працівників (1992 р.) акцентовано увагу на значенні вихователя в інтернатному закладі освіти, щодо *вивчення особистості дітей, створенні умов для розвитку їхніх здібностей*. Підкреслено, що вихователь своїм «настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродієвостей» [7, с. 25].

Тоді ж в Україні вперше започатковано психологічну службу та соціальну роботу, а важливу роль у державній допомозі дітям, котрі залишилися без батьківської опіки, покладено на психолога та соціального педагога. Так, психолог, спираючись на свої професійні знання про вікові закономірності психічного розвитку, діяльності та поведінки людини, залежність їх від особливостей взаємин дітей із дорослими та ровесниками, повинен забезпечувати можливості для індивідуального підходу до дитини в навчальному закладі, визначати причини відхилень у розвитку та шляхи психолого-педагогічної корекції [7, с. 26]. У державних закладах опіки дітей було введено посади не лише психолога та психологічної служби, але й соціального педагога, в обов'язки якого входило безпосереднє сприяння і допомога вихованцям у їхньому *особистісному становленні та розвитку соціальної зрілості*.

З метою поліпшення виховання дітей і забезпечення дитиноцентричних принципів державні органи освіти постановили до 1 вересня 1994 р. переглянути склад працівників будинків дитини, дитячих будинків і шкіл-інтернатів, залучати до роботи в цих закладах осіб, яким притаманні *«сердечність, доброта, висока відповідальність за доручену справу»*, адже організація в інтернатних закладах освіти України, як і в загальноосвітніх, повністю покладається на педагогічні колективи [15, с. 19].

Важливе значення становища дітей, їх соціального захисту зумовило затвердження 18 січня 1996 р. Національної програми «Діти України» № 63/96, основною метою якої стало забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, вижити та мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною. Згідно з програмою *передбачалося оптимізувати мережу державних навчально-виховних закладів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, надаючи перевагу розвитку нових форм їх утримання та виховання, зокрема в дитячих будинках сімейного типу та в сім'ях громадян*. «На зміну ізольованому інтернатному вихованню має прийти інтегроване навчання та виховання», – зазначалося у програмі [11, с. 28].

У 1996 р. прийнято «Концепцію виховання дітей та молоді у національній системі освіти», що визначала основні завдання державного утримання й виховання дітей, а саме: формування особистості дитини, розвиток її здібностей, обдарувань, наукового світогляду. Основним вектором системи виховання дітей в Україні стала національна ідея, яка передбачала *«формування молодої людини як громадянина України»* [8, с. 2]. Вищеназвана Концепція ключовим завданням виховання визнала *гуманістичний характер виховання, який передбачає побудову його змісту й форми на основі глибокого розуміння вихователем природи вихованців, встановлення між ними взаємин співробітництва*. Важливими завданнями виховання в контексті особистісної парадигми стало: забезпечення умов для самореалізації особистості; відхід від уніфікації у процесі виховання; створення умов для вільного формування власного світогляду; утвердження принципів загальнолюдської моралі: *правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти та інших добродієвостей*; культивування кращих рис української ментальності: працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку із природою, толерантності. Серед принципів національного виховання декларовано активність, самодіяльність і творчу ініціативу учнівської молоді; *демократизація виховання* – розвиток різноманітних форм співробітництва; *гуманізація виховання* – пріоритет завдань самореалізації особистості; диференціація та індивідуалізація виховного процесу; гармонізація родинного і суспільного виховання [8, с. 6]. Тож система виховної роботи в державних закладах освіти та інтернатної освіти зокрема повинна була враховувати особистісно-орієнтований підхід до дітей, удосконалювати процес гуманізації виховання.

28 червня 1996 р. на п'ятій сесії Верховної Ради України прийняли Конституцію України, де у ст. 3 зафіксовано: «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [9, с. 4]. Виховний процес у закладах освіти, зокрема інтернатної, ще більше переорієнтовувався *в напрямку гуманізації та дитиноцентризму*.

У другій половині 90-х рр. XX ст. загострилася проблема соціального сирітства та постійне зростання чисельності дітей-сиріт і дітей, що вимагало відповідної реакції від державних органів освіти й актуалізувало необхідність розроблення заходів щодо створення сприятливих умов особистісного розвитку дітей-сиріт, покращення становища їхнього утримання та виховання.

Незважаючи на проголошення пріоритетності сімейних форм влаштування, значна кількість таких дітей перебувала на державному утриманні в інституційних установах різного типу, які були

перевантажені кількістю вихованців. Інтернатна освіта та інституційні форми державної опіки залишалися вкрай проблематичними.

Президент України Л. Кучма з метою вдосконалення чинної структури закладів для дітей-сиріт і створення нових форм їхнього влаштування видає Наказ від 17 жовтня 1997 р. № 153/97, відповідно до якого розроблено систему заходів за такими напрямками: запобігання соціальному сирітству (створення банку даних щодо дітей, які перебувають у надзвичайно складних умовах; розробка системи інформації про потенційних усиновителів, піклувальників; створення громадських опікунських рад при інтернатних закладах та ін.); поліпшення умов для розвитку, виховання, освіти дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (сприяння розробленню методичного забезпечення, вдосконаленню форм і методів індивідуальної виховної роботи та ін.); матеріальне та нормативно-правове забезпечення цієї категорії дітей [16].

Станом на 1998 р. в Україні налічувалося близько 830 шкіл-інтернатів, де виховувалося понад 160 тис. дітей, у т. ч. 51,1 тис. – діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків. У цю кількість увійшли і заклади, що також входили до системи Міністерства освіти – це дитячі будинки, яких налічувалося 39 із кількістю дітей 3,2 тис., і школи-інтернати – 638 із кількістю вихованців 122,2 тис. [20].

На думку дослідниці Н. Султанової, у 1991 р. – на початку ХХІ ст. (дитиноцентричний період розвитку соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України) виховна робота, на відміну від попередніх десятиліть, базувалася на засадах гуманізму та характеризувалася творчим, *особистісно-орієнтованим підходом до її організації та проведення*. Починаючи з 1991 р. ідеї дитиноцентризму неабияк розповсюдилися в Україні. На їхній важливості наголошують багато вітчизняних учених [20, с. 331].

Зміна орієнтації держави на гуманістичну соціальну політику поставили питання ініціювання у країні деінституалізації утримання й виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та відновлення сімейних форм державної заміщувальної опіки.

Зауважимо, що активна популяризації будинків сімейного типу в Україні не дала очікуваних результатів, так, їхня кількість на початку 2000 р. становила більше 91 у 22 областях країни. Кількість дітей, які виховувалися в дитячих будинках, зросла порівняно з 1998 р. із 826 до 982 дітей на початок 2000 р. [4, с. 19]. Станом на 01 січня 2002 р. в Україні нараховувалося 102 дитячі будинки сімейного типу, де виховувалися 1 078 дітей (із них – 238 рідних та усиновлених дітей, 840 – взятих на виховання та 48 прийомних сімей, які охопили опікою 59 прийомних дітей [5, с. 86]. Проте вони не змогли повною мірою замінити ні дитячі будинки

системи Міністерства освіти, ні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування.

Реформуванню системи інтернатної освіти України відповідно до вимог суспільства сприяло прийняття 13 травня 1999 р. Закону України «Про загальну середню освіту» № 651-XIV [17]. Серед актуальних завдань виховання дітей у цьому Законі наголошено на «формуванні та розвитку високоінтелектуальної, *свідомої особистості із громадською позицією*, готовою до конкурентного вибору свого місця в житті <...> соціально активної за формою та моральної за змістом» [17, с. 15]. Саме такі цілі та відповідні завдання проголошені ключовими в системі виховання дітей в інтернатних закладах освіти.

Згідно з дослідженням Л. Артемової за десять років (з 1992 по 2002 рр.) мережа інтернатних закладів освіти в Україні суттєво збільшилася. Так, питома вага дитячих будинків зросла більш ніж у два рази (з 40 до 91%). Зріс і відсоток загальноосвітніх шкіл-інтернатів (з 36 до 45%) і спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (із 8 до 21%) [1, с. 370]. Збільшення числа останніх було зумовлено значною кількістю дітей із різними захворюваннями.

Аналіз нормативно-правового забезпечення діяльності дитячих будинків та інтернатних закладів освіти дозволяє констатувати, що розвитку організаційних основ виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, окрім вищезазначеного, сприяли також Закони України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.) та «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст.», затверджена Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. Зокрема, відповідно до Національної доктрини пріоритетами державної політики стає *особистісна орієнтація освіти*.

Незважаючи на низку прийнятих нормативно-правових документів, за даними ЮНІСЕФ, чисельність дітей в установах інтернатного типу в Україні мала тенденцію до зростання. Так, у 2000 р. – 44 200 дітей, 2003 р. – 46 600. Поступове зменшення дітей у державних установах почалося з 2005 р. – 44 800 дітей. Чисельність дітей, які перебували на вихованні у прийомних родинах, становила у 2000 р. – 61 600 дітей, у 2003 р. – 66 500 дітей, у 2005 р. – 64 400 дітей [10].

В Україні почали активно відкриватися опікуно-виховні заклади, дитячі реабілітаційні центри для дітей-сиріт, дитячі будинки та притулки з участю релігійних організацій і церкви. Залучаючи до соціально-педагогічної роботи на волонтерських засадах представників громади, неурядові організації активно обстоюють різні ініціативи в інтересах дітей і молоді, надають їм широкий спектр соціальних послуг [2, с. 419].

Зокрема, дитячі реабілітаційні центри для дітей-сиріт було організовано при церквах і монастирях. Наприклад, у 2001 р. Дім Св. Йосипа для дітей-сиріт у Києві, у Бортничках. У 2003 р. відкрито «Дім Марії» в Житомирі, а також в Одесі при храмі РПЦ «Всех скорбящих Радосте», у Львові – Родинний дім «Покрова», заснований Салезіянським монашом Згромадженням (УГКЦ) при парафії Покрову Пресвятої Богородиці.

21 вересня 2004 р. спільним Наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді № 747/460 затверджено «Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» праці» [19]. Згідно з цим документом інтернатні заклади можуть бути державної, комунальної та приватної власності.

Починаючи з 2005 р. в Україні приймається низка чинних нормативно-правових документів, що свідчать про підсилення уваги держави та суспільства до проблеми виховання й особистісного розвитку дітей-сиріт у державних закладах опіки, а отже, реформування чинної системи інтернатної освіти, а саме: Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» № 1086 від 11 липня 2005 р., в якому основними формами влаштування дітей визначені: усиновлення; встановлення опіки, піклування; передача до прийомної сім'ї, дитячих будинків сімейного типу, до закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [18].

Постановою Кабінету Міністрів «Про схвалення Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» від 11 травня 2006 р. № 263 передбачалося внаслідок реформування утворити заклади нового типу, в яких виховуватиметься не більш як 50 дітей віком до 18 років. 17 жовтня 2007 р. прийнята Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 1242.

Висновки. Здійснений аналіз нормативно-правового забезпечення означеного періоду дає підстави стверджувати, що саме з 1991 р. в Україні розпочалася реорганізація державної системи утримання і виховання дітей, позбавлених батьківської опіки, пріоритетами державної політики стає *особистісна орієнтація освіти*.

Розширюється мережа дитячих будинків сімейного типу, упровадження такої форми утримання і виховання дітей, як прийомна сім'я; орієнтація на сімейні форми утримання і виховання дітей; активізація усиновлення. Відбулося заснування благодійних опікунсько-виховних закладів, відновлення системи притулків, у т. ч. і недержавних.

Важливими завданнями освіти стали демократизація та гуманізація виховання, розвиток різноманітних форм співробітництва; пріоритет завдань самореалізації особистості дитини; диференціація та індивідуалізація виховного процесу. Ці та інші актуальні для України початку ХХІ ст. принципи визначають гуманістичний зміст процесу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, у центрі якого постає дитина з її індивідуальними особливостями, можливостями та потребами.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розгляді проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі опікунсько-виховної діяльності й у пошуку шляхів їх особистісно-професійного зростання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки освіти : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
2. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 Луганськ, 2007. 544 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Київ : Райдуга, 1994. 62 с.
4. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка : навчально-методичний посібник : у 2 кн. Кн. 1. Київ : Міленіум, 2005. 286 с.
5. Захист і забезпечення дотримання житлових та майнових прав дітей. Київ : Держ. Ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2002. 160 с.
6. Карпенко О, Янченко Т. Соціально-педагогічна підтримка дітей в історичному контексті. Київ : НПУ, 2006. 159 с.
7. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії: вихователь інтернатного закладу. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. № 20. С. 24–26.
8. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти від 18 червня 1996 р. *Система освіти в Україні*. URL: https://studopedia.su/16_192514_sistema-osviti-v-ukraini.html.
9. Конституція України від 28 червня 1996 р. / Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2006. 60 с.
10. Кримінально-виконавчий кодекс України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1129-15&test=4/UMfPEGznhhGO2.Zi77gyKLHI4YUs80msh8le6>.
11. Національна програма «Діти України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96#Text>.
12. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ : Логос, 2000. 87 с.
13. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*. 1991. № 15. С. 4–15.
14. Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування : Наказ Міністерства освіти України від 05 травня

1994 р. № 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/226-94-%D0%BF#Text>.

15. Про затвердження положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків : Наказ Міністерства освіти України від 01 вересня 1993 р. № 137. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 1. 30 с.

16. Про затвердження Заходів щодо поліпшення становища дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків : Указ Президента України від 17 жовтня 1997 р. № 1153/97, м. Київ. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1153/97>.

17. Про загальну середню освіту : Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV / Верховна Рада України. Київ: Парлам. вид-во, 1999. 95 с.

18. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 13 січня 2005 р. № 2342-IV (із змінами). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>.

19. Положення про дитячі будинки і загально-освітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування : затв. Наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства у справах сім'ї, дітей та молоді від 21 вересня 2004 р. № 747/460: зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 7 жовтня 2004 р. за № 1278/9877. URL: <http://www.osvita.irpin.com>.

20. Султанова Н.В. «Теорія і практика соціального виховання в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок XXI ст.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2018. 480 с.

21. Ямбург Е.О. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. *Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 27 по 29 мая 2004 г.* : в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. М.Г. Ковтунович и С.Б. Малых. Москва : ПЕР СЭ, 2004. 244 с.

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 40-Х РР. XX СТ.

REGIONAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS OF KHMELNITSKY REGION IN THE SECOND HALF OF THE 1940S

На підставі аналізу архівних документів розкриваються регіональні особливості підвищення кваліфікації педагогічних працівників Хмельниччини у другій половині 40-х рр. XX ст. В основі нашого дослідження лежать документи Державного архіву Хмельницької області з фондів інституту, обласного відділу освіти, облвиконкому за 1944–1949 рр.

У серпні 1944 р. проведені перші курси й семінари вчителів, директорів шкіл і завідувачів департаментами освіти. У перший повоєнний рік перепідготовкою було охоплено понад 2 000 вчителів, керівників шкіл і відділів освіти. Умови роботи були дуже складні: не вистачало приміщень, науково-методичної літератури, обладнання й т. ін. Тому у 1944 р. й у подальші роки навчання проводилося за територіальним принципом на базі шкіл або методичних кабінетів районів. Практикувалася переважно очно-заочна система навчання. З 1946 р. для слухачів курсів, вперше після війни, було організовано харчування, видавався хліб, для проживання підготовлено гуртожиток.

З 1948 р. Інститут організовував курси за Єдиною системою підвищення кваліфікації, яка передбачала, що учителі, котрі мали вищу освіту й педагогічний стаж до 15 років, підвищували кваліфікацію один раз на п'ять років в очно-заочній формі упродовж року. Учителі із закінченою вищою освітою і стажем роботи понад 15 років зобов'язані були підвищувати кваліфікацію шляхом самоосвіти й участі у щорічних семінарах і практикумах з історії та теорії марксизму-ленінізму.

На облік було взято понад 8 000 учителів. Проте через нестачу коштів навчання було організовано тільки для 675 слухачів.

Програми Міністерства освіти УРСР, окрім фахового компоненту, орієнтували на вивчення ідей марксизму-ленінізму, історії ВКП, внутрішньої й зовнішньої політики партії та радянської держави. У цей період співробітники Інституту надавали консультації, проводили семінари, лекції, систематично вивчали й поширювали кращий педагогічний досвід.

Ідейно-політичний, партійний (більшовицький) підхід до навчання був перебільшеним. Учителі історії наповнювали зміст предмета комуністичним розумінням історії України. Україна розглядалася як невід'ємна складова частина історії Росії. Учителі мови та літератури впроваджували вчення «Сталіна про мову?!». Учителі біології проводили уроки на основі «наукових (політичних?!») теорій академіка Т. Лисенка. Кожен учитель зобов'язаний був удосконалювати методи формування марксистсько-ленінського світогляду.

Ключові слова: фахове та ідейне зростання вчителів, єдина система підвищення кваліфікації, методична робота, педагогічний досвід.

In the conditions of formation of the modern Ukrainian school the order of advanced training of pedagogical workers is changing. New institutions are emerging to provide advanced training services. Postgraduate education institutions are losing their monopoly and are changing. At the same time, these institutions have their own history and traditions, rich diverse experiences. We explored the regional features of professional development in Khmelnytsky region in the second half of the 40s of the 20th century. This area of work was organized by the regional institute for teacher training. Our research is based on the documents of the State Archives of Khmelnytsky region for 1944–1949 of the 20th century.

After the war, the institute worked in a room without furniture, library, scientific literature, visual aids. In such conditions in August 1944 the first courses and seminars of teachers, school principals and heads of departments of education were held. An asset from among the best teachers was created to conduct the training.

Since 1948, the institute organized courses on the Unified system of advanced training. That year, 8,000 teachers were registered. However, due to lack of funds, training was organized for only 675 students. The following year, working conditions were improved and 1,125 students were enrolled.

The training was carried out according to the plans and programmes of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic.

For the purpose of professional growth of teachers methodological work was carried out. Methodologists of the institute systematically studied and disseminated the best pedagogical experience. In the 1940s, the institute resumed scientific and practical conferences. Teachers were sent to such conferences according to quotas.

The ideological and political approach to learning was exaggerated. Teachers of history filled the content of the subject with a communist understanding of the history of Ukraine. Ukraine was seen as an integral part of Russian history. Teachers of language and literature introduced the doctrine of "Stalin about Language!?!". Biology teachers conducted lessons based on the "scientific" (political!?) theories of academician T. Lysenko. Every teacher was obliged to improve the methods of forming the Marxist-Leninist worldview.

Key words: advanced training, professional growth, curriculum, ideological and political content, courses, seminars, methodological work.

УДК 378.046-021.68(477.43)

«1945/1950»

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.5>

Соловей М.В.,

канд. пед. наук, доцент,
проректор

Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05 вересня 2017 р.) запроваджено нову систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка ґрунтується на праві вчителя

вільно обирати освітні програми, форми навчання, зміст і заклади освіти. З'являються суб'єкти освіти, котрі можуть і будуть надавати послуги у сфері підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Фактично руйнується монополія інститутів піс-

лядипломної педагогічної освіти. Ситуація, коли Інститут пропонує, а вчитель безальтернативно «обирає» курс навчання, відходить у минуле. Триває пошук інноваційних технологій навчання і професійного розвитку педагогічних працівників, а отже, оновлення та модернізації інститутів післядипломної педагогічної освіти як їх носіїв.

У такому контексті ми вважаємо, що інституційний розвиток підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти становить науковий інтерес із погляду як збереження набутих результатів, так і визначення перспектив. Водночас об'єктом (предметом) історико-педагогічного аналізу можуть стати як розвиток цього феномену в Україні загалом, так і його регіональні особливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні проблеми розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів висвітлено в роботах: А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової, Т. Сорочан та інших науковців. Історико-педагогічні дослідження інституційного розвитку цього напрямку в Україні частково здійснили Г. Білянін, С. Крисюк, О. Кравчук, А. Зубко, А. Опольська, Н. Чепурна та ін.

З-поміж досліджень підвищення кваліфікації як складової частини післядипломної освіти в означений нами період виділяємо роботи І. Жорової, В. Мічуди, Т. Побочі, В. Примакової.

Водночас дослідження документів, що зберігаються у фондах Державного архіву Хмельницької області (ДАХМО), інших джерел відкриває маловідомі факти про підвищення кваліфікації педагогічних працівників як регіонального феномену.

Мета статті – розглянути й охарактеризувати регіональні особливості підвищення кваліфікації педагогічних працівників на Хмельниччині у другій половині 40-х рр. ХХ ст.

Хронологічно ми охоплюємо діяльність Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (тоді Кам'янець-Подільського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів) щодо організації підвищення кваліфікації в 1944/1945–1948/1949 навчальних роках. Нижня межа визначається часом звільнення області від загарбників і відновлення роботи Інституту, верхня – початком першого повного навчального року за єдиною системою підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Основною джерельною базою проведеного дослідження були звіти обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів [1–6], окремі документи обласного відділу народної освіти [7–9] й облвиконкому [10].

Виклад основного матеріалу. Інституційне становлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні відбулося у 1939 р. Підбиваючи підсумки 1939–40 навчального року, Народний комісар освіти УРСР С.М. Бухало кон-

статував, що для «перепідготовки вчителів і подання практичної допомоги районним педагогічним кабінетам НКО УРСР у 1939 р. обласні методичні кабінети реорганізовано на обласні інститути вдосконалення вчителів» [2, с. 25].

З 1940 р. діяльність таких закладів унормовувалася наказом Наркомату освіти УРСР «Про організацію обласних інститутів удосконалення вчителів» і відповідним Положенням, яким створені заклади зобов'язані були спрямовувати свою роботу на «усестороннє, систематичне вдосконалення кваліфікації кадрів народної освіти даної області», оволодіння вчителями «марксизмом, лєнінізмом і... підвищення їх теоретичного рівня за спеціальністю, загальних педагогічних знань і методичної майстерності» [10, с. 135–136].

Із березня 1944 р. [4, арк.1], після визволення області з-під окупації, заклад розпочав підготовку до нового 1944–1945 навчального року за умов «наполегливої праці вчителів, керівників шкіл та відділів освіти, які після звільнення нашою славною Червоною армією Кам'янець-Подільської області (офіційна назва Хмельницької області до 1954 р. – М. С.) від тимчасової окупації... заліковували рани в житті школи» [18, арк. 1].

У повоєнні роки Інститут розташовувався у «приміщенні, де після окупації «жодних залишків меблів, устаткування кабінетів не виявилось» [4, арк. 1].

Керівники Інституту К.Ф. Приймачук (1944–1945 рр.) і В.Г. Комаровер (1945–1950 рр.) доклали значних зусиль, щоб організувати роботу закладу. Планували кошти на ремонт приміщення, поповнення фонду бібліотеки, інші заходи. На початок 1946–1947 навчального року було придбано меблі, шафи для бібліотеки, завершено «капітальний ремонт приміщення, побудовано три нові печі, в одній кімнаті перероблено стелю, пофарбовано масляними фарбами вікна і двері» [6, арк. 3], збільшено книжковий фонд до «2 440 книг, 200 прим. журналів і 100 брошур» [6, арк. 58], що було удвічі більше, аніж у 1945 р. [5, арк. 25].

Одночасно з організаційними заходами «з 1 серпня 1944 р.» розпочалося навчання за програмами «підвищення фахового та ідейно-політичного рівня вчителів» [4, арк. 2].

Окреслюючи перспективи нового навчального року, Нарком освіти УРСР, акад. П.Г. Тичина акцентував увагу на необхідності «створити всі умови для того, щоб учителі могли підносити свою кваліфікацію, віддати всі сили й енергію школі, дітям» [21, с. 9].

Це було водночас актуальне і складне завдання. У 1944–1945 навчальному році в загальноосвітніх школах області переважали вчителі із середньою педагогічною (2 404 або 30%) і загальною середньою освітою (2 899 або 36%). У початкових класах «не вистачало – 648; у V–X кл. – 103 учителі»

[8, арк. 9]. Такі факти вказували на важливість і невідкладність їх навчання й підвищення кваліфікації.

Перші повоєнні фахові курси проведено в 1944 р. «між 15.07. та 15.08.» для вчителів початкових класів (2 036 осіб), учителів історії, географії (170 осіб), мови та літератури (5–7 класи – 297 осіб)» [4, арк. 2]. Для цього були підготовлені групи викладачів, котрі працювали з контингентом слухачів переважно в районах і містах. За територіальним принципом «на базі навчальних закладів м. Кам'янця-Подільського, Проскурова, Полонного, Летичева та інших міст» [4, арк. 3] навчалися понад 800 керівників шкіл. Зауважимо, що впродовж досліджуваного періоду підвищення кваліфікації зазвичай проводили на виїзді в загальноосвітній школі під час літніх відпусток і зимових канікул.

Умови роботи були дуже складні: не вистачало приміщень, науково-методичної літератури, обладнання й т. ін. Улітку 1946 р. на курси було «викликано 510 учителів початкових класів, української, російської мов і літератур, математики» [8, арк. 10] і для них уперше «організовано 2-хразове харчування, видавався комерційний хліб, підготовлено гуртожиток... організовано читальню» [8, арк. 11].

Практикувалася очно-заочна система навчання. Учителі «1–4 класів, української мови і літератури, російської мови і літератури, історії, географії, математики і фізики, природознавства і хімії», які перебували на курсах улітку 1947 р., «протягом навчального року... виконували індивідуальні завдання... з фаху, педагогіки і основ марксизму-ленінізму» [7, арк. 10]. Виконані роботи надсилалися на рецензування співробітникам Інституту. До вчителів (слухачів курсів), які не впоралися із завданнями, вживалися певні дисциплінарні заходи. Зокрема, вони зобов'язані були пройти навчання «в порядку черги, ще раз» [7, арк. 10]. Вважалося, що це дисциплінує педагогів.

Аналіз звітів [4–9] дає підставу встановити, що в перші повоєнні роки середньорічна кількість слухачів становила приблизно 10% від загальної кількості вчителів області. Переважна більшість не була охоплена підвищенням кваліфікації. Водночас важко встановити, за якими принципами формувався контингент, навчальні плани та програми навчання й т. ін. Ймовірніше, це було не поодиноким явищем, і тому на державному рівні було прийнято постанову ЦК КП (б)У від 3 грудня 1947 р. «Про провадження єдиної системи підвищення кваліфікації вчителів та керівних кадрів» [7, арк. 9] і наказ Міністерства освіти № 535 від 21 березня 1948 р. «Про поліпшення підготовки вчительських кадрів» [15, с. 12]. Відповідно в 1948 р. введено «Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти УРСР» [15, с. 12] «з метою організації систематичної роботи над піднесенням їх ідейно-

політичного, загальноосвітнього та фахового рівня відповідно до вимог, що їх ставлять партія та Уряд перед школою» [7, арк. 27–29].

Єдина система передбачала диференційований підхід до підвищення кваліфікації відповідно до освіти й педагогічного стажу. За Положенням учителі, які мали вищу освіту й педагогічний стаж до 15 років, підвищували кваліфікацію один раз на п'ять років і навчання тривало в очно-заочній формі один рік. Учителі із закінченою вищою освітою і стажем роботи понад 15 років зобов'язані були підвищувати кваліфікацію через самоосвіту та участь у щорічних семінарах і практикумах з історії та теорії марксизму-ленінізму.

Для запровадження єдиної системи підвищення кваліфікації в березні-квітні 1948 р. проведено нараду завідувачів районних і міських відділів народної освіти та «взято на облік 8 000 учителів» [7, арк. 10]. Проте через нестачу коштів Інститут отримав фінансування для навчання 675 осіб.

Для організації підвищення кваліфікації за новою системою за Інститутом було «закріплено школи № 1 для навчання та № 5 для гуртожитку (йдеться про школи м. Проскурова (тепер Хмельницький) – М. С.)». Керівництво вживало заходи, щоб створити мінімальні умови для навчання слухачів: забезпечити їх «матрацями», організувати «хлібний ларьок, <...> їдальню, ларьок «Книгокультторгу», який забезпечував... фаховою та методичною літературою» [7, арк. 10]. Основними категоріями слухачів були вчителі 1–4 класів, української, російської мови та літератури, німецької, англійської мов, історії, географії семирічних шкіл, математики і фізики, які поділялися на дві категорії відповідно до освіти та стажу роботи. На облік було взято також директорів, методистів, завідувачів дитячих садків, військових керівників.

Для вчителів, які мали закінчену педагогічну освіту і стаж роботи до 15 років, річний цикл очно-заочного навчання складався з двох етапів. На першому вони отримували завдання для індивідуальної роботи, передбаченої навчальним планом. На другому етапі відповідно до навчального плану, затвердженого заступником Міністра освіти УРСР П. Дудником [25], слухачі очно вивчали розділи марксизму-ленінізму (25 год); постанови ЦК ВКП (б) і ЦК КП (б)У з ідеологічних питань (5 год), педагогіку (20 год), основи логіки (20 год) і теми фахового спрямування (80 год). Навчання планувалося на 25 робочих днів по 8 год щоденно, усього 200 год, із них – 150 академічних; 50 год рекомендувалося використати на проведення додаткових занять: семінарів, епізодичних лекцій, практичних робіт, екскурсій.

Одночасно зауважимо, що на початку впровадження Єдиної системи проекти програм для курсів Інститут отримав через «інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів Міністерства освіти Федерації (Російської – М. С.)» [7, арк. 11].

Для проведення лекцій запрошувалися працівники Інституту й обласно, науково-педагогічні працівники університетів і педінститутів, лектори обкому (міськкомів) ВКП(б)У, кращі вчителі з активу Інституту.

Аналіз практики проведення курсів підвищення кваліфікації за 1948–1949 навчальні роки вказує, що порівняно з попереднім роком збільшився контингент слухачів, стало кращим програмно-методичне забезпечення. До початку навчального року Інститут організував очно-заочне навчання за єдиною системою для 1 125 учителів, відповідно отримав у «достатній кількості програми, затверджені Міністерством освіти УРСР» [9, арк. 7]. Одночасно одержували програми з Москви «500 примірників для вчителів 1–4 кл., 30 – з історії, 50 – з математики, 50 – з природознавства» [9, арк. 7].

Після зарахування на курси та настановних сесій учителі заздалегідь отримували відповідні завдання і програми, що дало більші можливості для самостійної роботи й опрацювання навчального матеріалу. З цією метою Інститут надіслав перелік рекомендованої літератури, розширив заочний абонемент бібліотеки, яким було охоплено понад 400 вчителів. Для заочного етапу курсів було змінено формат семінарів зі щотижневих на кількаденні під час січневих і березневих канікул. На таких семінарах для всіх категорій читали «четвертий розділ історії ВКП(б)» і відповідні розділи марксизму-ленізму. Семінари для вчителів початкових класів проводили в районах, а для інших категорій – на базі Інституту.

Узагалі в досліджуваній період спостерігаємо неоднозначні дані про семінари, проведені працівниками Інституту. Тому можемо приблизно визначити їх тематичну спрямованість, кількість і категорії педагогічних працівників.

У 1944 р. значна увага приділялася проведенню семінарів із завідувачами райпедкабінетів, семінарів для директорів середніх шкіл і семінарів для вчителів початкових класів, історії, географії, Конституції, математики, фізики, біології, хімії.

Зміст семінарів для вчителів початкової школи 1944–1945 навчального року, окрім ідеологічних питань, мав фахову тематичну спрямованість (табл. 1). Для інших педагогічних працівників, окрім фахових питань, співробітники Інституту прочи-

тали цикли лекцій із проблем формування комуністичної моралі в підростаючого покоління, методики організації повторення; вивчення літератури періоду Великої Вітчизняної війни, нормативів оцінювання знань учнів із предметів; виконання рішення IX Пленуму ЦК ВЛКСМ про комсомольську роботу в школі та структуру піонерської організації й т. ін.

На семінарах із завідувачами районних педагогічних кабінетів опрацьовано положення про роботу педагогічних кабінетів, прочитано цикл лекцій про інспектування шкіл, аналіз відвіданих уроків, про організацію роботи куштових методичних об'єднань учителів.

Семінари для директорів проводилися у формі міжрайонних секцій. Упродовж року за участю співробітників Інституту, працівників відділів освіти, методичних кабінетів, кращих учителів і керівників шкіл вивчалися: Постанова РНК СРСР від 21 червня 1944 р. «Про заходи до поліпшення якості навчання»; Накази та інструктивні матеріали НКО УРСР із різних питань тогочасної освіти, а також «Психологічні основи навчання семиліток. Упровадження роздільного навчання в радянській школі. Упровадження військово-фізичного навчання в школі. Правила поведінки учнів. Методика організації повторення по класах, предметах. Виховання радянського патріотизму» [4, арк. 3] і т. ін.

Підвищення кваліфікації, удосконалення фахового й ідейного зростання доповнювалися системою методичних заходів, роботою з вивчення та поширення кращого педагогічного досвіду, проведенням науково-практичних конференцій. Одна з перших була присвячена питанням вивчення теорії та практики викладання історії СРСР [9, арк. 21; 20, с. 16–17].

Загалом у змісті підвищення кваліфікації особлива увага приділялася піднесенню ідейно-політичної роботи серед учителів. Виступаючи на республіканській нараді з питань агітації та пропаганди при ЦК КП(б)У, Міністр освіти УРСР П.Г. Тичина підкреслював важливість ідейного виховання інтелігенції «передусім тому, що своїм змістом праця вчителя потребує невпинної роботи над його духовним озброєнням задля того, щоб виховати нове покоління відданих нашої Батьківщині, партії Леніна – Сталіна мужніх, сміливих і вмілих будівників нового суспільства» [22, с. 4]. На кур-

Таблиця 1

Тематичний зміст семінарів для вчителів початкової школи

Категорія вчителів	Тематичний зміст семінарів
Вчителі першого класу	Методика роботи в добуковарний період; перші уроки каліграфії; дії в межах першого десятка
Учителі, що працюють із двома класами	Методика побудови уроку за одночасного навчання з двома класами; організація виховної роботи
Учителі четвертого класу	Техніка проведення письмових робіт; розвиток усної мови; вивчення простих дробів, розв'язування комбінованих задач; організація повторення та підготовка до випускних іспитів

сах і семінарах звіряли позиції щодо вивчення історії ВКП(б), біографії Леніна та Сталіна, творів тов. Сталіна, філософії марксизму-ленінізму, внутрішньої та зовнішньої політики КПРС, досягнень соціалістичного господарства тощо.

Гіперболізоване ідеологічне наповнення змісту мали всі навчальні програми курсів і семінарів. Учителі історії піклувалися, щоб уроки відповідали ідеям «марксистсько-ленінської історії України»; мови й літератури, перебудовували викладання мови на основі «матеріалістичного вчення про мову» [19, арк. 27]; біології – проводили уроки на основі «наукової теорії академіка Т. Лисенка» [8, арк. 15; 11, с. 39] і т. ін. Кожен учитель за будь-яких обставин був зобов'язаний мати високий рівень ідейної підготовки та формувати марксистсько-ленінський світогляд учнів.

Висновки. У другій половині 40-х рр. XX ст. підвищення кваліфікації педагогічних працівників на Хмельниччині відновлено після звільнення області від загарбників у 1944 р. Основними формами підвищення кваліфікації були курси й семінари, які організовував обласний інститут удосконалення кваліфікації вчителів.

Проведення курсів і семінарів в Інституті ускладнювалося через слабку матеріальну базу та недостатнє науково-методичне забезпечення. Тому переважну більшість таких заходів Інститут проводив на території районів і міст області.

Із запровадженням єдиної системи підвищення кваліфікації в 1948 р. цей напрям роботи набуває певних ознак системності. Було взято на облік усіх учителів, запроваджено річний цикл очно-заочного навчання для вчителів із педагогічною освітою і стажем роботи до 15 років. Для вчителів зі стажем понад 15 років і вищою освітою розроблено систему семінарів і організовано їх участь у них.

Загальною тенденцією підвищення кваліфікації є її надмірна ідеологізація.

Відновлювалися й інші форми роботи, що сприяли зростанню фахового рівня учителів: методичні об'єднання, вивчення і поширення кращого педагогічного досвіду, науково-практичні конференції та ін., які потребують додаткового осмислення в контексті минулого і сучасного соціально-педагогічного процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білянін Г.І. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України в період становлення більшовизму та довоєнний період (1917–1941). *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 13. С. 48. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN.vpm_2014_13_12_\(1\)/Pdf](http://nbuv.gov.ua/UJRN.vpm_2014_13_12_(1)/Pdf).
2. Бухало С.М. Підсумки 1939/40 і основні завдання наступного 1940/41 навчального року. *Комуністична освіта*. 1940. № 9. С. 10–27.
3. Жорова І.Я. Питання періодизації розвитку післядипломної освіти в історико-педагогічних дослід-

женнях. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 22. С. 280–284.

4. Звіт Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1944–45 навчальний рік. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-4092. Оп. 1. Спр. 3. Арк. 1–3.

5. Звіт Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1945–46 навчальний рік. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-4092. Оп. 1. Спр. 7. Арк. 25.

6. Звіт Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1946–47 навчальний рік. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-4092, Оп. 1. Спр. 15. Арк. 3, 58.

7. Звіт Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1947–48 навчальний рік. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-4092, Оп. 1. Спр. 24. Арк. 9–11.

8. Звіт Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1948–49 навчальний рік. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-4092, Оп. 1. Спр. 34. Арк. 10, 11, 15.

9. Звіт про роботу Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1949–1950 навчальний рік. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-4092, Оп. 1. Спр. 49. Арк. 7, 21.

10. Історія Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського (1940–2010) / редкол. : В.В. Зелюк. Полтава : ПОІППО, 2010. С. 135–140

11. Коршевнюк Т. Зміст шкільної біологічної освіти в контексті біологічної науки. *Біологія і хімія в школі*. 2015. № 1. С. 38–42.

12. Мічуда В.В. Радянська система освіти в повоєнний період (1945–1950 роки). *Молодий учений*. 2016. № 12. С. 267–271.

13. Накази та розпорядження Міністерства освіти УРСР з питань підкадрів. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-908. Оп. 2, Спр. 138. Арк. 27–29.

14. Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект : монографія / ред кол. : В.Є. Берека та ін. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2017. С. 12–26.

15. Побоча Т.Д. Провідні тенденції формування змісту освіти в системі підвищення кваліфікації вчителів у повоєнний час (друга половина 40-х XX ст.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2019. № 64. Т. 2. С. 10–14.

16. Про політичні помилки і незадовільну роботу інституту історії України Академії наук УРСР. *Енциклопедія історії України* / ред кол. : В.А. Смолій та ін. Київ. Т.9. 2012. С. 16–17.

17. Примакова В.В. Робота інститутів удосконалення кваліфікації учителів у 40-роки XX століття. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 16. С. 284–291. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2012_16_50.

18. Річний звіт Кам'янець-Подільського обласного відділу народної освіти за 1944–1945 навчальний рік ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-908. Оп. 2. Спр. 1. Арк. 1, 9.

19. Стенограма обласної наради передових учителів 17–18 грудня 1949. ДАХМО: (Держ. архів Хмельницької обл.). Ф. Р-908. Оп. 2. Спр. 4. Арк. 9.

20.Штати і ставки підвідомчих установ відділу народної освіти виконавчого комітету обласної Ради депутатів трудящих. ДАХМО: (Держ. Архів Хмельницької обл.).Ф.Р-908.Оп. 2, Спр. 34. Арк. 3, 54.

21.Тичина П.Г. Підсумки виконання постанови РНК СРСР від 21.VI.1944 р. та завдання шкіл на новий навчальний рік. *Радянська школа*. 1945. № 1. С. 3–9.

22.Тичина П.Г. Піднести ідейно-політичну роботу вчителів. *Радянська школа*. 1945. № 1–2. С. 3–7.

23.Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Історія, події, особи / за заг. ред. А.О. Лавренюк. ХОІППО, 2009. 35 с.

24.Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: історія, події, особи / ред. кол. : О.Ф. Попик. Кам'янець-Подільський : видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. 224 с.

25.Якухно І.І., Денисенко В.Ф. Післядипломна педагогічна освіта Житомирщини: історія становлення та розвитку: науково-історичне видання. Житомир : «Полісся», 2011. 376 с.

СТРАТЕГІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

HIGHER EDUCATION STRATEGIES IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

У статті розглядаються стратегічні напрями вищої освіти, оскільки сучасне суспільство і державу складно уявити без належної уваги до освіти та науки, які є важливим рушієм суспільного прогресу й економічних, соціальних і правових зрушень. Тому провідні держави світу рухаються шляхом максимального сприяння розвитку освіти та науки, у т. ч. вищої освіти. Інтеграція, глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, що відбуваються у світі, перспективи розвитку вимагають глибокого, випереджувального оновлення системи освіти. XXI ст. – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, де рівень освіченості й культури людей є вирішальними для економічного та соціального поступу держави. Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави – не оминув він і вищої освіти. Нині відбувається поступове удосконалення системи вищої освіти, яка б забезпечувала високу якість навчання і виховання студентської молоді. Навчання у вищих навчальних закладах сприяє всебічному розвитку особистості студента, формуванню національної самосвідомості. У цьому контексті важливим аспектом є модернізація системи освіти, забезпечення якісної фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів, здатних до професійної мобільності, компетентності й конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Нині відбувається активне реформування в різних сферах діяльності країни з метою досягнення європейських стандартів якості життя. На сучасному етапі актуальними залишаються питання зміцнення матеріально-технічної бази наукових і навчальних установ, забезпечення їх комп'ютерною технікою, новітнім обладнанням і приладами, створення належно оснащених регіональних і міжгалузевих центрів спільного користування. Для того, щоб вища освіта по-справжньому ефективно виконувала ці важливі завдання, необхідне її оновлення з урахуванням актуальних світових тенденцій розвитку освіти у широкому соціально-економічному контексті.

Ключові слова: глобалізація, індекс цитувань, мобільність студентів, автономія уні-

верситетів, асоціація, дистанційна освіта, зовнішнє оцінювання.

This article considers the strategic directions of higher education, as modern society and the state are difficult to imagine without proper attention to education and science, which are important drivers of social progress and economic, social and legal changes. Therefore, the world's leading countries are moving towards the maximum promotion of education and science, including higher education. Integration, globalization of social, economic and cultural processes, which are taking place in the world, prospects for development require deep, advanced renewal of the educational system. XXI century is the time of transition to a high-tech information society, where the level of education and culture of people is crucial for the economic and social progress of the state. The process of European integration, which is increasingly affecting all spheres of state life, has not bypassed higher education. Currently, there is a gradual improvement of the higher education system, which would ensure the high quality education and upbringing of student youth. Studying in higher educational institutions contributes to the comprehensive development of the student's personality, to the formation of national identity. In this context, an important aspect is the modernization of the educational system, providing quality of professional training for students of higher education institutions who are capable of professional mobility, competence and competitiveness in the modern labor market. Currently, there is an active reform in various areas of the country's activities with the main goal of achieving European standards of life quality. The processes of European integration cover more and more spheres of life – education is no exception. At the present stage, actual are points of strengthening the material and technical base of scientific and educational institutions, providing them with computers, the latest equipment and devices, the creation of properly equipped regional and intersectoral centers of common use. In order to perform these important tasks effectively higher education needs to be updated according to current global trends of education in a broad socio-economic context.

Key words: globalization, citation index, student mobility, university autonomy, association, distance education, external evaluation.

УДК 378.09.014.25-048.35
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.6>

Федина-Дармохвал В.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Із кінця XX ст. у розвинених країнах почався процес переходу до суспільства знань. У цій новій структурі економічна сила людей вимірюється рівнем їхніх знань, а конкурентна спроможність країн – їхнім людським і соціальним капіталом. Цей процес збільшив очікування від університетів, а вища освіта стала центром інтересів суспільства майже у всіх країнах, тож реконструктуризація вищої освіти мала задовольнити очікування. Вища освіта стала пріоритетним питанням для таких організа-

цій, як ООН (Bieleşme Milletler), ЮНЕСКО, Комісія ЄС, Світовий банк, Всесвітня торгова організація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Порівняльно-педагогічні дослідження, присвячені питанням розвитку систем вищої освіти, належать таким науковцям, як О. Антонова, Т. Десятов, Н. Корсунська, А. Сбруєва, Н. Сейко та ін.; становлення вищої освіти Туреччини вивчали Аким Ізмірліоглу, професор Юлькер Аккутай, Мехмет Алі Албайрак, Зафер Аліджи, Месур Чапа, Файик Демірташ, Хайаті Іпек, Рюстем Кайа, Алі Фуат Каптал.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На нинішньому етапі з'являється необхідність вивчення міжнародного досвіду розвитку вищої освіти, що й зумовлює актуальність всебічного аналізу основних тенденцій розвитку освіти в цілому світі, зокрема в Туреччині. Ця проблема практично не досліджена у вітчизняній літературі. У більшості праць питанням освіти в Туреччині присвячено переважно невеликий розділ у рамках загального аналізу історії або культури Туреччини.

Мета статті – окреслити суспільно-академічні стратегії, які б зробили молодь успішною за умов світового інформаційного суспільства, зокрема вивчивши досвід Туреччини.

Виклад основного матеріалу. У 1990 р. поширюється така тенденція в освіті, як «масифікація» (освіта для всіх студентів). Кількість студентів зросла із 26 до 38 млн; у 2001 р. їх стало 85 млн, у 2020 р. – 200 млн. З 1998 по 2003 рр. кількість студентів щорічно на 0,2% збільшувалася у Японії, на 2,2% – у США, на 3,1% – у країнах ЄС. У передових країнах рівень вищої освіти збільшився на 50%, у країнах із низьким і середнім рівнем доходу – на 100%. У США 40% робочої сили змінюють роботу і 10% змінюють професію щороку [3, с. 136]. Туреччина все ще веде переговори про повне членство у ЄС, а для цього вона повинна знати всі події у вищій освіті Європейського союзу.

Також є тенденція збільшення кількості мега університетів, які мають більше 100 тис. студентів, тоді як в Україні найбільшим за кількістю студентів вважається НТУУ «КПІ» – 40 500 (2010 р.), а в Туреччині – Стамбульський університет (88 500 студентів) (2013 р.). У 1996 р. було 11 мегауніверситетів, де було 2 млн 830 студентів. На сучасному етапі їх стало 33, а студентів – більше 10 млн.

Освіта є не лише специфікою окремої країни, вона стає глобальною. Наприклад, кількість іноземних студентів, котрі навчаються у країнах OECD (Організації економічного співробітництва та розвитку), в останні 20 років подвоїлася і досягла 1,6 млн. У США 30% іноземних студентів, 14% – в Англії, 13% – у Німеччині, 9% – у Франції, 7% – в Австралії. Найбільше іноземних студентів у європейських країнах. У 2001 р. кількість іноземних студентів становила 831 тис., а тепер їх більше 1 млн. Ці студенти мігрують за різними міжнародними освітніми програмами (Сократ / Еразмус). У США 60% іноземних студентів – це студенти з Азії та 15% – із європейських країн. З Азії 43% студентів з вищою освітою, 35% – з Європи, 12% – з Африки, 7% – із Північної Америки, 3% – із Південної, з Туреччини – 44 204 є за кордоном, а 16 656 іноземних студентів навчалася у Туреччині (у 2001 р.). У 2004–2005 рр. до США з Туреччини їхало багато студентів. Університети розвинених країн забезпечують своєрідну інституційну мобіль-

ність. Такі країни, як Німеччина, Франція, Канада, США підтримують мобільність студентів в очікуванні долучення фахових іноземних студентів до своєї кваліфікаційної сили [4, с. 84].

OECD визначає автономію університетів за такими критеріями: володіти майном нерухомості, створити кошти через запозичення, визначати навчальну програму та зміст курсу, визначати набір і звільнення викладачів, визначати їхню заробітну плату, квоту студентів, плату за навчання (є фінансова, академічна й адміністративна автономії). Найбільш автономними є університети в США, Англії, Австралії. Про це йдеться у Лімській декларації (1977 р.), де академічна свобода використовується у розумінні свободи для членів академічного середовища. Кожен має право без перешкод увійти в академічне середовище як студент чи як викладач. Рада з якості вищої освіти Туреччини (TNEQC) була заснована у 2015 р., тоді ж створене Національне агентство забезпечення якості у вищій освіті в Україні. Майже всі ці національні агентства фінансуються державою, але вони є автономними установами, незалежними від держави. Національні органи із забезпечення якості освіти складаються з університетів, роботодавців і представників уряду. Наприклад, в Ірландії таке агентство складається з 7 університетів, 1 роботодавця, 1 торгової палати, 1 професійної палати, 1 студентського представника і 2 іноземних експертів. В Україні агентство складається з 23 членів і формується на квотних засадах (не більше однієї особи від галузі знань): троє з числа представників всеукраїнських об'єднань організацій роботодавців; двоє з числа здобувачів вищої освіти першого або другого рівня; не менше одного представника з числа осіб, які працюють за основним місцем роботи у Національній академії наук України; національній галузевій академії наук; закладі вищої освіти державної форми власності; закладі вищої освіти комунальної форми власності, закладі вищої освіти приватної форми власності. Основними завданнями цих установ є оцінка діяльності ВНЗ та визначення їхніх сильних і слабких сторін [1, с. 234]. Таким чином, було створена Європейська асоціація забезпечення якості у вищій школі (ENQA). Європейська асоціація ВНЗ – EULASHE, Європейські національні студентські асоціації ESIB – підтримували Європейську асоціацію забезпечення якості ENQA, а за розробкою їхньої діяльності слідує Група Моніторингу Болоньї – BFUG.

Згідно з Болонським процесом розроблена трициклічна система (4 роки бакалавр + 2 роки магістр + 4 роки докторантура). Зараз є пошук моделі між моделлю «управління бізнесом» у Північно-американських країнах і «колегіальною моделлю» Європи. Вони разом утворили «підприємницьку модель університету». За даними Шанхайського університетського індексу Цзяо Тонг у 2004 р.,

17 найкращих світових університетів є у США, два в Англії, 1 в Японії. Країни мають різні традиції університету, різні навчальні процеси та різні освітні якості. У 2005 р. Організація вищої освіти в Туреччині (YÖK) підготувала організацію «Студентської ради ВНЗ» і тоді були створені національні студентські спілки, які забезпечують активну діяльність студентських спілок – а це було основною діяльністю Болонського процесу. Комісія з підвищення якості й академічної кваліфікації (YÖDEK) була створена Міжвишівською комісією [5, с. 74].

У 2000 р. населення в Туреччині зросло на 64 804, а в 2025 р. – на 90 225 чоловік. Впродовж 1950–2025 рр.: у 1950 р.: 0–14 р. – 38,3%; 15–64 р. – 58,4%; 65+ – 3,3%; у 2000 р.: 0–14 р. – 29,8%; 15–64 рр. – 64,5%; 65+ – 5,7%; у 2025 р.: 0–14 р. – 22,7%; 15–64 рр. – 68,5%; 65+ – 8,8%. За 2000–2025 рр. у вищій школі у віці 19–22 рр. кількість тих, хто навчався, змінилася з 5 млн 648 до 5 млн 077 студентів [4, с. 52].

У 1984 р. був створений університет Білкент – це перший виш із неприбутковою базою, тобто благодійним фондом. У 1992 р. діяли 21 державний університет, 2 технологічні інститути і 2-ий фондовий (неприбутковий) університет – Коч університет. Всі університети розділилися на 3 міста: Стамбул (8 університетів), Анкара (6 університетів), Ізмір (3 університети). У 1994–2006 рр. було створено 22 університети (15 – у Стамбулі, 4 – в Анкарі, 2 – в Ізмірі, 1 – у Мерсіні) і ще високотехнологічні інститути і разом їх – 78. Згодом кількість університетів досягла 93, і вони поширилися на 57 провінцій. У 2006 р. між університетами були підписані протоколи про співпрацю. На рівні бакалаврату, магістратури й аспірантури були підписані угоди про співробітництво на етапах дослідження, розвитку, у соціальній і культурній сферах між університетами Ататюрк, Ерджієс, Кафкас, Юзюнджу Іл, Фират. Кількість студентів у державних університетах коливалася від 490 до 61 557, у приватних – від 270 до 11 429. За університетами наглядали «Рада міжвишівської освіти», «Рада вищої освіти» та «Наглядова рада з вищої освіти». У 1982 р. в університеті Анадолу вперше почала функціонувати дистанційна освіта.

У світі університети відзначаються такою рисою, як автономність: у Мексиці та Нідерландах 7 балів із 8 говорять про автономію університетів; у Данії – 6 пунктів; в Австрії – 4,5; у Норвегії – 2,5; в Японії – 1; в Туреччині – 1,5, тобто вони були автономними лише на 1,5 з 8 балів.

У 2006 р. у Туреччині діяли 1 711 державних і 256 приватних університетів, тоді як в Україні їх було 920. У 2000 р. у 36 університетах було 414 подвійних програм. Туреччина розвиває членство студентської організації в університетах ЄС. Одним із найкращих прикладів є організація ESIB – організація, яка об'єднує національні сту-

дентські асоціації в Європі. Ця студентська організація бере активну участь у процесі розвитку Європейського простору вищої освіти, співпрацює з ЄС, Радою Європи, Юнеско. Окрім YÖK, була організація ÜAK (Üniversitelerarası Kurul) – Між-університетська Рада, створена для прийняття рішень і рекомендацій з академічних питань.

На якість вищої освіти також впливає якість середньої освіти. У 1970 р. 17%, а в 2005 р. – 67% відвідували середню школу. У 2005 р. кількість учнів досягла 3 млн 285. Туреччина у 1999 р. взяла участь в оцінюванні у галузі математичних наук з-поміж 38 країн і зайняла у цьому випробуванні 31-е місце, а от щодо навичок читання серед 35 країн – 28 місце. Відповідно до Програми Міжнародного оцінювання студентів (PISA) в оцінюванні студентів за такими критеріями, як математика, філософські науки, навички розв'язування проблем із 29 країн Туреччина зайняла 28 місце. Різниця ефективності між різними школами Туреччини досягла 70%, тоді як у скандинавських країнах – 5%. Україна брала участь у випробуваннях у 2007 р., і її рейтинг склав 25 і 19 місця відповідно [2, с. 14].

Туреччина створила ÖSYM – Центр вибору і підготовки іспитів, який працював над розробкою системи іспитів. Всі, хто хотів вступити до вищого навчального закладу, мали скласти центральний іспит. У 1982 р. почали додавати бали за диплом про середню освіту і за бали за вступний іспит в університет. Існує система, яка визначає кандидатів, котрі переважають за здібностями, і тих, хто має мінімум навичок необхідних для продовження вищої освіти – це так званий ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı – іспит вибору студентів). Кількість заявок від тих, хто хоче вступити до вищого навчального закладу, в рази перевищує кількість випускників середньої освіти, тому що є заявки від тих, хто: закінчує середню освіту; від тих, хто раніше не склав вступний іспит у вищій навчальний заклад; від тих, хто склав іспит у вищій навчальний заклад, але не задоволений результатом і хоче його перездати, і від тих, хто хоче навчатися на іншій спеціалізації, хоча вже закінчили заклад по іншій спеціалізації. У 2004 р. зі старшокласників, які склали іспит в ÖSS, 69,8% навчалися на бакалаврських програмах, а 12,9% – в аспірантурі. З часом з'являються приватні навчальні заклади, аби закрити прогалини у навчанні середніх шкіл. У 2006 р. університет Ататюрк провів дослідження, з'ясувавши, що 43,4% приписували успіх вступу до університету школі, 38,9% вступили завдяки власним зусиллям, 14,7% – завдяки освіті ліцею, 3,1% – завдяки спеціальним урокам.

Кількість студентів, які навчалися на заочній формі, за 12 років збільшилася на 37% і 39% на дистанційній освіті. Таким чином, серед країн OECD Туреччина на останньому місці. У 2004–

2005 рр. було 38,3% жінок і 61,7% чоловіків-викладачів. Розподіл викладачів у Туреччині за статтю є більш збалансованим, ніж у інших країнах. Найбільша кількість жінок –серед викладачів іноземних мов у 3 містах: Анкарі, Стамбулі, Ізмірі.

У Туреччині функціонує LES – Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı, яка відображає талант студента загалом, а не лише його досягнення в освіті. У 2002 р. була створена EAÜ – Avrupa Üniversiteler Birliği – Європейська асоціація університетів, що оцінює діяльність університетів. ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology ABD) – Акредитаційна рада з інженерів та технологій США – з 1990-х рр. забезпечувала міжнародну якість відповідних інженерних програм. У 2002 р. у Туреччині була створена аналогічна національна система забезпечення якості з інженерної акредитації – MÜDEK (Mühendislik Dekanları Konseyi – Mühendislik Akreditasyon Kurulu) [5, с. 142].

Ще одним із найважливіших елементів європейських принципів є проходження навчальними закладами процесу зовнішнього оцінювання. У Туреччині діє Комісія з підвищення якості вищої освіти й академічного оцінювання – YÖDEK (Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu). Зовнішнє оцінювання може здійснюватися на основі всього закладу, окремих підрозділів або їхніх програм. Для того, щоб розвивати вищу освіту, треба розробити адекватну програму підготовки викладачів. Міністерство національної освіти (MEB) скеровує студентів за кордон для отримання рівня магістратури й аспірантури. Впродовж 1994–2005 рр. скерувало 1755 студентів за кордон. А щодо викладачів, то їх посилали за кордон для отримання післядипломної освіти: 50% із них поїхали в США, 38% – до Англії, 12% – до інших країн. Із 3 776 наукових співробітників 2 153 завершили навчання і повернулися до Туреччини. Щороку 209 студентів їхали за кордон. Варість тих, хто навчається на ступінь доктора, за рік

є 30 тис. доларів, тоді як у Туреччині це 3 тис. Туреччина працює за програмою TÜBA – «Комплексна програма доктора»: докторант Туреччини переважно за цією програмою працює. У період із 1983 по 2005 рр. кількість закладів, які готують викладачів, зросли з 28 до 69. Проте збільшення кількості студентів відбувається швидше, ніж збільшення кількості викладачів [4, с. 36].

Висновки. Відповідно до конкуренції у світовому інформаційному суспільстві необхідна майстерність впродовж життя. Вища освіта відкрита до адаптації, до мінливих умов світу на своїх ранніх стадіях, перегляду програм, переходу на передову спеціалізацію на пізніх етапах, освіти впродовж життя. Вища освіта, особливо університетська, була визначена у період індустріального суспільства як елітарна. Важливим моментом було зниження витрат на навчання, стандартизація та модулювання (modül) освіти на ранніх етапах вищої освіти. Спостерігався зв'язок між практикою та теорією. Вища освіта надається на міжнародному рівні, тому вона визнана міжнародними та національними незалежними установами. Акцент робиться на гарантуванні якості освіти, на її мобільності у світі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
2. Європейська освіта в Україні: вчора, сьогодні і завтра. *Україна – Євросоюз у деталях*. 2010. № 1. С. 14–15.
3. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Київ : Знання, 2005. 319 с.
4. Milli Eğitim İstatistikleri. 2007–2008. İst., 2008. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
5. Yükseköğretim Kurulu T.C. Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. İst., 2005. 125 s.
6. Yükseköğretim Kurulu T.C. Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Ankara – Şubat. 2007. 256 s.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

РОЗВИТОК ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

DEVELOPMENT OF PRACTICAL SKILLS AND ABILITIES OF PUPILS STUDING BIOLOGY IN BASIC SCHOOL

У статті розкрита проблема теоретичного обґрунтування процесу формування практичних умінь і навичок учнів як складових частин біологічної компетентності, педагогічних умов ефективного розвитку вмінь та навичок самостійної роботи у процесі навчання біології. Охарактеризовані суть біологічної компетентності, форми і методи процесу розвитку практичних умінь і навичок.

Біологічну компетентність варто розглядати як цілісне особистісне утворення, що поєднує в собі фундаментальні біологічні знання, уміння, навички, досвід різних способів діяльності, ціннісне ставлення до об'єктів живої природи, життя, розуміння необхідності його збереження і здатність учня застосовувати їх у певних життєвих ситуаціях, ухвалювати адекватне рішення, можливість висловити судження і вибрати власну позицію.

Традиційні форми та методи, які переважають у масовій практиці навчання біології та спрямовані на засвоєння теоретичних знань, не можуть забезпечити набуття учнями досвіду відповідної предметної діяльності. Це вимагає таких форм і методів, які дозволяють застосовувати теоретичні знання, розвивати у школярів загальнонавчальні та предметні вміння і навички, ціннісні орієнтації, біологічну компетентність.

Виконання практичних робіт і лабораторних досліджень у шкільному курсі біології важливе в активізації ролі самостійного навчання. Основними формами організації навчальної діяльності, які сприяють формуванню вмінь і навичок самостійної роботи учнів основної школи, є: лабораторна робота, лабораторні дослідження, практична робота, дослідницький практикум, виконання проєктів.

Визначено систему вмінь і навичок прикладного характеру, що можуть бути сформованими під час вивчення різних розділів і тем курсу. Показано, що вдосконалення біологічної освіти неможливе без посилення практичної спрямованості викладання всіх предметів біологічного циклу, зокрема і ботаніки. Розкриті необхідні умови успішного формування вмінь і навичок. Виявлено низку проблем, що потребують вирішення для успішної реалізації компетентнісного підходу до вивчення біології загалом і формування предметних компетентностей зокрема.

Ключові слова: компетентнісний підхід до навчання, предметні компетентності, дослідницька компетентність, практичні

вміння та навички, шкільний курс біології, учні, основна школа.

The article reveals the problem of theoretical justification of practical skills and abilities formation of pupils, as components of biological competence and pedagogical conditions for the effective development of skills and independent work in the process of teaching biology. It were described the essence of biological competence, the forms and methods of skills and abilities development.

Biological competence should be considered as a holistic personal education that combines fundamental biological knowledge, skills, experience of different activities, values of wildlife, life, understanding the need to preserve it and, accordingly, the student's ability to apply them in certain life situations. situations, make an adequate decision, the opportunity to make judgments and choose your own position.

Traditional forms and methods prevailing in the practice of teaching biology disciplines are focused on the acquisition of theoretical knowledge cannot provide the gaining of the experience of relevant activities. It requires such techniques which would help to apply theoretical knowledge in real life situations, develop school students' general and subject knowledge and skills, value orientations, biological competence.

The implementation of practical work and laboratory research in the school biology course plays an important role in enhancing of self-studying. Laboratory work, laboratory research, practical work, research workshop and project implementation are the main forms of educational activities organization that contribute to the skills formation of independent pupils work in basic school.

It is determined the system of skills and applied character that can be formed in the study of various sections and topics of the course. It is shown the improvement of biological education that is impossible without increasing the practical orientation of teaching all the subjects of the biological cycle, including botany. The necessary conditions for the successful generation of abilities and skills are revealed. There is a number of problems that need to be solved for successful implementation of a competent approach to the biology studying in general and the building of subject competencies in particular.

Key words: competency approach to studying, subject competences, research competence, practical skills and abilities, school biology course, pupils, basic school.

УДК 373.5.091.33-027.22:57
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.7>

Баярков Н.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри біології
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із концептуальних положень реалізації змісту біологічної освіти в основній школі є посилення практичної спрямованості та прикладного

значення біологічних знань і умінь. Це відображено в Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (постанова від 23 листопада 2011 р. № 1392),

Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», Типовій освітній програмі закладів загальної середньої освіти II ступеня, затвердженій Міністерством освіти і науки України (наказ від 20 квітня 2018 р. № 405), та низці інших нормативних документів.

Основне завдання сучасної загальноосвітньої школи полягає в наданні змоги учневі досягнути внутрішню логіку предмета, що вивчається, у ретельному доборі навчального матеріалу за принципом життєвої доцільності та функціональності, в активізації ролі самостійного навчання. У навчальній програмі з біології (6–9-і класи) наголошується на необхідності забезпечення розвитку загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок, пов'язаних із проведенням дослідів, спостережень, практичних робіт, застосуванням лабораторного обладнання, натуральних об'єктів, підручників тощо [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема методики формування вмінь та навичок учнів у процесі вивчення курсу біології в основній і старшій школі висвітлена в роботах М. Верзіліна, В. Всесвятського, І. Мороза, А. Степанюк, В. Шулдика й ін. Заслужують на увагу дослідження з питань організації самостійної роботи (Б. Андрієвський, М. Гриньова, О. Лазарева, В. Сотник та ін.) і навчальної практики (О. Дарбишева, Т. Логвина-Бик, І. Трускавецька й ін.) учнів у процесі навчання біології. Охарактеризовані види вмінь і навичок та суть процесу опанування практичних умінь і навичок, прийоми формування дослідницьких умінь учнівської молоді, зокрема учнів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення біології (А. Бондаренко, О. Комарова, Т. Коршевнік, Н. Матяш, Н. Падалко й ін.). Водночас виявлено низку проблем, що потребують вирішення для успішної реалізації компетентнісного підходу до вивчення біології загалом і формування предметних компетентностей зокрема.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить, що вдосконалення біологічної освіти неможливе без посилення практичної спрямованості викладання всіх предметів біологічного циклу. Залишається відкритою проблема теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення процесу формування практичних умінь та навичок як складових частин предметних компетентностей. Подальшого розроблення потребують визначення цілісної системи вмінь і навичок прикладного характеру, що можуть бути сформовані під час вивчення різних розділів та тем курсу, а також розкриття необхідних умов успішного їх формування і розвитку.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні процесу формування практичних умінь і навичок учнів основної школи як складників біологічної

компетентності, педагогічних умов ефективного розвитку вмінь та навичок самостійної роботи у процесі навчання біології.

Виклад основного матеріалу. Під час вивчення предметів біологічного циклу мало передати тільки знання, варто приділяти увагу формуванню в учнів системи практичних умінь і навичок, які необхідні для виконання практичних завдань. Під знаннями учнів варто розуміти результати педагогічно спрямованого засвоєння фактів, понять, законів науки, у яких відображені закономірності розвитку природи і суспільства; під вмінням – готовність працювати, яка ґрунтується на знаннях; під навичками – автоматизовані компоненти вмінь [8, с. 177]. На думку Н. Грицай, «знання і вміння є фундаментом компетентності, на якому вибудовується досвід самостійної діяльності, цінності, та становлення особистості, адекватне оцінювання себе і власної діяльності» [4, с. 90].

Біологічну компетентність варто розглядати як цілісне особистісне утворення, що поєднує в собі фундаментальні біологічні знання, вміння, навички, досвід різних способів діяльності, ціннісне ставлення до об'єктів живої природи, життя, розуміння необхідності його збереження, здатність учня застосовувати їх у певних життєвих ситуаціях, ухвалювати адекватне рішення, можливість висловити судження і вибрати власну позицію [7].

Основними формами організації навчальної діяльності, які сприяють формуванню вмінь і навичок самостійної роботи учнів основної школи, є: лабораторна робота, лабораторні дослідження, практична робота, дослідницький практикум, мініпроект.

Лабораторна робота – це проведення учнями за завданням учителя дослідів або вивчення будь-якого об'єкта чи явища за допомогою спеціального обладнання [7, с. 40]. Під час проведення лабораторної роботи діяльність учня має бути наближена до процесу наукового дослідження і водночас здобуття знань. Лабораторна робота може бути частиною уроку, тривати весь урок або протягом кількох уроків. Під час навчання біології вона переважно є частиною уроку, на її проведення відводиться 15–20 хвилин. Місце лабораторної роботи на уроці визначає вчитель.

Лабораторні дослідження необхідно проводити в лабораторії на підставі запровадження дослідницького методу навчання [7, с. 39]. Водночас автори наголошують на важливості дослідницького лабораторного методу, що передбачає самостійне проведення дослідів і експериментів, уможливорює набуття учнями вмінь і навичок користування обладнанням, створює умови для формування важливих практичних умінь [7, с. 40].

Дослідницька компетентність учнів – це володіння біологічними методами дослідження, використання знань на практиці, вміння формулювати цілі, проблему, гіпотезу дослідження,

планувати, здійснювати експеримент, аналізувати його результати, робити висновки. Цільовим призначенням практикумів є повторення, поглиблення, розширення й узагальнення знань, отриманих учнями у процесі вивчення теми чи розділу, розвиток і вдосконалення експериментальних умінь та навичок [3, с. 132].

Практична робота передбачає застосування учнями знань на практиці, а саме вміння користуватися теорією на практиці, оперування об'єктами з метою глибшого їх вивчення [7]. Вона зазвичай проводиться після вивчення тем, розділів і має узагальнювальний характер.

Проект – це учнівська самодіяльність, поетапний рух до мети, прийнятої й усвідомленої учнем. Головною особливістю проекту є його практична спрямованість і цінність. Проблема, поставлена в ньому, обов'язково повинна бути вирішена, практично реалізована, тобто дитина повинна бачити результати своєї роботи. Як технологія організації навчальної діяльності метод проектів характеризується сукупністю дослідницьких, пошукових методів, результатом застосування яких є створення нового продукту, його презентація і захист [1].

Як свідчить аналіз наукової літератури, такі форми і види робіт практикуються і в позакласній роботі з біології [1; 4].

Отже, реалізація практичного компонента змістової складової частини програми відіграє важливу роль у формуванні в учнів практичних предметних (біологічних) компетентностей.

На нашу думку, виконання практичних робіт і лабораторних досліджень у шкільному курсі біології важливе для активізації ролі самостійного навчання. Однак досить часто вони проводяться суто за інструктивними картками і фактично зводяться до реєстрації окремих ознак і властивостей біологічних об'єктів, явищ і процесів. Здебільшого детально розроблені питання стримують творчу самостійність і призводять до прогнозованого висновку. Водночас надмірне перевантаження самостійною роботою учнів без будь-яких вказівок також недоцільне.

Л. Шаповал трактує вміння як готовність особистості до виконання системи розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення певної мети, на основі засвоєних знань і навичок [11].

Отже, залежно від складності, місцезнаходження й характеру предметів і явищ, які вивчаються, учителям необхідно розробити програму й методику організації самостійної діяльності учнів. Практична робота школярів не повинна проводитись механічно, вона передбачає розвиток усвідомлених наукових понять і мислення учнів.

Однією з педагогічних умов формування практичних умінь та навичок самостійної роботи є поетапне їх ускладнення. Систематичне проведення лабораторних і практичних занять на високому

науковому і методичному рівні виробляє в учнів уміння і навички самостійно поповнювати свої знання: проводити спостереження над біологічними явищами у природі, визначати назву нової для них рослини, вивчати додаткову літературу тощо.

У шкільному курсі біології 6-го класу вчитель вперше починає формувати в учнів навички самостійної роботи, які необхідні для вивчення наступних розділів із біології. Навички розвиваються повторними вправами з метою їх закріплення.

Процес формування вміння передбачає виконання дії спочатку за зразком, а потім – у змінених, нових ситуаціях. На відміну від уміння, яке завжди перебуває під контролем свідомості, навичка – це автоматизована, майже не контрольована дія. Тому для опанування навички необхідне багаторазове повторення дії.

Опанування практичних умінь і навичок – складний і відносно тривалий процес. У ньому розрізняють три етапи: етап пояснення, етап тренування і вправляння, самостійну роботу учнів.

Які ж етапи формування вмінь? *На першому етапі* учні сприймають пояснення вчителя. Якщо воно супроводжується показом операцій, діти спостерігають за їх виконанням і запам'ятовують. Слухові і зорові сприймання утворюють перше загальне уявлення про перебіг роботи, яку потрібно буде виконувати самостійно. З появою такого уявлення бере свій початок утворення відповідного вміння. *На другому етапі* за завданням учителя учні роблять спробу відтворити дію. Вони спочатку стикаються із труднощами, припускаються помилок, робочі дії виконують без належної послідовності, потребують пильного контролю вчителя. *На третьому етапі* всі учні виконують роботу самостійно під загальним керівництвом учителя [11]. Темп роботи, її кількісні та якісні показники звичайно бувають різні. Це залежить від індивідуальності учнів.

Дослідницька компетентність учнів – це володіння біологічними методами дослідження, використання знань на практиці, уміння формулювати цілі, проблему, гіпотезу дослідження, планувати, здійснювати експеримент, аналізувати його результати, робити висновки.

У процесі вивчення біології навички і вміння, необхідні для пізнання природи, розвиваються в учнів шляхом систематичного проведення практичних робіт. Навчальною програмою з біології у 6-му класі передбачені такі практичні роботи: «Будова світлового мікроскопа та робота з ним»; «Виготовлення мікропрепаратів шкірки луски цибулі та розгляд її за допомогою оптичного мікроскопа»; «Порівняння будови мохів, папоротей та покритонасінних (квіткових) рослин»; «Вибір видів кімнатних рослин для вирощування в певних умовах»; «Розпізнавання їстівних та отруйних грибів своєї місцевості» [10].

Специфіка навчального предмета «Біологія» (6-й клас) зумовлює наявність спеціальних знань, умінь, навичок учнів:

- розпізнавання об'єктів живої природи; користування мікроскопом та лабораторним обладнанням (налаштування шкільного мікроскопа для отримання чіткого зображення об'єкта; анатомування рослин; виготовлення простих мікропрепаратів рослинних клітин; розглядання мікропрепаратів під лупою і мікроскопом);

- фіксація натурального матеріалу (гербаризація, монтування колекцій);

- постановка експерименту (складання плану дослідження; постановка дослідження; спостереження дослідження з вимірюваннями; облік дослідження, замальовки, записи і фіксування результатів; моделювання біологічних об'єктів та процесів);

- догляд за рослинами (вищавання, вегетативне розмноження рослин; підбір видів кімнатних рослин для вирощування в певних умовах);

- визначення найбільш поширених рослин, грибів (визначення морфологічних, анатомічних і систематичних ознак; користування визначниками).

- орієнтування у природному середовищі (орієнтування у природі; визначення основних типів рослинних угруповань у зв'язку з умовами існування; пристосованість до прогулянки у природу (екскурсійні, природоохоронні навички) та ін. [10].

Підкреслюючи методичну перевагу практичних робіт, варто зазначити, що їхня ефективність великою мірою залежить від активності кожного учня під час самостійного виконання завдань. Насамперед це досягається правильною організацією самостійної діяльності учнів. Наприклад, у процесі виконання практичної роботи «Виготовлення мікропрепаратів шкірки луски цибулі та розгляд її за допомогою оптичного мікроскопа» завдання для самостійної роботи дають невеликим групам із двох – трьох учнів. Учителеві важливо завдання скласти так, щоб їх виконували всі члени групи (виготовлення мікропрепарату, зарисовка побаченого під мікроскопом, позначення складових частин клітини, формулювання висновків). За такої організації лабораторних занять, навіть якщо вони ілюстративного характеру, усі учні спостерігають, порівнюють, узагальнюють, фіксують.

До самостійної роботи необхідно привчати учнів систематично, поступово переходити від короткотривалих і легких за технікою організації і виконання до більш тривалих і складних. Необхідно розвивати набуті практичні навички. У практиці ж середніх закладів освіти досить часто спостерігається статичність практичних робіт, а не розвиток навичок їх проведення. Складні практичні роботи проводяться без попередньої належної практичної підготовки. Так, в учнів 6-го класу під час вивчення теми «Різноманітність рослин» розвиваються вміння визначати морфологічні, анато-

мічні та систематичні ознаки найбільш поширених рослин різних груп: водоростей, мохів, хвощів, плаунів, папоротей, голонасінних і покритонасінних; розпізнавати основні життєві форми рослин, основні типи рослинних угруповань; порівнювати рослини різних екологічних груп тощо.

Доцільно привчати дітей до визначення рослин упродовж усього навчального року. Зокрема, на початку вивчення теми «Рослини» школярі визначають вегетативні та генеративні органи культурних і диких рослин, вчать спостерігати за основними процесами життєдіяльності рослин. У дітей формуються вміння: розпізнавати типи кореневої системи, різні форми листків, бруньок, видозмінених пагонів, суцвіть і плодів тощо; порівнювати за вказаними ознаками; установлювати їх біологічне значення; планувати і прогнозувати результати власних спостережень. Зрештою, розвиваються вміння моделювати біологічні об'єкти і процеси, застосовувати знання у своїй практичній діяльності.

Для того, щоб у школярів формувалися правильні узагальнення, треба систематично навчати їх виділяти істотні ознаки. Наприклад, якщо учень вивчає корінь як орган рослини, то істотною ознакою буде здатність кореня вбирати воду і мінеральні солі; якщо перед учнями стоїть завдання визначити за коренями середовище існування рослини, то істотною ознакою буде величина коренів і їх розростання вглибину, ушир. Для формування поняття «дводольні» істотною ознакою буде наявність у насінині двох сім'ядоль, а неістотними – величина, форма, колір насінини. Для успішного засвоєння морфологічних понять необхідно, щоб учні не тільки знали істотні ознаки об'єкта, але й уміли застосовувати ці знання на практиці. Так, учні мають не тільки знати загальні ознаки родини Розові але й уміти бачити ці ознаки і в шипшині, і в глоді, і в суніці, і у груші [6, с. 10].

Успішному засвоєнню систематичних знань і умінь сприяє старанний відбір типових об'єктів. Дуже важливо, щоб учні зрозуміли, у чому виявляється принцип типовості. Вивчення кожної родини проводиться на прикладі конкретного представника, на якому простежуються основні суттєві ознаки: клас, родина, рід, вид. Так, наприклад, типовими представниками для родини Хрестоцвіті є суріпка звичайна та редька посівна, для родини Бобові – горох посівний, для родини Пасльонові – паслін чорний та паслін солодко-гіркий. Відбір типових об'єктів дозволяє сформулювати систематичні поняття в такій послідовності: вивчення ознак типового об'єкта (горох посівний) – з'ясування загальних та відмінних ознак інших об'єктів (квасоля, соя, конюшина) через особливе до загального (для всіх бобових характерний метеликовий тип квітки, плід – біб, на коренях – бульбочки тощо) [6, с. 27].

Отже, нескладні вправи з визначення рослин, особливостей їхніх спільних і відмінних морфологічних, анатомічних і систематичних ознак сприятимуть формуванню і розвитку навичок самостійної практичної роботи. Набуті навички вдосконалюються під час узагальнення навчального матеріалу.

Під час організації самостійної практичної роботи учнів важливо звернути увагу на те, що ботанічні знання є підґрунтям для агрономічних умінь (догляд за рослинами), раціонального використання людиною рослинних угруповань, сприяють усвідомленому розумінню значення рослин для зміцнення здоров'я, практичних аспектів фінансових питань (фітодизайн, декоративні рослини, створення колекцій, сувенірів тощо).

Однією з найважливіших вимог під час вивчення рослин є дотримання краєзнавчого принципу. Учитель відбирає типові регіональні об'єкти, демонструє їх у порівнянні з іншими об'єктами, знайомить із різноманітністю представників, пояснює необхідність охорони рослин своєї місцевості.

Практичні роботи проводяться з учнями на уроках, під час екскурсій, у куточку живої природи, на навчально-дослідній ділянці. До того ж, як показує практика, потрібне забезпечення процесу навчання з біології необхідним обладнанням для комплексного використання під час постановки демонстраційних дослідів учителем та виконання лабораторного експерименту учнями.

Спостереження окремих фактів дається учням порівняно легко. Однак досвід практики засвідчує, що в учнів здебільшого виникають утруднення під час пояснення цілей дослідів та формулювання його результатів і висновків. Найчастіше відповіді мають описовий характер, переказ послідовності проведених ними операцій і дій. Щоб усунути ці труднощі, важливо навчати учнів виконувати дослід у визначеній послідовності [5, с. 96].

Передусім учнів необхідно ознайомити із планом проведення дослідів (мета, завдання, перебіг роботи, результати, висновки). Варто наголосити, що план учні повинні використовувати під час виконання всіх подальших робіт експериментального характеру, зокрема і у старшій школі.

В основу дослідження процесів проростання насіння, передбаченого дослідницьким практикумом з курсу біології 6-го класу під час вивчення теми «Рослини» [10], варто покласти безпосередні спостереження й досліді самих учнів. Учитель, разом з учнями, формулює мету дослідів: виявити умови, необхідні для проростання насіння. Водночас необхідно домогтися від учнів розуміння того, що дослід – це спостереження у спеціально створених умовах із метою вивчення впливу окремих чинників. Необхідність води, повітря і тепла доводять результати дослідів. Самостійні спостереження учнів допомагають їм усвідомлено від-

повісти на запитання: «Чому насіння гороху, бобів та інших рослин перед висіванням у ґрунт заможують?», «Чому насіння рису під товстим шаром води може проростати, а насіння пшениці ні?», «Чому насіння овочевих рослин висівають у ранні, середні й пізні строки?» та ін. Поступово вчитель створює умови для самостійного планування учнями дослідів, з'ясування можливостей практичного застосування виявлених закономірностей.

Отже, спостереження і досліді – ефективні методи формування в учнів практичних умінь і навичок, вони розвивають розумову діяльність учнів, активізують їхнє творче мислення під час навчання біології. Також учні опановують методи наукового дослідження, набувають умінь самостійно виконувати наукову роботу, формулювати висновки, розробляти практичні рекомендації та впроваджувати їх у життя.

Висновки. Реформування сучасної біологічної освіти в контексті компетентнісного і діяльнісного підходів потребує акцентування уваги на самостійній навчальній діяльності учнів. Формування вмінь найкращим чином відбувається саме у процесі виконання лабораторних і практичних робіт. У цьому і полягає їхня роль у реалізації компетентнісного потенціалу навчального предмета «Біологія» (6–9-і класи) загальноосвітніх навчальних закладів. Уміння розвиваються у зв'язку з розвитком понять поступово, від простих прийомів до складних. Це дозволяє поглиблювати, систематизувати практичні вміння і навички самостійної роботи, створити умови для застосування їх у нетиповій ситуації для вирішення конкретних теоретичних і практичних завдань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баярков Н. Виховання соціальної активності молодших підлітків через залучення їх до різних форм і видів екологічної діяльності. Хімічна та екологічна освіта : стан і перспективи розвитку : збірник наукових праць Української науково-практичної конференції, 25–26 вересня. Вінниця : Едельвейс і К, 2008. С. 4–7.
2. Гавій В., Коваленко С., Приплавко С. Формування предметних компетентностей з біології у профільній школі. *Наукові записки Ніженського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 70–76.
3. Генкал С. Формування предметної компетентності учнів профільних класів на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 127–135.
4. Грицай Н. Методичні знання та вміння як основа методичної компетентності майбутніх учителів біології. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. Ч. 4. С. 88–95.
5. Конюшко В. Как подготовить урок биологии : пособие для учителя. Минск : Нар. асвета, 1988. 112 с.

6. Комарова О. Методика навчання біології. Лабораторний практикум. Ч. 1 : Методичні інструкції до проведення лабораторних занять з дисципліни «Методика навчання біології» (за вимогами кредитно-модульної системи). Кривий Ріг : КДПУ, 2018. 52 с.

7. Матяш Н. Практична частина навчальної програми з біології: проблеми її виконання. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2015. № 6. С. 38–41.

8. Мегем О. Внесок У.А. Тюпи у розвиток методики формування практичних умінь і навичок з біології. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Глухів : ГДПУ, 2008. Вип. 12. С. 177–182.

9. Педагогика : учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. Пидкасистого. Москва, 2002. 608 с.

10. Програма з біології для 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (оновлена), затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 7 червня 2017 р. № 804. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56139/>.

11. Шаповал Л. Уміння та навички як складова предметних компетентностей учнів 6-х класів у курсі «Біологія». *Молодий вчений*. 2018. № 1 (53). С. 403–407. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/1/94.pdf>.

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ІЗ ЖІНОЧИМ ВОКАЛЬНИМ АНСАМБЛЕМ SPECIFICS OF WORK WITH THE FEMALE VOCAL ENSEMBLE

Мета статті – висвітлення проблеми роботи із жіночим вокальним естрадним ансамблем. Досягнення даної мети передбачає здійснення кореляції понять «вокальний ансамбль», «аранжування», виділення сутнісних рис, що притаманні роботі із жіночим естрадним вокальним ансамблем. Методологія дослідження пов'язана із застосуванням аналітичного методу, який залучається під час термінологічного аналізу. Висвітлення специфіки роботи із жіночим естрадним вокальним ансамблем як типу творчої діяльності, спрямованої на набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва необхідних фахових компетенцій, передбачає підхід, який поєднує теоретичні знання та практичні вокальні навички. Висвітлено не лише різні аспекти аранжування як методу обробки музичного матеріалу, а й загальні підходи до репетиційної роботи зі студентами, тобто необхідність знання особливостей вокального голосу, роботи з мікрофоном, постановки концертних номерів. Наукова новизна полягає в комплексному дослідженні музично-педагогічної роботи керівника із жіночим естрадним вокальним ансамблем, яке передбачає поєднання теоретичних та практичних знань. Виокремлено основний алгоритм у роботі над формуванням ансамблевого звучання, в основі якого закладено одночасне виконання співаками вокальних дій. Акцентовано увагу на доцільності систематичного використання спеціальних вокальних вправ для жіночого вокального ансамблю, які дозволяють студентам розвивати не лише вокально-хорові вміння, але й уміння утримувати діафрагму під час виконання сценічних рухів. Вокальні естрадні колективи є мобільними та постають одним із поширених складів під час проведення концертних заходів. Досить часто естрадні вокальні колективи включають співаків приблизно однакового віку. Музично-педагогічна робота із жіночим вокально-естрадним ансамблем постає комплексним завданням, яке передбачає аранжування музичних творів, вокально-хорову роботу та постановку концертних номерів. Дана практична діяльність зумовлює наявність у керівника високого рівня музично-теоретичних знань, вокально-хорових знань, практичних умінь використання засобів мультимедіа для забезпечення сприятливих умов репетицій-

ної роботи із жіночим естрадним вокальним ансамблем.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, вокальний ансамбль, аранжування.

The purpose of the article is to highlight the problem of working with a female vocal pop ensemble. Disclosure of this goal involves the correlation of the concepts of "vocal ensemble", "arranging" and highlighting the essential features that are inherent in working with a female pop vocal ensemble. The research methodology is related to the application of the analytical method, which is involved in terminological analysis. Coverage of the specifics of working with a female pop vocal ensemble as a type of creative activity aimed at acquiring the necessary professional competencies by future music teachers. This involves an approach that combines theoretical knowledge and practical vocal skills. Not only various aspects of arranging as a method of processing musical material are covered, but also general approaches to rehearsal work with students, such as the need to know the features of vocal voice, work with a microphone, staging concert numbers. The scientific novelty appears in a comprehensive study of the music and pedagogical work of the leader with a female pop vocal ensemble, which involves a combination of theoretical and practical knowledge. The basic algorithm at work on formation of an ensemble sound which basis is based on simultaneous performance by singers of vocal actions is allocated. Emphasis is placed on the expediency of the systematic use of special vocal exercises for the female vocal ensemble, which allow students not only to acquire vocal and choral skills, but also the ability to hold the diaphragm during stage movements. Vocal pop groups are mobile and are one of the most common bands during concerts. Quite often pop vocal groups include singers of about the same age. Music and pedagogical work with a female vocal and pop ensemble is a complex task, which involves arranging musical works, vocal and choral work and staging concert numbers. This practical activity presupposes that the leader has a high level of musical-theoretical knowledge, vocal and choral knowledge, practical skills of using multimedia tools to provide favorable conditions for rehearsal work with a female pop vocal ensemble.

Key words: future music teacher, vocal ensemble, arranging.

УДК 784-055.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.8>

Бондаренко Д.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри методики
музичного виховання, співу
та хорового диригування
Криворізького державного педагогічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі майбутні вчителі музичного мистецтва залучаються до співу як у навчальному хоровому колективі, так і у вокальних ансамблях. Це зумовлено практичною необхідністю для студентів опанувати не тільки фахові знання, але й вокально-хорові вміння, що дозволяють зрозуміти специфіку ансамблевого співу. Далі, йдучи працювати з учнями шкільного віку, майбутні вчителі музичного мистецтва створюють вокальні ансамблі різних видів. Вокальний ансамбль – поширена

форма спільного музикування учнів, сприяє їхньому творчому самовиявленню. Варто врахувати те, що така музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва постає засобом музично-естетичного виховання учнів, спрямованого на розвиток музичальності учнів, їхнього художнього смаку, артистизму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Закордонними і вітчизняними науковцями, серед яких А. Авдієвський, А. Козир, О. Коломоець, В. Краснощоків, П. Ніколаєнко, Т. Овчинникова, Н. Орлова, Е. Печерська, К. Пігров, О. Равнінов,

О. Ростовський, Г. Стулова, Г. Струве, Ю. Юцевич, П. Чесноков, досліджено різні аспекти самостійної роботи диригента над хоровим твором, методики вокально-хорової роботи керівника з колективом.

Методичні рекомендації щодо здійснення аранжування музичних творів для вокальних та хорових колективів розроблено Е. Григорчук, Е. Димченко, Е. Колбиною, О. Коломоєць, В. Самарин, М. Осенневою, О. Ушкарьовим та іншими, які сприяють створенню різних за видом, жанром та стилем музичних творів академічної, естрадної чи фольклорної обробки для вокального або хорового колективу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особливості музично-педагогічної роботи керівника із жіночим естрадним вокальним ансамблем є малодослідженою темою, висвітлення якої сприяє формуванню уявлення про специфіку опрацювання музичних творів, що включає аранжування, вокально-хорову роботу, сценічну постановку концертного номеру.

Мета статті – дослідити специфіку роботи з естрадним жіночим вокальним ансамблем.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення специфіки роботи керівника з естрадним жіночим вокальним ансамблем необхідне розуміння поняття «ансамбль». Сьогодні поняття «ансамбль» трактується по-різному. Відомо, що термін «ансамбль» походить із французької мови і означає «узгодженість», «разом», стрункість частин одного цілого. «Ансамбль постає як згода – однаковий спосіб мислення, спільність думок» [5, с. 7].

Дослідники розглядають поняття «ансамбль» у різних областях науки та співвідносять його з такими поняттями, як «гармонія», «згода», «єдність», «упорядкованість». Відомо, що ансамблеве музикування належить до найдавніших форм діяльності людства, коли зароджувались традиції спільного співу, що поєднував риси колективного й особистого. Л. Крисін висвітлює поняття «ансамбль» із філософського погляду та порівнює з гармонійним явищем, що передбачає узгодженість у поєднанні його частин [4, с. 161].

Дослідники, які розглядають сутність поняття «ансамбль» із психологічного погляду, зазначають, що поведінка та психологія людини деякою мірою залежать від особливостей соціального середовища. Люди цілком свідомо поєднуються в численні групи, що забезпечує їхнє комфортне існування. Також психологи зауважують, що в разі спільного напряму дій особистості та колективу спостерігається вироблення в особистості гострого відчуття щодо потреб колективу. Якщо особистість буде перевершувати колектив, то останній буде здійснювати тільки руйнівний вплив на дану особистість [7].

З педагогічного погляду А. Камниченко розглядає поняття «ансамбль» як «взаємну узгодженість

у виконанні художнього твору кількома артистами, що виступають як єдиний колектив» [3, с. 72].

Водночас В. Фуртвенглер щодо поняття «ансамбль» виводить таку закономірність: що більше кожний окремих музикант залучений у єдиний творчий процес, то більшою мірою інтерпретовано музичний твір [9, с. 151].

Що стосується визначення поняття «ансамбль» з музичного погляду, то в музичній енциклопедії термін трактується як спільність, сумісність, загальна погодженість, взаємна відповідність, струнка повнота. Також дане поняття розглядається як явище мистецтва, що складається з окремих частин цілого [6].

Практика показує, що перші публічні виступи студентів на етапі їх професійного навчання варто розпочинати з ансамблевого музикування. «Музичне спілкування активізує творчу волю виконавця, розширює кордони його фантазій. Запропоновані партнером нові ідеї інтерпретації, підказаний ним несподіваний варіант вирішення художнього завдання, пошуки аргументів у суперечці, яка виникає, збагачують репетиційні заняття <...>. Тому й нерідкі випадки найбільш повного та яскравого розкриття індивідуальності артиста саме у спільному з іншими музикантами, а не у сольному виконанні» [2, с. 13].

Відомий музикознавець Л. Гаккель розглядає поняття «ансамбль» за трьома параметрами, а саме: 1) група виконавців, які виконують музичний твір разом у складі, наприклад, вокальний ансамбль, хоровий колектив, фортепіанний дует, струнний квартет, квінтет духових інструментів; 2) ансамблеве виконання передбачає вміння кожного виконавця виявляти свою творчу особистість у колективі з дотриманням певного виконавського стилю; 3) залежно від кількості виконавців музичні твори постають як дует, тріо, квартет, квінтет, секстет, септет, октет, нонет, децимет. До того ж ансамблем називають завершений музичний твір з опери, ораторії, кантати, що виконується групою співаків [1, с. 170].

Вокальне виховання співаків жіночого вокального ансамблю має системний характер, якість репетиційної роботи залежить від професіоналізму керівника. Роботу із жіночим вокальним ансамблем потрібно розпочинати з підбору голосів. Оскільки спів в естрадній манері передбачає використання співаками натурального регістру без штучного розширення високої частини діапазону за допомогою вокальних прийомів, тому розподіл голосів на типи в естрадному ансамблі умовний. Коли говоримо про характеристики жіночого вокального ансамблю, варто зазначити використання широкого діапазону.

Для покращення вокально-технічних умінь учасників вокального ансамблю керівник використовує навчальні вправи, що сприяють розвитку

почуття ансамблю під час загального співу, розвитку гармонійного слуху, виробленню єдиної манери звукоутворення, уміння співати. Важлива робота над ритмічним ансамблем, що сприяє виробленню гострого відчуття особливостей метроритму.

У процесі виявлення характерних особливостей голосу кожного учасника колективу керівник планує їх використання під час створення аранжировок музичних творів. Керівник ураховує, що в нижньому регістрі й тісному розташуванні акорди звучать м'яко. Для виокремлення кульмінаційних фрагментів керівник під час створення аранжування використовує звучання голосів у високому регістрі для передачі яскравого, щільного звуку. Використання акордів із розширеною інтервальною структурою сприяє створенню повного акустичного ефекту.

За твердженням В. Самаріна, аранжування – це «пристосування музичного твору, написаного для одного складу виконавців, для іншого складу тоді, коли він цікавий за своєю змістовою суттю, однак не пристосований для виконання тим чи іншим колективом» [8, с. 12].

Викладач демонструє студентам на музичному інструменті звучання аранжировки музичного твору. У цьому процесі студенти намагаються проспівувати фрагменти даної аранжировки, а керівник обирає голоси, звучання яких відповідає інтерпретації музичного твору. Далі керівник опрацьовує з кожним учасником вокального ансамблю його вокальну партію, виявляє вокальні труднощі. Наступним етапом є робота над фрагментами твору в різних дуетах для того, щоб учасники знали партії інших голосів, уміли співати в ансамблі в різних умовах. Під час загального співу керівник спонукає студентів до самоконтролю над власними співацькими діями, а також до слухового контролю за загальним звучанням вокального ансамблю.

Варто сказати, що керівник естрадного вокального ансамблю також проводить репетиційну роботу з використанням індивідуальних динамічних мікрофонів. Співаки навчаються утримувати мікрофони під час співу на визначеній відстані та під потрібним кутом, який забезпечує повне акустичне звучання їхніх вокальних голосів. Варто зважати на те, що тембральне забарвлення голосів співаків під час співу в мікрофон залежить від відстані тримання ними мікрофонів: чим ближче мікрофон, тим більше низьких частот. Цей факт можна використовувати як художній засіб під час розкриття характерних особливостей художнього образу музичного твору. Також близьке тримання мікрофонів під час гучного співу сприяє спотворенню ансамблевого звучання. У роботі зі співаками-початківцями важливе використання компресорів для обробки звуку, що сприяють загашенню випадкового гучного співу. З іншого боку, занадто

віддалене тримання мікрофонів негативно впливає на тембральне забарвлення голосів співаків.

Зазначимо, що до складу вокального ансамблю керівник може включати співаків, які мають слабкий за своєю природою голос. Щоб такий голос мав однакові ансамблеві умови, керівник на мікшерному пульті додає потрібної гучності, але має контролювати появу акустичного зворотного зв'язку. Варто звертати увагу на те, що властивості поверхонь щодо відображення звуку генерують тло, на яке реагує мікрофон. Для усунення таких негативних чинників, як свист, високі частоти звуку, керівник спонукає співаків до використання спеціальних естрадних умінь, що передбачають перевірку акустичних умов із виявленням потенційно ймовірних негативних чинників, які можуть впливати на якість ансамблевого звучання. Співакам не рекомендується різко стискати верхню частину мікрофона, а необхідно під час репетиції здійснити пошук правильного утримання мікрофона в руці для того, щоб не було реакції драйверів і твітерів. Важливі вміння керівника щодо роботи з мікшерним пультом. Так, під час реакції мікрофона на зовнішні умови керівник може різко занизити гучність мікрофона на мікшерному пульті, а потім поступово додати потрібної гучності. Такий прийом сприяє вирівнюванню звучанню мікрофонів. До того ж керівник має знати, що існують мультимедійні засоби для усунення акустичного зворотного зв'язку, а саме: *feedback destroyer*; *feedback killer*.

Під час набуття вмінь співаків щодо сценічної поведінки керівник зауважує, що після закінчення співу мікрофон треба тримати в єдиному положенні, оскільки опущена рука з мікрофоном може бути спрямована до моніторів, що сприятиме виникненню акустичного зворотного зв'язку. Поступово у співаків вокального ансамблю виробляється вміння створення гігієнічного динамічного діапазону для слухачів.

Під час співу в мікрофон співаки навчаються чітко та ясно вимовляти літературний текст музичного твору. Поряд із репетиційною роботою важливою постає організація керівником концертних виступів жіночого естрадного вокального ансамблю. Набутий учасниками вокального ансамблю досвід виступу на сцені дозволяє їм долати надмірне хвилювання, контролювати співацькі дії під час загального співу, виявляти особливості сценічних умов для їх урахування під час концертного виступу, а також виявляти витриманість, творчу свободу, артистизм. Важливе набуття співаками вмінь спілкування з аудиторією.

Висновки. Отже, виконання музичного твору в естрадній манері має свої особливості, що передбачає прагнення виявити єдину естетичну концепцію, драматургію музичного твору. Робота керівника із жіночим вокальним ансамблем перед-

бачає вироблення у співаків одночасного та безшумного вдиху, однотипної атаки звука, інструментальної емісії, динамічного балансу голосів, тембрального ансамблю, чистої інтонації. У роботі з мікрофонами керівник ураховує тембральне забарвлення кожного голосу, діапазон, природну потужність вокального голосу, намагається підібрати для кожного учасника естрадного жіночого вокального ансамблю індивідуальну модель мікрофона. Вокальна педагогіка активно розвивається, а практична діяльність учителів музичного мистецтва з учасниками вокального ансамблю постає джерелом для сучасних досліджень.

Перспективи подальших досліджень полягають у можливості застосування отриманих результатів, пов'язаних із виокремленням особливостей музично-педагогічної роботи викладача з учасниками жіночого вокального ансамблю, під час висвітлення особливостей репетиційної роботи над створенням інтерпретації музичного твору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаккель Л. Ансамбль. *Музыкальная энциклопедия* : в 6-и т. / гл. ред. Ю. Келдыш. Москва : Сов. энциклопедия, 1973. Т. 1. С. 170–171.
2. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. Москва : Музыка, 1971. 112 с.
3. Камниченко А. Українська музична енциклопедія. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського, 2006. С. 72–76.
4. Крисин Л. Толковый словарь иноязычных слов. Москва : Рус. яз., 2000. 856 с.
5. Лопатин В. Русский толковый словарь. Москва : Рус. яз., 2000. 834 с.
6. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. Келдыш. Москва : Советский композитор, 1973. 1954 с.
7. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов. / гл. ред. А. Радугина. Москва : Центр, 1999. 256 с.
8. Самарин В. Хоровая аранжировка : учебник и практикум для СПО. Москва : Юрайт, 2017. 173 с.
9. Фуртвенглер В. Статьи. Беседы. Из записных книжек. *Исполнительское искусство зарубежных стран*. Москва : Музыка, 1966. Вып. 2. 192 с.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ АРТИСТИЗМУ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИМ УДОСКОНАЛЕННЯМ ЗІ СТУДЕНТАМИ

EFFECTIVENESS OF THE USE OF ARTISTRY COMPONENTS BY MEANS OF HOREOGRAFY IN THE PROCESS OF SPOTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT OF STUDENTS

У статті визначається ефективність засобів артистизму, які входять до переліку компонентів хореографії на заняттях спортивно-педагогічним удосконаленням (СПВ) відділення спортивної гімнастики зі студентами.

Аналіз досліджень показав, що теоретичні засоби, характеристики, сутність, структура і технологія формування професійної культури вчителя важливі у процесі навчання студентів закладів вищої педагогічної освіти. Фахівці активно вивчають проблеми як педагогічної майстерності, так і артистизму.

У роботі систематизовані компоненти артистизму під час занять хореографією, що представлені у вигляді «тренінгових систем» (стретчинг, танцювальна імпровізація, жести і рух тіла, танок, мова жестів, екзерсис).

Проведено анкетування (двадцять питань) щодо застосування артистичної тематики серед двадцяти студентів факультету фізичного виховання, а також двадцяти вчителів фізичної культури ЗОШ м. Слов'янська. Узагальнені дані проводились за двобальною шкалою.

У вчителів кращі результати були отримані щодо таких питань: «Чи знайомі Ви із системою К. Сманіславського?» – 70%, «Чи застосуєте Ви у своїй роботі «жести і руху тіла?»» – 60%, «Чи застосовуєте Ви у своїй роботі танок?» – 60%, «Чи спроможне мистецтво актора викликати чуття?» – 65%, «Чи використовуєте Ви у своїй роботі елементи сценічної дії?» – 65%.

Проведені аналіз і узагальнення літературних джерел виявили позитивне ставлення до застосування в навчальному процесі театрального мистецтва, професійної майстерності та тренінгів.

Проведене анкетування показало, що, урахувавши професійний досвід роботи, кращі результати з анкетування мали вчителі фізичної культури. Це свідчить про те, що вони у своїй роботі застосовують наведені засоби і компоненти під час проведення заходів, змагань, свят, вікторин, концертів, інших форм і елементів артистизму. У результаті проведеного дослідження були запропоновані засоби і методи, які представлені у вигляді компонентів артистизму.

Ключові слова: компоненти артистизму, хореографія, тренінги, складники професійного самовдосконалення, саморозвиток, анкетування.

The aim of the article is to determine the effectiveness of the means of artistry that are included

in the list of components of choreography during the classes of sports and pedagogical improvement (SPI) of students at the Department of Artistic Gymnastics.

The analysis of researches has shown that theoretical means, characteristics, essence, structure and technology of formation of professional culture of the teacher are important in the course of training of students of establishments of higher pedagogical education. Specialists are actively studying the problems of both pedagogical skills and artistry.

In this research work the components of artistry are systematized during the choreography of the SPI group, the department of gymnastics. They are presented in the form of "training systems" (stretching, dance improvisation, gestures and body movements, dance, sign language). Choreographic training consists of various elements of movements, arranged in order of increasing complexity and it has the sequence of structure, and stages of learning movement.

A survey was conducted on 20 issues related to artistic topics among 20 students of the Faculty of Physical Education, and 20 teachers of physical education in comprehensive school in Sloviansk town. The generalized data were conducted on a 2 point scale.

Teachers had the best results from the following questions. Are you familiar with K. Smanislavskyi's system – 70%, do you use "body gestures and movements" in your work – 60%, do you use a dance in your work – 60%, can the artist's skill evoke feelings – 65%, do you use elements of stage action in your work – 65%.

The conducted analysis and generalization of literary sources revealed a positive attitude to the application of theatrical art, professional skill, and trainings in the educational process.

The stages, periods, structure, and forms of the lessons are summarized in the educational process of students and teachers which help specialists to improve the efficiency and content of the lessons.

The survey showed that taking into account the professional experience, the best results of the survey were obtained by teachers of physical education. This indicates that they use the following components in their work for carrying out the events, competitions, holidays, quizzes, concerts, and other forms and elements of artistry. As a result of the study, tools and methods were proposed, which are presented in the form of components of artistry.

Key words: components of artistry, choreography, trainings, components of professional self-improvement, self-development, questionnaire.

УДК 378.015:796.012.656

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.9>

Борщов С.М.

канд. наук з фіз. виховання і спорту,
доцент кафедри теоретичних,
методичних основ фізичного виховання
і реабілітації

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Як свідчать фахівці з педагогіки, психології та фізичного виховання і спорту, проблеми артистизму, педагогічної майстерності малодосліджені. Не мають належного теоретичного обґрунтування компоненти

артистизму як у сутності структур і технологій, так і у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту.

Останнім часом хореографічна підготовка студентів відіграє значну роль у структурі освіти Укра-

їни. Це передусім навчання артистичності, точніше вправи, які розвивають акторські здібності, та рольові ігри, що запозичені в театральній педагогіці та були з успіхом втілені в систему підготовки кадрів.

Незмінним залишається тільки те, що є однією з основних умов хореографічної освіти студентів, – наявність у навчальному процесі комплексу, а в нашому випадку тренінгових засобів із стретчинга, танцювальної імпровізації, жестів, рухів, танцю, танцю як мови жестів, екзерсису.

Заняття з хореографічного тренінгу складаються з різноманітних елементів рухів, розташованих у порядку висхідної складності, тобто мають свою послідовність, структуру й етапи навчання рухової дії [1; 2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засоби, характеристики, аналіз, сутність, структура і технологія формування професійної культури вчителя важливі у процесі навчання студентів закладів вищої педагогічної освіти. На цьому наголошують такі дослідники, як І. Зязюн, В. Радул, О. Барабанщиков, О. Гармаш, С. Сисоєва [5].

Відома теорія і методика К. Станіславського є добрим здобутком для підготовки акторів, а також фахівців із фізичного виховання і спорту. Е. Барбіна зазначає: «Шляхи спеціального психофізичного тренінгу, в основі якого лежить відомий вислів К. Станіславського «Підсвідоме через свідоме, мимовільне через довільне». Цей вислів теорії «фізичних дій», яку він розробив, вніс в арсенал педагогічних засобів систему вправ із приведення організму в такий стан, за якого досягається виконання будь-якої рухової дії. Висловлювання є дуже точним для педагогічної дії, тому що вчитель, як ми знаємо, є і актор, і режисер, і виконавець водночас, до того ж, занурившись у професійну ситуацію, він не може своєчасно передбачити, як поводитимуть себе його партнери. Зазвичай учитель не завжди є учасником режисерського чи акторського ансамблю, педагогів у школі, закладу дошкільної освіти» [7].

Проблему аналізу та характеристику формування професійно-педагогічної майстерності висвітлено у психолого-педагогічних дослідженнях В. Корощкова, О. Пискунова, Ю. Азарова, О. Абдулової та ін. [8].

Фахівці з педагогіки, психології та фізичного виховання і спорту активно вивчають проблеми як педагогічної майстерності, так і артистизму, серед таких дослідників В. Огульчанський, В. Пануча, О. Булатова, Б. Шиян [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні зміни у сфері освіти ведуть до необхідності пошуку нових шляхів розвитку особистості студентів, найбільш повного розкриття їхнього творчого потенціалу. У педагогічній діяльності питання розвитку артис-

тизму та сценічних умінь визнаються актуальними і висвітлені в роботах цілої низки дослідників, а саме: О. Апраксиної, Л. Майковської, К. Федорової, Г. Гаріпова й ін. [4]

У них розглядаються різні аспекти проблеми виховання і розвитку артистизму, проте проблема розвитку артистизму у студентів факультетів фізичного виховання (на прикладі спортивно-педагогічного вдосконалення (далі – СПУ) відділення спортивної гімнастики (хореографія)) малодосліджена.

Проблема полягала в пошуку та виборі педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку артистизму у студентів на заняттях СПУ.

Мета статті – з'ясувати ефективність застосування компонентів артистизму засобами хореографії у процесі занять спортивно-педагогічним удосконаленням відділення спортивної гімнастики (хореографія).

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проведено із двадцятьма студентами ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» факультету фізичного виховання відділення спортивної гімнастики та двадцятьма вчителями фізичної культури ЗОШ м. Слов'янська. Серед студентів брали участь юнаки й дівчата віком від 17 до 20 років, що регулярно відвідують заняття (тричі на тиждень по 90 хвилин), та вчителі фізичної культури віком від 20 до 64 років, що займаються професійною діяльністю.

У результаті проведеного дослідження були запропоновані засоби і методи, які представлені у вигляді компонентів артистизму.

Стретчинг розвиває рухливість у суглобах і підвищує амплітуду рухів. Назва походить від англійського слова “stretching”, що означає практику розтягування і розслаблення. Для досягнення високих спортивних результатів у спортивній гімнастиці під час тренувань, змагань важливий рівень рухової підготовленості спортсмена засобами хореографії. Це низка загальнорозвивальних вправ, спрямованих на вдосконалення гнучкості, розвитку рухомості в суглобах. Зазвичай це загальновідомі вправи, їх використовують у ранковій гімнастиці, розминці, а також як засіб підготовки в багатьох видах спорту.

У спортивній гімнастиці використовують два різновиди вправ, під час виконання яких відбувається подовження та розтягування м'язів, а саме:

балістичні – це махові рухи руками і ногами, згинання і розгинання тулуба звичайно виконують і з великою амплітудою і значною швидкістю;

статичні вправи – коли з допомогою повільних рухів (згинання і розгинання тулуба й кінцівок) стають у різні пози, гімнаст тримається так протягом 5–30, іноді навіть 60 секунд і більше.

Для розвитку у студентів природних здібностей, зокрема і творчих, розвивається також ціле-

спрямованість, активність, творча діяльність особистості, що базується на науковому знанні відповідних законів, принципів і правил. Такий процес може активізуватися особливо інтенсивно на заняттях з хореографії під час танцювальної імпровізації як тренінгу.

Імпровізація (від латинського "improvisus") – непередбачуваний, неочікуваний метод творчості (у деяких видах мистецтва передбачає створення комбінацій у процесі вільного фантазування, експромту). Імпровізація у спортивної гімнастики передбачає глибоку внутрішню роботу, розвиток особистості й індивідуальності, цим відрізняється від «чистої» техніки танцю. Цей термін передбачає співтворчість із тілом, визнання значущими попередньо оформлених задумів, досвіду і хвилинних імпульсів.

За словами К. Станіславського, «імпровізація активізує несвідому потенцію художника, вона позбавляє розум від інертності, освіжає, дає життя й безпосередність нашій творчості <...>» [7, с. 234–235].

Жести є однією із давніших форм передавання думки, багато елементів із мови жестів є буденними для людини. Жести є не рухами тіла, а рухами душі, які повідомляють про те, що людина в цей момент відчуває, а звичний для когось жест свідчить про риси характеру [7]. Жести проявляються у вигляді лише мимовільної жестикуляції.

Танець – найдавніше мистецтво, зміна свідомої і позитивної реальності у древніх завжди відбувалася в музиці і танці. Фактично танець – вічний супутник життя людини, був упродовж всієї історії людства. Танець завжди є способом вираження духовного світу, гармонійного розвитку. Гармонійні рухи і пози, пластична виразність і міміка, динаміка, темп і ритм, малюнок танцю є основними виразними засобами людини.

Аналіз танцю з погляду психології дозволяє виявити багато важливої і цінної інформації про людину, про її індивідуальні особливості, про її відносини із зовнішнім світом. За допомогою танцю виражаються думки, почуття, розкривається стосунки людей, їхні характери, образи героїв, ідея композиції.

Хореографічне мистецтво протягом багатьох років утверджувалося і розвивалося на основі класичного, народного, сучасного, бального і спортивного танцю, шляхом удосконалення процесу навчання танців, нині потребує розроблення нових ефективних засобів технічного освоєння складних хореографічних рухів [6]. У танці проявляється відкритість внутрішнього світу, прагнення до новизни. Танцювальні жести можуть означати багатогранність понять. За словами авторитетного фахівця з індійського мистецтва Анапда Кумараскавалі, «танець виражає основоположний принцип мови, яка базується на природних і виразних рухах».

Екзерсис (тренінг) – хореографічні вправи в певній послідовності біля опори чи на середині залу. Навчання студентів артистизму вимагає виконання вправ для тренування тіла. Увесь екзерсис під час виконання класичного, народного, сучасного, бального і спортивного танцю необхідний для правильної постанови корпусу, координації, стійкості, розвитку м'язів і м'язової пам'яті, зміцнення суглобо-м'язового апарату. Отже, головне завдання екзерсису полягає в тому, що професійно підібрані регулярно повторювані тренувальні вправи розвивають тіло виконавців і допомагають навчитися більш складним рухам [5].

Для проведення дослідження було складено анкету із 20 питаннями. Результати анкетування свідчать, що кращі показники у 20 студентів із таких питань: «Мати образ» – 55%, «Застосовувати у своїй роботі стретчинг» – 65%, «Необхідність у навчанні абстрактного мислення» – 55%, «Наявність на занятті спортивною гімнастикою фізичної та психічної змістовності» – 60%, «Артистизм як необхідний компонент навчання» – 50%.

Серед 20 викладачів кращі результати були отримані з таких питань: «Чи знайомі ви із системою К. Станіславського?» – 70%, «Чи вважаєте ви творчий результат необхідним компонентом?» – 55%, «Чи застосовуєте ви у своїй роботі жести і рухи тіла?» – 60%, «Чи застосовуєте ви у своїй роботі танець?» – 60%, «Чи спроможне мистецтво актора викликати почуття?» – 65%, «Чи використовуєте ви у своїй роботі елементи сценічної дії?» – 65%.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури виявив позитивне ставлення до застосування в навчальному процесі театрального мистецтва професійної майстерності та тренінгів.

Структурно розроблені компоненти артистизму на заняттях спортивно-педагогічним удосконаленням є дієвим засобом хореографічної підготовки студентів (як юнаків, так і дівчат).

Проведене анкетування показало, що завдяки професійному досвіду роботи кращі результати анкетування виявилися у викладачів із фізичної культури. Це свідчить про те, що вони у своїй роботі застосовують ці засоби (компоненти) під час проведення заходів, змагань, свят, вікторин, концертів.

У перспективі є доречним продовжувати дослідження щодо пошуку шляхів підвищення ефективності занять зі спортивно-педагогічного вдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борщов С., Бондарчук В. Формування педагогічного артистизму на уроці фізичної культури в загальноосвітній школі. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць. Северодонецьк, 2017. Вип. 2 (77). С 20–29.

2. Борщов С., Бондарчук В. Обґрунтування компонентів артистизму в процесі занять спортивною гімнастикою (розділ хореографії) зі студентами. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 3 (47). С. 15–21.

3. Булатова О. Педагогический артистизм : учебное пособие для студентов. Москва : Академия, 2001. 240 с.

4. Дуранов М. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней : монография. Челябинск : ЧГАКИ, 2002. 276 с.

5. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. Зязюн. 2-е вид. Київ : Вища школа, 2004. 286 с. С. 92–111.

6. Сосина В. Хореографія в гімнастиці. Київ : Олімпійська література, 2009.

7. Станиславский К. Работа актера над собой. Москва, 1990. 344 с.

8. Язловецька О., Шевченко О. Педагогіка фізичного виховання та спортивної діяльності : навчальний посібник. Харків, 2018. 404 с.

ГЕНДЕРНА ЛІНГВІСТИКА В СИСТЕМІ МОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

GENDER LINGUISTICS IN THE SYSTEM OF LANGUAGE GENERAL SECONDARY EDUCATION

Стаття висвітлює проблему функціонування гендерної лінгвістики в системі мовної загальної середньої освіти. Обґрунтовано необхідність наукового підґрунтя гендерної проблематики в навчальному курсі української мови для старшої школи. Проаналізовано останні дослідження і публікації з порушеної проблеми. Зазначено, що гендерні студії критикують явища андроцентризму та гендерної поляризації. Визначено теми чинної програми з української мови для старших класів, які найбільш доцільні для реалізації елементів гендерної лінгвістики («Іменники чоловічого та жіночого роду, що означають назви людей за діяльністю (поет – поетеса, поетка; директор – директорка, робітник – робітниця та ін.)» (10-й клас), «Стилістичні особливості засобів словотвору» (11-й клас) тощо). Акцентовано увагу на особливостях функціонування фемінітивів: специфіці вживання їх у різних літературних стилях і жанрах, їх функціонуванні в мовленні, найпоширеніших помилках у процесі словотворення. Подано систему різнорівневих вправ і завдань, які сприятимуть формуванню гендерної компетентності та вихованню гендерної культури учнів. Підкреслено, що введення до дидактичного матеріалу з української мови елементів гендерної лінгвістики, зокрема формування в учнів навичок доцільного вживання фемінітивів у різних стилях і жанрах мовлення, сприятиме виведенню назв жінок на рівень загально-вживаних стилістично нейтральних слів, що стане справедливим ствердженням значущості жінки в житті суспільства. Наведено різноманітні приклади творення фемінітивів від назв людей за діяльністю, які впливатимуть на вдосконалення мовленнєвої культури учнів. Перспективи подальших досліджень окреслено в необхідності введення відповідного навчального матеріалу до шкільних підручників, у створенні методичних матеріалів для вчителів, підготовки й видання сучасних словників фемінітивів.

Ключові слова: загальна середня освіта, методика навчання української мови, ген-

дерна лінгвістика, стилістика української мови, фемінітиви.

The article highlights the problem of the functioning of gender linguistics in the system of language general secondary education. The necessity of scientific basis of gender issues in the Ukrainian language course for senior school is substantiated. Recent research and publications on the problem have been analyzed. It has been noted that gender studies criticize the phenomena of androcentrism and gender polarization. The topics of the current program for the senior language that are most appropriate for the implementation of elements of gender linguistics ("Male and female nouns, meaning the names of people by activity (poet – poet, poet; director – director, worker – worker, etc.) are defined" (10 cl.), "Stylistic features of means of word formation" (11 cl.), etc.). Emphasis is placed on the peculiarities of the functioning of feminines: the specifics of their use in different literary styles and genres, their functioning in speech, the most common mistakes in the process of word formation. The system of different levels of exercises and tasks that will contribute to the formation of gender competence and education of students' gender culture is presented. It is emphasized that the introduction of elements of gender linguistics into the didactic material from the Ukrainian language, in particular the formation of feminine skills in different styles and genres of speech in students, will help to bring women's names to the level of common stylistically neutral words, which will become a fair social life. There are various examples of creating femininities from the names of people by activity, which will affect the improvement of students' speech culture. Prospects for further research are outlined in the need for the introduction of appropriate educational material in school textbooks, in the creation of methodological materials for teachers, the preparation and publication of modern vocabulary of feminines.

Key words: general secondary education, teaching methods of Ukrainian language, gender linguistics, stylistics of the Ukrainian language, feminines.

УДК 811.161.2'1:141.72
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.10>

Дика Н.М.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри методики мов
та літератури
Інституту післядипломної педагогічної
освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Глазова О.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри методики мов
та літератури
Інституту післядипломної педагогічної
освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Запропоноване дослідження є логічним продовженням попередніх матеріалів «Елементи гендерної лінгвістики у шкільному навчанні української мови» [7], метою якого було ознайомлення вчителів-словесників із предметом дослідження гендерної лінгвістики, можливостями введення її елементів у навчання української мови, привернення уваги до особливостей творення фемінітивів в основній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями гендерної лінгвістики цікавились Ю. Андрійченко, М. Брус, Н. Розанова, Е. Горо-

шко, Є. Земська, М. Китайгородська, А. Кирилина, Т. Семашко.

Гендерні студії зазначених авторів критикують такі явища, як андроцентризм (культурна традиція, яка вивисує чоловічу модель поведінки, сприймає її за єдину норму, принижує й утискує цим права і свободи жіночої половини людства), гендерна поляризація (намагання вбачати в жінках і чоловіках лише відмінності).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Варто зазначити, що попри значну кількість наукових розвідок, присвячених різним проблемам гендерної лінгвістики, питання

особливостей реалізації ґендерної проблематики в системі мовної загальної середньої освіти досі залишається малодослідженим.

Мета статті – ознайомити вчителів-словесників з особливостями наукового підґрунтя реалізації ґендерної лінгвістики у процесі навчання української мови у старших класах, привернути увагу до особливостей функціонування фемінітивів, а також подати приклади вправ і завдань, виконання яких сприятиме формуванню ґендерної компетентності та вихованню ґендерної культури старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Найбільше для використання елементів ґендерної лінгвістики надаються такі визначені чинною програмою теми, як «Іменники чоловічого та жіночого роду, що означають назви людей за діяльністю (*поет* – *поетеса*, *поетка*; *директор* – *директорка*, *робітник* – *робітниця* та ін.)» (10-й кл.), «Стилістичні особливості засобів словотвору» (11-й кл.).

Ідеться передусім про опрацювання *фемінітивів* (від лат. *fēmina* – «жінка», *fēminīnus* – «жіночий») – групи іменників, маркованих граматичним жіночим родом, альтернативних або парних іменникам чоловічого роду (письменник – письменниця, викладач – викладачка). Фемінітиви називають переважно осіб за родом професійної діяльності, національністю, місцем проживання: *лікарка*, *крутильниця*, *українка*, *киянка*, *волинчанка* [9, с. 402].

М. Брус зазначає, що тенденції до розвитку фемінітивної системи української мови охоплюють значний історичний період її розвитку, фемінітиви становили своєрідну лексико-семантичну групу слів ще в українській мові XVI–XVII ст., адже були зафіксовані вже в першому церковнослов'янсько-українському друкованому словнику – «Лексисі» Лаврентія Зизанія (1596 р.) [4].

Варто зазначити, якщо ще кілька років тому від іменників – назв осіб за професією або іншими видами діяльності, які не були властиві (або такими вважалися) жінкам, вказівка на особу жіночої статі досягалася за допомогою аналітичних засобів – форм жіночого роду залежних компонентів (присудки-дієслова, означення-прикметники тощо), словосполучень або контекстуальних показників (*Професор Галина Іваненко виступила з доповіддю*), то нині вживання фемінітивів є цілком звичним (*Професорка Галина Іваненко взяла участь у дискусії*). Характерна для української мови тенденція до суфіксального творення співвідносних з іменниками чоловічого роду фемінітивів дедалі більше посилюється, звичними стають слова *мистецтвознавиця*, *філологиня*, *міністерка*, *продавчиня*. Загальноновживаними стають фемінітиви, які характеризують жінок не лише за діяльними ознаками (професія, посада, окремі функції), а й за вчинками, поведінкою, стосун-

ками, інтересами, уподобаннями (*шанувальниця*, *майстриня*, *товаришка*, *вегетаріанка*, *авантюристка*, *колекціонерка*).

У сучасній українській мові фемінітиви становлять досить численну підсистему слів (понад п'ять тисяч номінацій) і мають належну термінологічну базу [4].

У текстах наукового й офіційно-ділового стилів фемінітиви вживають обмежено. У Класифікаторі професій зі змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 15 лютого 2019 р. № 259 [1] зазначено: «Назви професій не змінюються за ґендерною ознакою, тобто не може бути жіночої назви професії і навпаки. Наприклад, правильно не «прибиральниця», а «прибиральник службових приміщень», не «завідувачка складом», а «завідувач складом»». Серед винятків у Класифікаторі названо декілька професій, яким притаманне використання тільки в жіночому роді: *швачка*, *нянька*, *покоївка*, *сестра-господиня*, *економка*, *друкарка* – цю редакцію назв професій було офіційно визначено Інститутом української мови НАН України і застосовано у Класифікаторі. Надання ж у штатних розписах, трудових договорах, трудових книжках та інших офіційних документах ґендерної ознаки іншим наявним у Класифікаторі назвам робіт (*завідувачка лабораторії*, *секретарка керівника*, *паспортистка*) є неправильним.

Упродовж останніх років, передусім під впливом засобів масової інформації, ставлення до фемінітивів кардинально змінюється: їх активно вживають як у публіцистичному стилі (*Перефразовуючи мого знайомого інженера, фемінітиви можуть бути або до всіх професій, або до жодної, і якщо вам нормально звучить «прибиральниця», а «професорка» – ні, то це про вас не дуже гарно каже (із блога адміністраторки української Вікіпедії Helixitta)*), так і в художніх текстах (Сувора, *серйозна <...> Соратниця* (Люко Дашвар)).

Подаємо приклади вправ і завдань, виконанням яких учні здобуватимуть і закріплюватимуть знання про фемінітиви, формуватимуть навички доцільного та стилістично виправданого вживання їх у реченнях і текстах.

10-й клас.

1. Перепишіть, розставте пропущені розділові знаки. Обґрунтуйте доцільність уживання фемінітивів, визначте спосіб їх творення.

1. Наші критики ставлять в одну лінію і поетів і поетес і літераторів і літераторок. Не знаю як хто а я не раз казала їм за це спасибі так видатна письменниця Леся Українка відгукнулася про тих тогочасних прогресивних чоловіків які не оминали увагою творчості жінок (*3 Інтернету*).
2. Відомий мовознавець та церковний діяч Іван Огієнко стверджував що наша мова витворила парні форми для назв істот чоловічі й жіночі наприклад

учитель – учителька, професор – професорка, гість – гостя, друг – другиня, учень – учениця (З Інтернету). 3. Наша дружна команда мовознавиць вітає колегиню Оксану Петрівну, кандидатку філологічних наук, з Днем народження. Ювілярці зичимо пречудового здоров'я гарного настрою і виключно творчого неспокою (З телеграми). 4. Драматургиня режисерка журналістка засновниця театального фестивалю Аліна Нелега походить із Трансильванії там вона викладає в університеті та працює художньою керівницею національного театру саме так представила героїню авторських читань модераторка зустрічі літературознавиця та критикиня Ганна Улюра (З Інтернету).

2. Утворіть від поданих іменників чоловічого роду іменники, що позначають осіб жіночого статі. За потреби скористайтеся таблицею. Обґрунтуйте вибір суфікса.

Викладач, підприємець, космонавт, переможець, історик, консультант, автомобіліст, металург, філолог, мовознавець (рис. 1).

Дайте відповіді на запитання:

* Які мовні знання вам знадобилися для виконання вправи? Які мовні вміння? Висловіть ваше ставлення до активного вживання фемінітивів у мовленні.

* Прокоментуйте вираз «Мовна норма не є усталеною, вона змінюється відповідно до запитів суспільства». Коментар проілюструйте прикладами. Поясніть, чому зміни мовних норм часом сприймаються важко.

3. Прочитайте. Обґрунтуйте доцільність або недоцільність уживання іменників жіночого роду – назв професій (фемінітивів), прокоментуйте їх творення. Яким чином уживання фемінітивів регулюється стилем висловлення? З'ясуйте стильову приналежність кожного з речень.

1. Оперчук Тетяну Дмитрівну призначити на посаду директорки СЗШ № 220 Дніпровського району м. Києва з 1 серпня 2021 р. (З наказу). 2. Як директриса школи, у своїй діяльності протягом

ТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ НА ОЗНАЧЕННЯ ОСІБ ЖІНОЧОГО РОДУ		
Суфікс	Додають до основ	Приклади
<ul style="list-style-type: none"> • -к (а) • -иц(я) • -ин(я) • -ес(а) 	<ul style="list-style-type: none"> • різних типів • на -ник та -ень, -ець • на -ець, а також до основ на приголосний тих слів, що вважалися такими, що не піддаються фемінізації • іншомовних 	<ul style="list-style-type: none"> • програмістка, експертка, міністерка, спікерка, лідерка, журналістка, президентка • дослідник → дослідниця, помічник → помічниця, учень → учениця, службовець → службовиця, мистецтвознавець → мистецтвознавиця, виконавець → виконавиця • видавець → видавчиня, знавець → знавчиня, виборець → виборчиня, психолог → психологиня, хірургиня, майстриня, педагогиня, філософиня, археологиня • баронеса, адвокатеса, критикеса, пілотеса

Деякі іменники мають варіанти: *акторка і актриса, поетка і поетеса*

Рис. 1

звітний періоду я керувалася Статутом школи, Правилами внутрішнього трудового розпорядку, посадовими обов'язками директора школи, законодавством України, іншими нормативними актами, що регламентують роботу керівника загальноосвітнього навчального закладу (*Зі звіту про діяльність на посаді протягом навчального року*). 3. Кожний твір <...> переходив гостру критику пані директорки (*І. Франко*). 4. Молода директорка прийшла працювати в дуже непросту школу в «неблагополучному» районі, де навчаються дуже непрості підлітки (*З рецензії на кінофільм*).

11-й клас.

4. Напишіть есе на одну з тем:

– Фемінітиви: мовна мода чи нагальна потреба часу?

– Фемінітиви як засіб боротьби – «проти» чого чи «за» що?

5. Розпочніть виконання проєкту на одну з тем (на вибір):

– Роль ЗМІ у процесі утвердження мовної норми на прикладі вживання фемінітивів.

– Фемінітиви в мовах народів світу.

Висновки. Уведення до дидактичного матеріалу з української мови елементів ґендерної лінгвістики, зокрема формування в учнів навичок доцільного вживання фемінітивів, сприятиме виведенню назв жінок на рівень загальнонавчаних стилістично нейтральних слів, що стане справедливим ствердженням значущості жінки в житті суспільства.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в необхідності введення відповідного навчального матеріалу до шкільних підручників, у створенні методичних матеріалів для вчителів, підготовці й виданні сучасних словників фемінітивів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. «Про створення робочої групи з питань політики ґендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти : наказ МОН України від 3 липня 2015 р. № 713 (зі змінами, внесеними згідно з нака-

зами Міністерства освіти і науки № 1007 від 6 жовтня 2015 р. та № 1274 від 20 жовтня 2016 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0713729-15>.

2. Класифікатор професій зі змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 15 лютого 2019 р. № 259. URL: <http://www.buhoblik.org.ua/rizni/classificator/zmist.html>.

3. Аніщенко О. Ґендерні дослідження в педагогічній науці та практиці : навчальний посібник / за ред. Г. Лактіонової, Н. Яковець. 2-ге вид., доп. і перероб. Ніжин : Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2008.

4. Брус М. Фемінітиви як відображення історії українського жіноцтва XVI–XVII ст. *Українська історична та діалектна лексика : збірник наукових праць*. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2007. Вип. 5. С. 144–155. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2236.pdf>.

5. Ґендер для медій: підручник із ґендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / за ред. М. Маєрчик (гол. ред.), О. Плахотнік, Г. Ярманої. 220 с. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Mayerchyk_Maria/Hender_dlia_medii.pdf.

6. Ґендерні стандарти сучасної освіти : збірка рекомендацій. Програма розвитку ООН в Україні. Київ, 2011. URL: https://gender.org.ua/images/lib/2011_gender_standards_p2.pdf

7. Дика Н., Глазова О. Елементи ґендерної лінгвістики у шкільному навчанні української мови. *Інноваційна педагогіка*. Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 21. Т. 1. С. 116–120.

8. Дика Н., Глазова О. Есе як актуальний вид навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови. *Інноваційна педагогіка*. Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 78–84.

9. Українська мова : енциклопедія. Київ : Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2007. 853 с.

10. Семашко Т. Ґендерна лінгвістика в системі сучасної мовознавчої науки. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2010. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/genderna-lingvistika-vsistemi-suchasnoyimovoznavchoyi-nauki>.

11. Шевченко З. Словник ґендерних термінів. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2016. URL: <http://a-z-gender.net/ua>.

ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПРОЕКТИВНА ГЕОМЕТРІЯ ТА МЕТОДИ ЗОБРАЖЕНЬ»

APPLICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE “PROJECTIVE GEOMETRY AND IMAGE METHODS”

У статті проаналізовано можливість використання в освітньому процесі «хмарних технологій» із метою підвищення рівня засвоєння математичних дисциплін студентами – майбутніми вчителями математики. Хмарні технології – новий спосіб організації навчального процесу, альтернатива традиційним методам, вони створюють можливість для персонального навчання, колективного викладання та інтерактивних занять. У статті розглянуті три базові моделі для побудови «хмар» (інфраструктуру як сервіс (IaaS); платформу як сервіс (PaaS); програмне забезпечення як сервіс (SaaS)) і з'ясовано, що для освітнього процесу часто використовують SaaS. До переваг використання цієї моделі можна віднести такі фактори: не вимагає від освітньої установи створення власного центру обробки даних і його обслуговування, дозволяє скоротити фінансові й організаційні витрати, а також дає можливість встановлювати власні додатки на платформі провайдера. Авторами статті проаналізовані та виділені переваги та недоліки використання хмарних технологій порівняно із традиційною методикою навчання. У статті описано результати педагогічного експерименту, мета якого – з'ясувати, як використання таких хмарних технологій, як електронна стіна PADLET і хмарний сервіс Microsoft OneDrive впливає на результати навчальних досягнень студентів спеціальності 014 Середня освіта (Математика) з навчальної дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень». На електронній стіні було викладено методичне забезпечення дисципліни: від навчальної програми до підсумкових тестів. Результати експерименту, подані у вигляді таблиці та діаграми, підтвердили перспективність використання хмарних технологій у навчальному процесі. Хмарні технології здатні вивести сучасний освітній процес на новий рівень, підвищити статус викладача, якісно подати освітній матеріал, організувати контроль навчальних досягнень студентів, полегшити роботу над проектами, рефератами та творчими роботами.

Ключові слова: хмарні технології, хмарні обчислення, проективна геометрія, елек-

тронна стіна PADLET, хмарний сервіс Microsoft OneDrive.

The article analyzes the possibility of using «cloud technologies» in the educational process in order to increase the level of assimilation of mathematical disciplines by students – future teachers of mathematics. Cloud technologies represent a new way of organizing the learning process and are an alternative to the traditional methods of organizing the learning process, creating an opportunity for personal learning, collective teaching and interactive lessons. Three basic models for building a cloud (infrastructure like service (IaaS), platform as a service (PaaS), software as a service (SaaS)) are described in this article, and it has been found that SaaS is often used for the educational process. The advantages of using this model include the following factors: it does not require an educational institution to create its own data center and its maintenance, can reduce financial and organizational costs, and also allows you to install your own applications on the platform of the provider. The authors of the article analyzed and highlighted the advantages and disadvantages of using cloud technologies over traditional teaching methods. The article describes the results of a pedagogical experiment whose purpose was to find out: how to use cloud technologies such as the electronic wall PADLET and the Microsoft OneDrive cloud service affects the results of student achievements in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics) from the discipline “Projective geometry and image methods”. The electronic wall outlined the methodological provision of discipline: from the curriculum to the final tests. The results of the experiment, presented in the form of a table and diagram, confirmed the prospect of using cloud technologies in the learning process. Cloud technologies can bring the modern educational process to a qualitatively new level, enhance the status of the teacher, provide high quality educational material, organize the control of student achievements, facilitate work on projects, abstracts and creative work.

Key words: cloud technologies, cloud computing, projective geometry, electronic wall PADLET, cloud service Microsoft OneDrive.

УДК 378.016:514.144]:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.11>

Заїка О.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Кухарчук Р.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині вміння ефективно використовувати комп'ютерні технології для вирішення прикладних завдань є необхідним атрибутом професійної діяльності будь-якого фахівця. Програма підготовки студентів передбачає оснащення закладу вищої освіти комплексом сучасних апаратних засобів і відповідним програмним забезпеченням. Повсякденною реальністю стає використання мобільних обчислювальних пристроїв (планшетів, смартфонів тощо), постійний широкосмуговий доступ до мережі Інтернет.

Хмарні технології – це новий спосіб організації навчального процесу, який є альтернативою традиційним методам. Вони створюють можливість для персонального навчання, колективного викладання та інтерактивних занять. Основною перевагою використання хмарних технологій в освіті є не тільки зниження витрат на придбання програмного забезпечення, ефективність і підвищення якості освітнього процесу, а й підготовка студентів до життєвих ситуацій в інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поява хмарних технологій привернула увагу

багатьох дослідників. Вагомий внесок у вивчення можливостей використання хмарних технологій в освіті зробили такі науковці: Ю. Биков, І. Войтович, М. Жалдак, Л. Меджитова, Н. Морзе, В. Сергієнко, О. Спірін, Ю. Триус, М. Armbrust, R. Griffith, M. Miller, K. Subramanian, N. Sultan, P. Thomas, A. Fox та ін.

Проаналізувавши деякі публікації, можемо зробити висновок, що науковці проводили плідну роботу у напрямі впровадження хмарних технологій в освітній процес. Їхня увага здебільшого була зосереджена на підходах, принципах, моделях формування інформаційно-освітнього середовища на основі використання хмарних технологій.

Мета статті – проаналізувати поняття «хмарні технології», виокремити їхні недоліки та переваги, описати результати експерименту впровадження хмарних технологій у навчальний процес під час вивчення дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» студентами спеціальності 014 Середня освіта (Математика).

Виклад основного матеріалу. Хмарні технології (з англ. *cloudcomputing*) – це вільний спосіб доступу користувачів до інформаційних ресурсів, розміщених на зовнішніх серверах у вигляді інформаційних сервісів, що надаються мережею Інтернет. Уперше термін був запропонований у 1997 р. Рамнатом Челлаппа (Ramnath Chellappa), який визначив його «як нову обчислювальну парадигму, за якої межі обчислювальних елементів залежатимуть від економічної доцільності, а не тільки від технічних обмежень» [5].

Хмарні технології надають широкі можливості для використання браузерного інтерфейсу, онлайн-обробки офісних документів (текстових, електронних таблиць, презентацій тощо), складних математичних обчислень, що вимагають великої потужності, надати яку один персональний комп'ютер не в змозі. Зміст хмарних технологій полягає в наданні користувачам віддаленого доступу до інформаційних послуг, обчислювальних ресурсів, прикладних додатків (у т. ч. й операційних систем та обчислювальних інфраструктур) за допомогою глобальної мережі Інтернет.

Модель хмари сприяє доступності та характеризується п'ятьма основними елементами (самообслуговуванням на вимогу, широким доступом до мережі, спільним ресурсом, незалежною локалізацією, швидкою і високою гнучкістю, вимірюваними сервісами).

Нині є три базові моделі для побудови хмари: *infrastructure as a service – IaaS* (надання комп'ютерної інфраструктури як послуги на основі концепції хмарних технологій; на цьому рівні користувачі отримують базові обчислювальні ресурси); *platform as a service – PaaS* (надання інтегрованої платформи для розробки, тестування, розгортання і підтримки веб-додатків як послуги. Тут

користувачі мають можливість встановлювати власні додатки на платформі, що надається провайдером послуги); *software as a service – SaaS* (модель розгортання програми, яка пропонує програмні додатки кінцевому користувачеві як послугу на вимогу) – цей рівень становить найбільший інтерес для освітнього процесу. Такий підхід дозволяє не купувати програмний продукт, а просто тимчасово скористатися ним за потреби [4].

Упровадження хмарних технологій в освітній процес є новим напрямом у сфері комп'ютерних технологій, що розвиваються, але, проаналізувавши результати та можливості впровадження «хмарних технологій», ми визначили ряд переваг і недоліків використання їх у освітньому процесі.

Переваги хмарних обчислень:

– Доступність – можливість отримати чи передати інформацію з будь-якої точки, де є доступ до мережі Інтернет, у зручний для користувача час. У цьому проявляється ще одна перевага – мобільність користувачів.

– Економічність. Хмарні сервіси зменшують витрати на обслуговування віртуальної інфраструктури. Робота із хмарними ресурсами допускає використання недорогих малопотужних пристроїв, зникає необхідність купувати потужні комп'ютери. Багато видів навчальних робіт виконуються в онлайн-режимі, там контролюються й оцінюються викладачем.

– Гнучкість у масштабуванні. Необмеженість обчислювальних ресурсів (пам'яті, процесора, дискового простору, мережевих пристроїв), віртуалізація обчислювальних систем.

– Надійність і безпека. Спеціальне обладнання має додаткові джерела живлення, охорону, професійних працівників, регулярне резервування даних, високу пропускну здатність Інтернет-каналів, високу стійкість до DDOS-атак.

– Дидактичне спрямування. Широкий спектр онлайн-інструментів і послуг забезпечують безпечне з'єднання та можливості співпраці викладачів і студентів. Викладач, застосовуючи хмарні технології в освітньому процесі, має можливість збільшити частину групових та активних форм навчання, стимулювати самостійність студентів у формуванні професійних компетентностей. Можливість отримати доступ до освіти людям із обмеженими можливостями.

Недоліки хмарних технологій:

– обмеження використання функціональних можливостей програмного забезпечення порівняно з локальними аналогами (збільшення об'єму віртуального диска, розширення можливостей офісних програм, індивідуального налаштування «хмари» тощо);

– відсутність вітчизняних провайдерів хмарних сервісів (Amazon, Google, Microsoft, Salesforce), відсутність вітчизняних і міжнародних стандартів, а

також відсутність законодавчої бази застосування хмарних технологій;

- для отримання якісних послуг користувачеві необхідно мати надійний і швидкий доступ до мережі Інтернет;

- користувач не є власником і не має доступу до внутрішньої хмарної інфраструктури;

- захист даних у хмарі, управління великими об'ємами викладацького програмного забезпечення (його не можна повністю викласти у хмару), відсутність належної IT-підтримки у шкільних округах, дефіцит IT-фахівців, нездатність навчальних відділів реалізувати стратегічний підхід до хмарних обчислень, оснащення кожного учня пристроєм для доступу до цифрових ресурсів, навчання всіх викладачів максимально ефективного застосування функцій Web 2.0 [2].

Нині найбільш поширеними системами сервісів на базі технології хмарних обчислень, що застосовуються в освітньому процесі, є Microsoft Live@edu і Google AppsEducationEdition. Це web-додатки на основі хмарних технологій, котрі надають студентам і викладачам освітніх закладів інструменти, використання яких покликане підвищити ефективність спілкування та спільної роботи.

Особливим варіантом використання хмарних сервісів є застосування хмари систем управління освітнім процесом (LearningManagementSystems). Передача підтримки таких систем зовнішнім провайдером має сенс для освітніх установ, які не можуть дозволити собі купівлю й підтримку вартісного устаткування і програмного забезпечення.

Пропонуємо розглянути організацію навчальної роботи студентів із дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» за допомогою електронної стіни PADLET і на основі хмарного сервісу Microsoft OneDrive.

Онлайн-сервіс Padlet.com є безкоштовним зручним масовим засобом обміну інформацією між людьми. Повідомлення, документи, малюнки, гіперпосилання, які розміщуються на електронній стіні, можна бачити усім користувачам. Увівши у браузер url-адресу стіни, можна отримати інформацію, розміщену на ній, або розмістити своє повідомлення, документ, малюнок чи гіперпосилання.

Суттєвою перевагою цього сервісу є його інтерактивність, зручність, доступність. Русифікований інтерфейс спрощує її використання російськомовними користувачами.

Інтуїтивно зрозумілий інтерфейс стіни не викликає труднощів для роботи з нею. Подвійне клацання дає можливість розмістити написи, вставляти фото, відео, посилання на зовнішні ресурси тощо. Електронна стіна дає можливість викладачу спілкуватися зі студентами, розміщувати завдання, тести, опитування; публікувати їх результати. Документи прив'язуються за допомогою гіперпосилань на електронні ресурси, які підтримують

хмарні технології збереження інформації (наприклад, GoogleDocs, OneDrive тощо). Спілкування викладача зі студентами посередництвом стіни є інтерактивним – студенти можуть поставити запитання, висвітлити свої думки, поради тощо.

Електронна стіна є зручним програмним продуктом для створення освітніх проектів колективу студентів або учнів зі зручним способом управління взаємодії між ними, кооперативної діяльності, співнавчання і взаємодопомоги.

Microsoft OneDrive – файл-хостинг, який дає можливість зберігати свої файли, котрі можна синхронізувати з домашнім комп'ютером, ноутбуком, смартфоном тощо. Доступ до файлів можна отримувати будь-де і будь-коли за наявності мережі Інтернет. Microsoft OneDrive є частиною спектра онлайн-послуг Windows Live.

Принцип роботи викладача і студентів такий: інформаційний освітній контент викладач розміщує на ресурсах OneDrive, а гіперпосилання на них переносяться на електронну стіну Padlet. Студенти, знаючи url-адресу, можуть вільно отримати доступ до освітнього контенту викладача, переглядати завдання, виконані іншими студентами. Якщо завдання спільне для певної групи студентів, то вони можуть дистанційно працювати з документом кожен зі свого комп'ютера. Викладач на стіні може у відповідь від студентів отримувати їхні гіперпосилання на виконані ними завдання, потім їх оцінити, а результати розмістити згодом на цій же стіні, наприклад, у формі електронних таблиць.

Для визначення ефективності запропонованих методик навчання з упровадженням хмарних технологій проводився педагогічний експеримент, протягом якого розв'язувалися такі завдання:

- а) визначити та проаналізувати переваги та недоліки застосування хмарних технологій в освітньому процесі; виявити можливості застосування хмарних продуктів від Microsoft для освітніх установ на прикладі дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень»;

- б) виявити рівень навчальних досягнень студентів із дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» студентами спеціальності 014 Середня освіта (Математика);

- в) перевірити ефективність методики використання хмарних технологій у процесі вивчення дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» студентами спеціальності 014 Середня освіта (Математика).

Для формування знань студентів із дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» використовувалися програмні продукти Microsoft OneDrive та електронна стіна Padlet.com.

Нині багато студентів змушені підробляти, а отже, пропускати деякі аудиторні заняття. Для вирішення питання надання студентам всього необхідного матеріалу курсу і було створено елек-

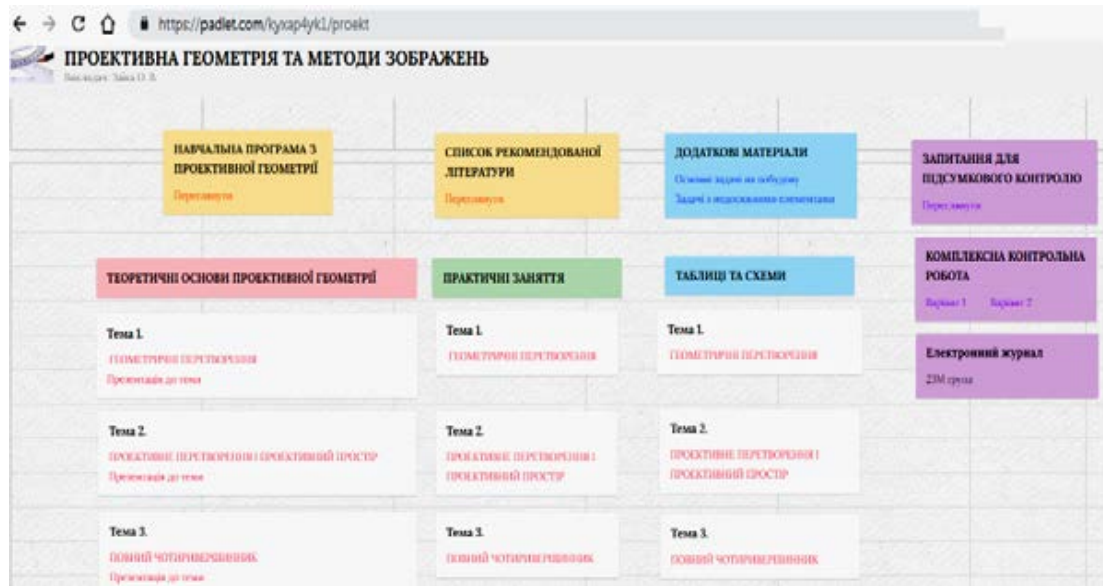


Рис. 1. Вигляд сторінки дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» у хмарному сервісі Padlet

тронну стіну. На ній було викладено: теоретичний матеріал (розроблений за посібником [1]), який супроводжується презентаціями; розширені плани практичних занять [1]; подано теоретичний матеріал у вигляді стислих таблиць і схем; розміщені завдання для проміжного та підсумкового контролю (у вигляді тестів і задач); індивідуальні завдання та рекомендації щодо їх виконання (рис. 1).

Під час практичних занять студенти мали змогу, маючи перед очима опорний конспект теми, створений ними самостійно або взятий на електронній стіні (який можна просто відкрити (рис. 2) або скачати), відтворити всі необхідні основні поняття та твердження теми, що значно скорочувало час на відтворення матеріалу, необхідного для розв'язування задач. Крім того, створення і використання таких опорних конспектів навчало студентів узагальнювати матеріал і розуміти відомості, закодовані математичними символами.

Студент, який не був на занятті або не повністю зрозумів матеріал, звертався до методичних рекомендацій (розташованих на стіні), де розписані основні підходи до розв'язування задач,

наведено багато прикладів. До індивідуальних робіт були викладені рекомендації щодо їх виконання та показано приклади оформлення роботи (рис. 2). У зв'язку з цим зменшилися проблеми із виконанням індивідуальних завдань. Тестові завдання студенти виконували, сидячи в аудиторії, безпосередньо на своїх телефонах. Викладач мав змогу швидко отримати результат, проаналізувати питання, які викликали труднощі у студентів (велика кількість неправильних відповідей), а студенти мали змогу потренуватися, продивитися тести, за необхідності – скласти їх в онлайн-режимі поза аудиторією. Але в останньому були недоліки, оскільки на тести не було встановлено обмеженості по часу виконання. Підсумковий тест, як і підсумкова контрольна робота, проводилися в аудиторії. Текст контрольної був дещо змінений (порівняно із викладеним на стіні), але студенти, які готувалися вдома, з легкістю впоралися із поставленими завданнями.

Звичайно, хмарні технології не вирішували повністю питання підготовки студентів. Специфіка курсу проективної геометрії, котра викла-

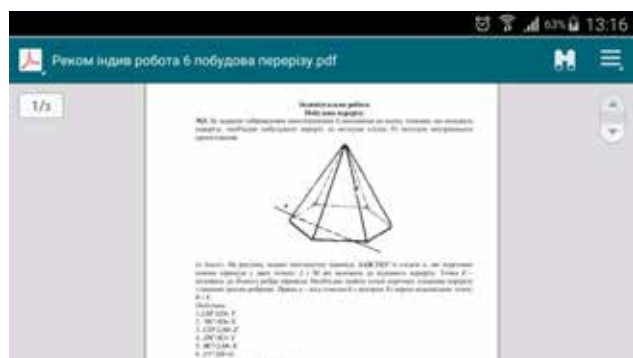


Рис. 2. Вигляд опорного конспекту, рекомендацій для індивідуальної роботи на смартфоні

дається нами синтетично, тобто в основу її вивчення покладено центральне проектування, геометричні перетворення, полягає у наявності переважної кількості задач саме на побудову, яка виконується за допомогою самої лінійки. Тому без виконання рисунків студентами самостійно засвоїти цей курс неможливо. Але питання візуалізації матеріалу та його компактне розташування, наявність підсумкових завдань і методичних рекомендацій сприяли підвищенню рівня засвоєння студентами навчального матеріалу, що було підтверджено експериментально.

В експерименті брали участь студенти двох груп – контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) – кількістю відповідно по 18 і 20 студентів (всього 38 студентів).

У КГ вивчення дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» відбувалося за традиційною методикою. В ЕГ до освітнього процесу залучалися хмарні технології та інші інформаційно-комунікаційні засоби. Інших відмінностей у процесі навчання в ЕГ і КГ не було.

Оцінка результатів експериментального навчання була проведена на основі визначення рівня навчальних досягнень студентів із дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень» за допомогою тестів. Внаслідок проведеного тестування студенти умовно були поділені за такими рівнями навчальних досягнень на основі 100-бальної системи: F, FX, E, D, C, B і A. Результати наведені в табл. 1 та на рис. 3 (діаграма).

Сформулюємо основну H_0 і альтернативну H_1 гіпотези.



Рис. 3. Діаграма розподілу студентів ЕГ і КГ за рівнем навчальних досягнень

Нульова гіпотеза: ймовірність попадання студентів контрольної та експериментальної вибірки в кожну з i ($i = 1, 2, \dots, 6$) категорій рівні, тобто $H_0: p_1 = p_2$, і вищий рівень навчальних досягнень в ЕГ пояснюється випадковими факторами.

Альтернативна гіпотеза H_1 : $p_{1i} \neq p_{2i}$ хоча б для однієї з $i = 6$ категорій, тобто цей високий рівень пояснюється результатом застосування запропонованих компонентів методичної системи.

Для перевірки гіпотези дослідження скористаємося двостороннім критерієм Пірсона (χ^2) [3]. З аналізу таблиці виявляється, що, хоча дані і згруповані, але частоти в деяких інтервалах невеликі, і суми частот в ЕГ і КГ різні. Для того, щоб можна було застосовувати χ^2 -критерій, додаємо інтервали з малою частотою, а потім знаходимо відносні частоти f'_E та f'_K . Дані знову заносимо до таблиці 2.

За табл. 58 [3, с. 288] для числа ступенів вільності $\nu = 6 - 1 = 5$ на 95% рівні ймовірності знаходимо критичне значення величини χ^2 : $\chi^2_{кр} = 11,1$.

Таблиця 1

Розподіл студентів за рівнем навчальних досягнень із дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень»

Бали	Рівень	Частота в ЕГ	Частота в КГ
0–34	F	0	0
35–59	FX	1	3
60–63	E	4	1
64–73	D	4	5
74–81	C	3	4
82–89	B	1	1
90–100	A	5	4

Таблиця 2

Робоча таблиця розподілу студентів контрольних та експериментальних груп

Інтервали	Частота f_e	Частота f_k	Відносна частота (f'_e %)	Віднос. частота (f'_k %)	$f_e - f_k$	$(f_e - f_k)^2$	χ^2
0–59	1	3	-66,6667	200	-2	25	8,33
60–63	4	1	300	-75	3	4	4,00
64–73	4	5	-20	25	-1	36	7,20
74–81	3	4	-25	33,3333	-1	25	6,25
82–89	1	1	0	0	0	1	1,00
90–100	5	4	25	-20	1	9	2,25
	$\sum f_e = 19$	$\sum f_k = 19$	100	100	0	$\chi^2 = 29,03$	

Нами було виявлено статистично значущі відмінності в експериментальній і контрольній вибірці. На рис. 4 наведено діаграму розподілу студентів ЕГ і КГ за рівнем навчальних досягнень. Це дає підставу відхилити нульову гіпотезу та прийняти альтернативну.

Після проведення педагогічного експерименту експериментальна вибірка має статистично значущі відмінності від тих, які були виявлені у КГ (табл. 2), оскільки: $\chi^2 = 29,03 > 11,1 = \chi^2_{кр}$

Отже, за правилом прийняття рішення нульова гіпотеза $H_0: F(x)=G(x)$ для довільного значення x , де $F(x)$ і $G(x)$ – невідомі функції розподілу ймовірностей рівня навчальних досягнень студентів у ЕГ і КГ, відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза $H_1: F(x) \neq G(x)$ хоча б для одного значення x . Це означає, що існує відмінність розподілу ймовірностей рівня навчальних досягнень студентів, які навчалися за традиційною й експериментальною методикою.

Доходимо висновку: студенти ЕГ після педагогічного експерименту досягли більш високого рівня навчальних досягнень. В ЕГ були задіяні змінні фактори: систематично і цілеспрямовано втілювалися в освітній процес методики використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема методика застосування хмарних технологій у закладах вищої освіти. Тому ми вважаємо, що саме ці фактори вплинули на підвищення рівня навчальних досягнень студентів із дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень». Усе це дало змогу переконатися в педагогічній доцільності застосування хмарних технологій в освітньому процесі під час вивчення дисципліни «Проективна геометрія та методи зображень».

Висновки. Отже, хмарні технології дають можливість проводити індивідуальне навчання, інтерактивні заняття і групове викладання, співпрацювати один з одним незалежно від місця знаходження. Вони спонукають студентів до персонального навчання, інтерактивного спілкування й колективного викладання.

Основною перевагою впровадження хмарних технологій в освітній процес є підготовка студентів до практичної діяльності у сучасному гіперінформаційному суспільстві. Хмарні технології здатні вивести сучасний освітній процес на новий рівень, організувати якісний контроль та облік навчальних досягнень студентів, підвищити статус викладача, якісно подати освітній матеріал, полегшити роботу над освітніми проектами, науковими та творчими роботами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Заїка О.В., Заїка С.О. Проективна геометрія : методичні рекомендації для викладачів та студентів фізико-математичних факультетів. Глухів, 2010. 158 с.
2. Кухарчук Р.П. Застосування елементів дистанційного навчання в індивідуальній роботі студентів. *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної науки» (21–23 жовтня 2014 р.)*. Київ, 2014. С. 140–146.
3. Кыверялг А.А. Методика исследования в профессиональной педагогике. Таллин, 1980. 136 с.
4. Gillam Lee. Cloud Computing : Principles, Systems and Applications / Nick Antonopoulos, Lee Gillam. L. : Springer, 2010 (Computer Communication sand Networks). (дата звернення: 15.12.2019).
5. William Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford. Transforming Enterprise Cloud Services. Springer, 2010. 428 p.

ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК МОТИВАЦІЯ УЧНІВ ДО ПІЗНАННЯ СВІТУ

INTEGRATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC CYCLE DISCIPLINES IN PRIMARY SCHOOL AS MOTIVATION OF STUDENTS TO KNOW THE WORLD

Стаття присвячена одній із актуальних проблем – підвищенню навчальної мотивації учнів початкової ланки сучасної української школи. Сьогодні, як і раніше, досить гостро стоїть завдання підвищення ефективності навчання, адже щороку зростає обсяг інформації, яку учні повинні засвоїти. Проблема полягає в пошуку таких засобів, що б сприяли міцному, осмисленому засвоєнню знань учнями. Як один із таких засобів слід розглядати формування в учнів уже з перших днів навчання у школі адекватної навчальної мотивації. Перед вчителем стоїть важливе завдання – мотивувати учнів на навчання. Необхідно зацікавити їх, направити, дати можливість розвиватися як особистість, дати їм шанс реалізуватися у процесі діяльності. Необхідно оцінювати та контролювати роботу учнів, розвиваючи їхні творчі здібності, даючи максимум свободи вибору, спираючись на їхню відповідальність і самостійність. Підвищення мотивації учнів засобами інтеграції максимально активізує можливості дитини, що проявляються у творчих видах діяльності та сприяють розвитку духовного світу дитини, формуванню цілісної картини світу. Завдання естетичного виховання як одного із засобів всебічного розвитку особистості найбільш успішно вирішуються за паралельного впливу різних мистецтв. Естетичне виховання передбачає насамперед комплексне використання таких мистецтв, як музика, образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, хореографія, театр, екранне мистецтво. У процесі такого інтегрованого підходу діти розкривають свої творчі здібності та індивідуальні можливості: естетичне сприйняття, естетичні переживання, уяву, фантазію, естетичні інтереси та потреби, за допомогою яких формується естетичне ставлення до дійсності, до навколишнього світу. Особливе значення мотивації – отримання задоволення від самого процесу творчої діяльності – не викликає сумнівів. Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу сприяє підвищенню пізнавального інтересу до мистецької діяльності, має позитивний ефект із погляду формування і розвитку стійкої мотивації до заняття мистецтвом.

Ключові слова: інтеграція, мотивація, естетичне виховання, мистецтво, пізна-

вальний інтерес, процес пізнання, творча діяльність.

This article is devoted to one of the urgent problems – to increase the learning motivation of primary school students in modern Ukrainian schools. Today, as before, the task of improving the effectiveness of training is quite acute. This is primarily due to the growing amount of complex information from year to year that students must learn and retain. The problem is to find tools that would contribute to a strong, meaningful acquisition of knowledge by students. As one of such means, it is necessary to consider the formation of pupils from the first days of learning at school of adequate educational motivation. The teacher has an important task – to motivate students to learn. It is necessary to interest them, to direct, to give the chance to develop as a person, and to give them a chance to be realized in the course of activity. Moreover, it is necessary to evaluate and monitor the work of students, developing their creative abilities, and giving maximum freedom of choice, based on their responsibility and independence. Therefore, the urgent task of the modern Ukrainian school is to find ways to effectively educate and develop students through integrated courses of artistic and aesthetic nature with the maximum realization of the child's potential, manifested in creative activities which contribute to the spiritual world of the child, forming a holistic picture of the world. The tasks of aesthetic education, as one of the means of comprehensive development of personality, are most successfully solved with the parallel influence of different arts. Aesthetic education involves, above all, the integrated use of such arts as music, fine arts, arts and crafts, choreography, theatre, and screen art. In the process of such an integrated approach, children reveal their creative abilities and individual capabilities such as: aesthetic perception, aesthetic experiences, imagination, fantasy, along with aesthetic interests and needs, which form an aesthetic attitude to reality, and to the world around. Of particular importance is motivation and to enjoy the process of creative activity without doubt. An integrative way to increase cognitive interest in artistic activity has a positive effect in terms of the formation and development of sustainable motivation to engage in art.

Key words: integration, motivation, aesthetic education, art, cognitive interest, cognition process, creative activity.

УДК 373.3.016:7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.12>

Зубарева О.Г.,
канд. філос. наук,
доцент кафедри музики і хореографії
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне життя характеризується динамічним розвитком усіх сфер діяльності людини, у т. ч. в освіті. Відбувається стрімка переоцінка цінностей, змінюються погляди на вже наявні положення. За таких обставин особливого значення набувають проблеми, пов'язані з людиною, її внутрішнім світом, гармонійним існуванням у світі. Інтернет,

використання високих технологій, виникнення раніше невідомих явищ у навколишньому середовищі ведуть до змін і в системі освіти. Тому сучасні заклади загальної середньої освіти орієнтовані на розвиток творчого потенціалу особистості, її самостійного критичного мислення, формування спектра життєвих компетентностей, адекватних соціокультурним реаліям.

Викладання предметів мистецького циклу в системі загальної середньої освіти спрямоване на розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, формування їх художньо-образного, асоціативного, критичного мислення, створення сприятливих умов для продукування креативних ідей, реалізацію власних творчих потреб у художній діяльності та пізнанні.

Особливістю опанування мистецтва у початковій школі є активна творча діяльність і творче самовираження учнів у сфері мистецтва, що пов'язано з багатограним впливом на свідомість і підсвідомість дитини, її емоційно-чуттєву сферу, мислення й потреби. Саме мистецтво стимулює готовність особистості брати участь у різних формах культурного життя суспільства, оскільки найбільш сприятливою сферою розвитку творчих здібностей є мистецька освіта.

Розуміння сутності та сенсу мистецької освіти в сучасному світі поступово зсувається в бік усвідомлення її не як додаткової, а як необхідної. Вивчення результатів наукових досліджень вчених, педагогів показує, що мистецька освіта у школі за певних умов має великий потенціал для підвищення навчальної мотивації. Сучасний учень – не тільки об'єкт художньо-педагогічного впливу, а насамперед активний суб'єкт учіння, він прагне вчитися, здобувати знання і розвивати власні уміння і навички у творчій діяльності. Тож завдання загальноосвітньої школи – не тільки традиційне виконання функції художньо-естетичної освіти та виховання, а й створення умов, надання шансу кожній дитині для пошуку і виявлення індивідуального способу спілкування з мистецтвом, творчого розвитку її природної обдарованості, що можливе за умов мотивації учнів на пізнання за допомогою мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний розвиток людини неможливо розглядати поза контекстом естетичного, бо в основі естетичного розвитку лежить розвиток емоційно-чуттєвого ставлення до дійсності, естетичного сприйняття. Тож у дослідженнях науковцями піднімаються питання синтезу мистецтв. Ю. Борєв, М. Каган вважають засоби художньо-творчого розвитку людини способом естетичного освоєння світу. Ю. Богуцький, В. Шейко висвітлюють питання фундаментальності та цілісності освіти. Дослідження філософських основ інтеграції висвітлено в роботах А. Данилюка, С. Клепка. Інтегрованому навчанню й поліхудожньому вихованню присвячені доробки Л. Масол, О. Отич, Г. Падалки, Б. Юсова. Необхідність розвитку художньо-інтеграційних освітніх процесів при навчанні у школі зазначають дослідники та практики К. Гуз, М. Гальченко, М. Іванчук, І. Кошміна, В. Паламарчук, О. Рудницька, О. Савченко, Л. Савинкова, Г. Шевченко, О. Щолокова.

Вітчизняними педагогами створено програми, підручники й посібники з інтегрованого курсу «Мистецтво» для початкової школи Л. Аристово, О. Калініченко, Н. Лемешева, Л. Масол, І. Мед, Т. Рубля, Т. Щеглова, у яких наголошується на тому, що мистецька освіта і виховання підростаючої особистості мають базуватися на принципі взаємодії різних видів мистецтва, позаяк тільки в сукупності всіх почуттів у свідомості дитини відтворюється цілісна картина життя. Тож проблема інтеграції в педагогіці художньої освіти не нова, але вона вимагає більш детального розгляду як безперервного, поетапного процесу активізації навчальної мотивації учнів у сучасній загальноосвітній школі.

Проблема навчальної мотивації як результат успішності в навчальній діяльності представлена в дослідженнях Л. Божович, В. Давидова, А. Маркової, І. Підласого та ін. Створенню умов мотивації у процесі навчання присвячені роботи У. Вакулюк, І. Захарової, А. Сукіязова, Е. Фаустової, Є. Ширшової та ін. Але в науковій і методичній літературі недостатньо досліджене питання використання засобів інтеграції предметів художньо-естетичного циклу для підвищення рівня навчальної мотивації учнів початкових класів.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що багато філософів, педагогів, психологів, письменників, музикантів і художників постійно висловлювалися про користь комплексного впливу різних видів мистецтва на особистість, на формування її духовного світу, естетичних потреб та інтересів, історичних уявлень. Про це переконливо писали Л. Толстой, І. Рєпин, С. Шацький, Е. Хаббард, В. Сухомлинський.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зміст інтеграції предметів художньо естетичного циклу складається зі взаємозв'язку різних навчальних предметів і полягає у взаємодії різних видів мистецтва, розкривається у працях діячів мистецтва минулого і теперішнього часу. Саме інтегрований підхід у викладанні мистецьких дисциплін здатен до виховання у дитини здібності сприйняття і правильного розуміння прекрасного, до розвитку естетичних поглядів, смаків і почуттів, що мотивує учня брати участь у створенні прекрасного в мистецтві та житті. Однак у педагогічній науці проблема впливу інтегративного підходу на навчальну мотивацію загалом потребує більшої уваги.

Мета статті. Сьогодні одним із основних завдань загальноосвітньої школи стає одноментне охоплення мистецтва, культури, природи, людини як єдиного предмета вивчення. Це означає, що логіка сучасної освітньої ситуації є логікою інтегративного пізнання світу. Виникає потреба в розгляді необхідності ролі «натхненниці» творчої діяльності – пізнавальної мотивації. Для гармоній-

ного розвитку інтелектуальної та емоційної сфер учнів початкової школи у процесі навчання діти мають усвідомлювати, навіщо вони виконуватимуть ті чи інші дії, для чого їм знадобиться отримувана інформація, де і як вони зможуть її використати. Методи інтеграції надають можливість дітям підвищити пізнавальну мотивацію та розкрити сенс своєї діяльності. Метою дослідження є з'ясування значення технології інтегративного навчання для підвищення пізнавальної мотивації у сфері художньо-естетичних знань для природного й активного процесу навчання.

Виклад основного матеріалу. Постійне зростання навчальної інформації, розрізненість одержуваних знань, падіння інтересу школярів до навчальних предметів і до навчання загалом, перевантаженість учнів, зниження рівня успішності, якості освіти та невідповідність вимогам сучасного суспільства, а отже, і низька мотивація школярів є основними проблемами сьогодення школи. Процес формування універсальних навчальних умінь, а особливо вміння самостійно оновлювати і вдосконалювати свою освіту відповідно до умов мінливого світу неможливий, якщо в учня не сформована мотивація до навчання і пізнання. Соціологічні дослідження показали, що у більшості сучасних дітей шкільного віку вона розвинена погано, і протягом навчання у школі відбувається її негативна динаміка. Особливу увагу формуванню мотивації до навчання і пізнання слід приділяти вже в початковій школі.

Саме загальноосвітня школа закладає базу та створює сприятливі умови для різнобічного художнього розвитку дитини, надає допомогу в реалізації її потенційних можливостей і потреб, розвиває її творчу пізнавальну активність. Ще Ян Амос Коменський закликав зробити працю школяра джерелом розумового задоволення та душевної радості. Наголошував на тому, що «всі знання виростають із одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [7, с. 48].

В. Сухомлинський писав: «Діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. Цей світ повинен оточувати дитину і тоді, коли ми хочемо навчити її читати і писати. Так, від того, як почуватиметься дитина, піднімаючись на перший щабель сходів пізнання, що вона буде переживати, залежить весь її подальший шлях до знань» [10]. Тож очевидно є необхідність інтегрованого підходу, щоб дитина відчувала, що навчання – це радість, навчатися можна із задоволенням і шукати мотив радості слід у самій навчальній діяльності. У ній дитина під керівництвом учителя оперує науковими поняттями, засвоює їх, тобто дитина розумово розвивається. Петро Капіца висловлював думку про науку як творчу діяльність людини, спрямовану на виявлення та систематизацію отриманих знань.

«Наука повинна бути весела, захоплююча і проста. Такими ж повинні бути і вчені».

Пошук ефективних шляхів реформування освітнього процесу сприяв появі та впровадженню в навчальний процес сучасних технологій, в т. ч. технології інтеграції. Інтеграція є предметом теоретичних і практичних досліджень, розвинулася ця ідея у розробці та проведенні учителями інтегрованих уроків, створенні інтегрованих курсів, у яких об'єднані низка дисциплін.

Для здійснення аналізу явища інтеграції в навчанні наведемо ряд визначень інтеграції. Інтеграція (від латинського *integratio* – «відновлення», «заповнення», від *integer* – «цілий») – процес зближення й об'єднання окремих диференційованих частин у ціле. Поняття «інтеграція» тлумачиться в різних джерелах так: Великий тлумачний словник сучасної української мови має термін «інтеграція» – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [1, с. 401]. Тлумачний словник Оксфордського університету розглядає інтеграцію як «акт чи процес поєднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом» [11, с. 675]. У загальнонауковому значенні інтеграція – це природний взаємозв'язок наук, навчальних дисциплін, розділів, тем різних навчальних предметів на основі провідної ідеї та провідних положень із глибоким, послідовним і багатограним розкриттям досліджуваних процесів і явищ.

У педагогіці інтеграція – засіб інтенсифікації уроку, єдина цілісна система, що включає в себе елементи різних предметів, з'єднання яких сприяє появі нових якісних знань, взаємозбагаченню предметів, сприяючи ефективній реалізації триєдиної дидактичної мети. Іntenсифікуючи навчальний процес, інтеграція сприяє зняттю перенапруги, стомлюваності учнів за рахунок перемикавання на різноманітні види діяльності [9, с. 17].

Потреба у виникненні технології інтеграції виникла через те, що світ пізнається дітьми у своєму різноманітті та єдності. Інтегровані уроки розвивають потенціал самих учнів, форма проведення таких уроків нестандартна, цікава. У шкільному освітньому процесі інтеграція уроків важлива для творчого розвитку учнів. Інтегровані уроки – це одна з ефективних форм міжпредметних зв'язків, що вимагає синтезу знань із різних наук. М. Іванчук зазначає, що інтегровані уроки відрізняються від традиційних тим, що вони об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного й емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня. Такий урок забезпечує формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети та явища різнобічно, системно, емоційно, сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування [3, с. 10].

Інтегровані уроки мають на меті поєднати блоки знань із різних предметів і тем, щоб розширити та збагатити сприйняття учня. Таким чином, школярі пізнають явище всебічно, а знання стають цілісними. Основна мета такої системи – розкрити загальні закономірності, закони та ідеї, які знайшли себе в різних науках, та поєднати їх в одне ціле [3, с. 10].

Інтегроване навчання – сучасна педагогічна технологія, організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати знання та вміння, отримані у школі, в реальних життєвих ситуаціях. Задача сучасної школи – навчити дитину вчитися, тобто створити такі умови, щоб навчання стало не тільки необхідністю для кожного учня, а й радістю пізнання. Е. Хаббард зазначав: «Мета навчання дитини полягає в тому, щоб зробити її здатною розвиватися далі без допомоги вчителя». Тобто йдеться про активне здобування знань. Це підтверджується і висловом Конфуція: «Послухайте – і ви забудете, подивіться – і ви запам'ятаєте, зробіть – і ви зрозумієте». Отже, процес пізнання є особливою формою діяльності дитини, тому засвоєння знань учнями пов'язане з активною, цілеспрямованою пізнавальною і практичною діяльністю.

Принцип творчої діяльності учнів у навчальному процесі сучасної української школи є одним із принципів організації та проведення навчального процесу і визначає його мотиваційний бік. У творчій діяльності виявляються наявні інтереси, відбувається розвиток і виховання інтересу до знань. Інтерес є важливою особистісною характеристикою школяра та його інтегрального пізнавально-емоційного ставлення до навчання. Він відображає складні процеси, що відбуваються в діяльності, та її мотиваційну сферу. Перед учителем стоїть завдання зробити навчальний предмет цікавим – це означає створити певний мотив, а також поставити відповідну мету перед учнями.

Пізнавальний інтерес – сильний внутрішній мотив і як мотив навчання має безкорисливий характер. У дітей, котрі займаються музичним, образотворчим, хореографічним мистецтвом, джерелом внутрішньої мотивації може стати прагнення до ідентифікації й одночасно індивідуалізації. Виражається це в наслідуванні привабливих для учня людей, часто від дитини можна почути слова «хочу бути схожим на нього». Часто такими людьми стають викладачі, музиканти або художники, які проводили майстер-класи, відомі співаки та танцюристи. Цей процес стає початком утвердження власної індивідуальності учня і трактується нами як один із важливих мотиваційних чинників навчання мистецьких дисциплін.

Мистецтво не надає готових знань, воно вчить думати, відчувати. Коли говорять про розвиток дитини, то чомусь завжди під цим мається на увазі лише те, що її треба навчити читати, писати, вико-

нувати прості арифметичні дії, а цілі пласти культури – театр, музика, образотворче мистецтво, хореографічне мистецтво – часто залишаються неохопленими, а отже, незрозумілими, недоступними. Але ми знаємо, що багато дітей тягнуться до мистецтва, їм подобається танцювати, співати, малювати, тож завдання мистецької освіти – зберегти, розвивати такі потяги до мистецької діяльності. Жоден вид мистецтва окремо не спроможний цілісно і всебічно відтворити дійсність, оскільки вона сприймається всіма п'ятьма органами чуттів. Кожному виду властиві специфічні виражальні засоби та можливості впливу на особистість. Скажімо, музиці – емоційна глибина, процесуальність, активність, динамізм. Образотворчому мистецтву, що належить до статичних видів мистецтва, ці можливості не притаманні. Воно надає інформацію про зовнішній світ за допомогою найповнішого аналізатора людського сприймання – зору [6, с. 5].

Л. Масол зазначає, що загальна мистецька освіта у розумінні суспільства нині не виконує вузькоспеціальної ролі – чи то навчання гри на музичному інструменті й отримання тільки музичних знань, чи то навчання образотворчого мистецтва, хореографічного тощо. Сучасна ситуація вимагає від загальної мистецької освіти інших, більш розширених, інноваційних підходів, які визначають усі майбутні взаємини людини не тільки з окремим видом мистецтва, а й із іншими сферами мистецької діяльності [7].

Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу в сучасній загальноосвітній школі є альтернативною системою навчання і формування основ естетичної освіти та цілісного світогляду учнів. Естетичне виховання, будучи складною філософською і педагогічною категорією, включає в себе виховання здібності сприйняття і правильного розуміння прекрасного в дійсності та в мистецтві, розвиток естетичних поглядів, смаків і почуттів, потреби та здатності брати участь у створенні прекрасного в мистецтві та житті.

Завдання естетичного виховання як одного із засобів всебічного розвитку особистості найбільш успішно вирішуються за паралельного впливу різних видів мистецтва, навчання основам мистецтва слова, звуків, ліній, фарб, історичним фактам. Вплив різних видів мистецтв у їх органічному взаємозв'язку на учня забезпечує цілісність і гармонійність розвитку особистості. Зміст мистецької освіти реалізується через інтегрований курс «Мистецтво», в якому центральне місце відводиться музичному й образотворчому мистецтву, що сприяють розвитку індивідуальності особистості та її творчо-здоровому існуванню.

Сучасна шкільна практика шляхом створення інтегрованого курсу «Мистецтво» адаптує для вивчення та інтегрує знання декількох видів мистецтва, розробляє нові форми уроків, впроваджує

навчальні проекти, використовує різні підходи та методи за умов інтегрованого навчання, наприклад, інтелект-карту, «кубування», «асоціативний куш», ігрові технології, сторітеллінг [8, с. 25–28], ситуацію успіху, змагання тощо. Реалізація цих підходів і методів сприяє більш тісному взаємозв'язку різних видів мистецтва і на цій основі виконує мотивуючу, розвивальну, виховну та навчальну функції. Як наслідок, їхня реалізація слугуватиме запорукою чіткої, ефективної системи естетичного виховання і художньої підготовки школярів.

Комплексність уроків мистецтва передбачає, по-перше, що система художньо-естетичного виховання повинна вибудовуватися на постійній взаємодії різних видів мистецтва. По-друге, художньо-естетичне виховання як засобами мистецтва, так і засобами дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виду виховання й освіти. Такий урок пов'язує всі види діяльності школярів, включаючи діяльність, пов'язану з освоєнням мистецтва, культури, засвоєнням естетичних елементів навчальних предметів гуманітарного і природничого циклів. Також важливим принципом організації художньо-естетичного виховання є положення про тісний взаємозв'язок і взаємодоповнення класних і позакласних занять і вплив мистецтва засобами масової інформації.

Інтегрований підхід вимагає від вчителя творчості, оригінальності в контексті уроку, що підвищує зацікавленість і мотивує дітей до мистецької діяльності. Музично-естетична діяльність на уроках «Мистецтва» сприяє розвитку творчості й емоційного інтелекту – якостей особистості, необхідних їй упродовж життя, якостей, які активно розвиваються у процесі різних видів мистецької діяльності на уроці музичного мистецтва: співу, гри на дитячих музичних інструментах, імпровізації, інсценізації, музично-ритмічних рухів та елементів хореографії, театралізації, активного сприймання творів мистецтва для розуміння їх впливу на людину.

Значну роль у системі художньо-естетичного виховання має діяльність з образотворчого мистецтва, покликаною сформуванню в учнів початкової школи художнє сприйняття світу, естетичні смаки, розвинути почуття прекрасного, навички розуміти та цінувати твори мистецтва, пам'ятники архітектури та красу рідного краю. Тож навчання молодших школярів у процесі творчої діяльності на уроках художньо-естетичного циклу сприяє формуванню в учнів усвідомлення культурної ідентичності, виявлення шани до мистецького надбання українського народу; пропагування національної культури через власну художньо-творчу діяльність; виявлення поваги та толерантного ставлення до культурного розмаїття різних регіонів світу. У свою чергу, успішний розвиток пізнання естетичного в мистецтві та навколишньому світі залежить

від підвищення навчальної мотивації на уроках, що залежить від умінь вчителя навчати дітей так, щоб їм захотілося вчитися. Для цього викладачі повинні знати і володіти різними формами та методами навчання, враховувати вікові особливості учнів, створювати загальну атмосферу комфорту у процесі навчання. Тож завдання вчителя полягає в тому, щоб підтримувати допитливість і прагнути сформувати в учнів стійкий інтерес до предмету, за якого їх захоплює сам процес розуміння нових знань, а самостійне рішення проблем, нестандартних завдань приносить задоволення. Таким чином, пізнавальний інтерес є важливим чинником мотивації навчання і водночас життєво необхідним чинником соціалізації особистості та розвитку її духовної культури. Вчитель має бути не тільки транслятором певної кількості знань та інформації, а й партнером по опануванню навколишнього світу, у т. ч. і світу мистецтва.

Діяльність педагога у сфері мистецтва надзвичайно складна; ще складнішою вона стає за впровадження інтегративної освіти, що детермінує необхідність не просто значного професійного зростання, а й широкої художньої ерудиції, високої педагогічної майстерності та формування готовності до перманентних змін, безперервної освіти й самоосвіти [10].

Інтеграція дозволяє вирішити проблему мотивації школярів завдяки використанню міжпредметних зв'язків, що допоможе формуванню в учнів цілісного уявлення про світ, зробить знання практично більш значущими і застосовними. Із практичного погляду інтеграція знижує перенавантаження учнів, розширює та збагачує інформацію, а також укріплює мотивацію учнів до навчання.

Висновки. Підвищення навчальної мотивації учнів пов'язане з використанням продуктивних форм пізнавальної навчальної діяльності, розвитком системного мислення, чому сприяє застосування інтеграційного підходу. Інтеграція навчальної діяльності є необхідною умовою створення безперервного розвиваючого середовища в навчальному процесі. По-перше, навколишній світ пізнається дітьми у своєму різноманітті та єдності, а найчастіше предмети шкільного циклу, спрямовані на вивчення окремих явищ цієї єдності, не дають уявлення про ціле явище, дроблячи його на розрізнені фрагменти. По-друге, інтегровані уроки розвивають потенціал самих учнів, спонукають до активного пізнання навколишньої дійсності, до осмислення і знаходження причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей. По-третє, форма проведення інтегрованих уроків нестандартна, цікава. Використання різних видів роботи протягом уроку підтримує увагу учнів на високому рівні, що дозволяє говорити про мотивованість учнів до навчання та достатню ефективність уроків.

Процес інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу в сучасній загальноосвітній школі – альтернативна система формування основ естетичної освіти та цілісного світогляду учнів, а отже, необхідний напрям у сучасній педагогіці. Переваги інтегрованих уроків художньо-естетичного циклу очевидні: вони активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяють підвищенню мотивації навчання більшою мірою, ніж звичайні уроки, сприяють розвитку творчих здібностей, поглиблюють уявлення про види мистецтва, розширюють кругозір, сприяють зняттю перенапруги та стомлюваності. Напрямок на інтеграцію основної загальної освіти є перспективним, актуальним і важливим, оскільки дає можливість створити систему єдиного освітнього простору, об'єднавши процеси виховання, навчання і розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 10–13.
3. Інтегративний та компетентнісний підхід до викладання предметів. *Методичний альманах*. Таврійськ : ЗОШ № 5, 2017. 109 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1.
6. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів. Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
7. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : методичний посібник. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
8. Марчук Ж.С. Методи навчання мистецтва молодших школярів у НУШ. *Мистецтво та освіта*. 2019. № 2. С. 24–29.
9. Спорышева Е.Б. Интеграция художественно-эстетического воспитания. *Искусство и образование*. 2005. № 5. С. 17.
10. Сухомлинський В.А. Серце отдаю детям. Киев : Рад. школа, 1972. 244 с.
11. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford : University Press, 2000. 1540 p.
12. URL: www.stattionline.org.ua/pedagog/18217-integ...

ВИКОРИСТАННЯ SERVICE LEARNINGAPPS.ORG ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

USE OF LEARNINGAPPS.ORG SERVICE DURING STUDY OF MATHEMATICS IN THE CONDITION OF DISTANCE LEARNING AT GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розкрито особливості роботи із сервісом LearningApps.org під час дистанційного вивчення математики в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО); презентовано завдання з математики, створені за допомогою сервісу LearningApps.org, які можна використовувати за умов дистанційного навчання в ЗЗСО.

Зазначено, що сьогодні, коли у ЗЗСО впроваджено дистанційне навчання та говориться про подальше використання його елементів в освітньому процесі, сучасний вчитель, окрім фахових знань свого предмету, повинен ще й володіти інформаційно-комунікаційними технологіями. Для підготовки електронного уроку важливими є відбір і розробка завдань. З метою мотивації учнів до навчання завдання мають бути цікавими, інтерактивними, містити елементи гри. Сьогодні є багато освітніх веб-сервісів для створення таких вправ. Досить зручним і простим у використанні є веб-сервіс LearningApps.org.

Сервіс призначений для створення електронного дидактичного матеріалу. За допомогою LearningApps.org можна розробити інтерактивні завдання, що передбачають: знаходження відповідної пари; класифікацію; упорядкування; заповнення пропусків; встановлення послідовності; онлайн-ігри тощо. Серед особливостей сервісу LearningApps.org виділено такі: простий і доступний інтерфейс (у переліку мов інтерфейсу є українська); швидкість створення інтерактиву; можливість додавання фото- та відеоконтенту; моментальна перевірка правильності виконання завдання; можливість вбудовування завдання на сайти, блоги; можливість обміну інтерактивними завданнями; наявність додаткових інструментів для спільної роботи (голосування, чату, календаря, нотаток, дошки оголошень) тощо.

У роботі презентовано інтерактивні завдання з математики, розроблені за допомогою сервісу LearningApps.org, зокрема: вікторину з теми «Найбільший спільний дільник» (6 клас); онлайн-гру «Скачки» з теми «Геометрична прогресія» (9 клас); інтерактивні завдання «Знайти пару» з тем: «Похідна» (10 клас), «Функція» (11 клас).

Досвід використання веб-сервісу LearningApps.org під час дистанційного навчання математики у ЗЗСО доводить, що його застосування сприяє розвитку в учнів: мотивації та інтересу до вивчення математики; самостійної пізнавальної діяльності; навичок мислення високого рівня (аналізу, синтезу, оцінювання); інтелектуальних умінь тощо.

Ключові слова: дистанційне навчання, заклад загальної середньої освіти, освітній процес, математика, сервіс LearningApps.org.

The article reveals the features of working with the service LearningApps.org during the distance learning of mathematics at general secondary education institutions; presented problems in mathematics, created using the service LearningApps.org, which can be used in the context of distance learning at general secondary education institutions.

It is noted that in today's conditions, when distance learning is introduced at general secondary education institutions and it is said about the further use of its elements in the educational process, a modern teacher, in addition to professional knowledge of his subject, must also have information and communication technologies. Selection and development of tasks is important for the preparation of an electronic lesson. In order to motivate students to learn, the tasks should be interesting, interactive, contain elements of the game. To date, there are enough educational web services to create such exercises. From the experience of a mathematics teacher, it should be noted that the web service LearningApps.org is quite convenient and easy to use.

The service is designed to create electronic didactic material. With the help of LearningApps.org you can develop interactive tasks that include: finding the right pair; classification; ordering; filling in the blanks; establishing a sequence; online games, etc.

Among the features of the LearningApps.org service are the following: simple and accessible interface (the list of interface languages includes Ukrainian); speed of interactive creation; possibility to add photo and video content; instant verification of the correctness of the task; the ability to embed tasks on sites, blogs; possibility to exchange interactive tasks; availability of additional tools for collaboration (voting, chat, calendar, notes, bulletin board), etc.

The paper presents interactive problems in mathematics, developed using the service LearningApps.org, in particular: a quiz on the topic "The greatest common divisor" (6th class); online game "Horses" on the topic "Geometric progression" (9th class); interactive tasks "Find a pair" from topics: "Derivative" (10th class), "Function" (11th class).

The experience of using the web service LearningApps.org during distance learning of mathematics at general secondary education institutions proves that its application promotes the development of students: motivation and interest in learning mathematics; independent cognitive activity; high-level thinking skills (analysis, synthesis, evaluation); intellectual skills, etc.

Key words: distance learning, general secondary education institution, educational process, mathematics, LearningApps.org service.

УДК 372.851

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.13>

Клімішина А.Я.,
канд. пед. наук,
учитель математики
загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів
№ 1 села Іванів Калинівського району
Вінницької області

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З огляду на реалії сьогодення, коли в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) впроваджено дистанційне навчання та говориться про подальше використання його елементів в освітньому процесі, стає очевидним, що сучасний вчитель, окрім фахових знань свого предмету, повинен ще й володіти інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Перед педагогами постає досить непросте завдання – розробка та проведення електронних уроків, що викликає низку проблемних питань: 1) яким чином мотивувати учнів до дистанційного навчання, як їх зацікавити; 2) як організувати онлайн-уроки; 3) який вибрати веб-сервіс для створення електронного дидактичного матеріалу; 4) як здійснити контроль і перевірку засвоєних знань за умов дистанційного навчання тощо. Зрозуміло, що виникнення цих питань пов'язане насамперед із неготовністю вчителів до повного переходу на дистанційну форму навчання, адже досі вони використовували лише окремі її елементи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема дистанційної освіти дедалі частіше привертає увагу науковців. У працях дослідники висвітлюють різні аспекти цього питання: психолого-педагогічні особливості впровадження дистанційного навчання вивчали Є. Долинський, З. Курлянд, С. Мельніченко, Ю. Овод, В. Олійник, Г. Ржевський, В. Роганов, С. Сисоєва, Л. Ткачук, О. Хара, Р. Хмельюк, Р. Шаран та ін.; теоретичні особливості дистанційного навчання розглядали А. Алексюк, П. Воловик, В. Гриценко, О. Корбут, С. Кудрявцева, П. Сердюков, П. Стефаненко, О. Хмель та ін.; особливості впровадження й організації дистанційного навчання в освітній процес досліджували К. Акуленко, В. Биков, О. Воронкін, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Кобися, А. Коломієць, В. Кухаренко, Ю. Машбиць, Н. Нічкало, В. Осадчий, Л. Панченко, Т. Пушкарьова, О. Співаковський, Ж. Таланова, Н. Тализіна, Ю. Триус, Л. Шевченко та ін.

Вагомий внесок у вивчення проблеми впровадження технологій дистанційного навчання та перспективи їх подальшого розвитку зроблений закордонними вченими, серед яких: Дж. Андерсон, Ч. Ведмеєр, Дж. Даніель, У. Діл, Е. Доунс, Т. Едвард, Д. Кіген, К. Кларк, В. Кліффорд, М. Мур, А. Огур, У. Пері, О. Петерс, Ф. Рід, А. Сагателян, Н. Фредеріксон, К. Хантер, Д. Якобсен та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, є чимало праць, присвячених проблемі дистанційної освіти. Проте сьогодні, коли проблема впровадження дистанційного навчання в освітній процес ЗЗСО є достатньо гострою і сучасним учителям потрібно максимально швидко реагувати й адаптуватися до змін, вважаємо за доцільне звернути увагу на освітні

веб-сервіси, призначені для створення електронного дидактичного матеріалу. За умов дистанційного навчання вони стануть помічниками вчителів будь-якого фаху. Нами в публікаціях [1; 2; 4] висвітлено приклади використання веб-сервісів (Calameo, Google Сайти, Google Форми, Mindomo, Online Test Pad та ін.) під час вивчення математики, зокрема за умов дистанційного навчання.

Мета статті – розкрити особливості роботи із сервісом LearningApps.org під час дистанційного вивчення математики у ЗЗСО; презентувати завдання з математики, створені за допомогою сервісу LearningApps.org, які можна використовувати за умов дистанційного навчання у ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. Перехід на дистанційну форму навчання вимагає від сучасного вчителя знань і вмінь використовувати ІКТ. Одним із важливих аспектів підготовки електронного уроку є відбір і розробка завдань. Зрозуміло, що з метою мотивації учнів до навчання завдання мають бути цікавими, інтерактивними, містити елементи гри. Сьогодні є багато освітніх веб-сервісів для створення таких вправ, зокрема:

веб-сервісу Slideboom (<http://www.slideboom.com/>); Prezi (<https://prezi.com/>); PhotoPeach (<http://photopeach.com>); Slideshare (<http://www.slideshare.net/>); Google Presentations *для створення та зберігання презентацій*;

– *веб-сервісу* JeopardyLabs (<https://jeopardylabs.com/>); Kahhot! (<https://kahhot.com/>); Online Test Pad (<http://onlinetestpad.com>); Quizizz (<https://quizizz.com/>); Forms *для створення вікторин, опитувань, тестувань*;

– *веб-сервісу* Bubbl.us (<https://bubbl.us/>); ClassTools.NET (<http://www.classools.net>); PurpozeGames (<http://www.purposegames.com>) *для створення флеш-ігор*;

– *веб-сервісу* Thinglink (<https://www.thinglink.com/>); Glogster (<http://edu.glogster.com/>) *для створення інтерактивних мультимедійних плакатів*;

– *веб-сервісу* Popplet (<http://popplet.com/>); Mindomo (<http://www.mindomo.com/>); XMind (<https://www.xmind.net>); SpiderScribe (<http://www.spiderscribe.net/>); Coggle (<https://coggle.it>) *для створення інтелект-карт*.

Варто зазначити, що досить зручним і простим у використанні є веб-сервіс LearningApps.org, який було розроблено як дослідницький проект центру комп'ютерної освіти Педагогічного коледжу РН Берн (ін. Мікаель Хільшер, проф. Вернер Хартман) спільно з університетом м. Майнц (проф. Франц Ротляуф) та університетом Ці-Та/Герліц (проф. Крістіан Вагенкнехт) [3, с. 15].

Сервіс призначений для створення електронного дидактичного матеріалу. За допомогою LearningApps.org можна розробити інтерактивні завдання, що передбачають: знаходження відповідної пари; класифікацію; упорядкування; запо-

внення пропусків; встановлення послідовності; онлайн-ігри тощо.

Серед особливостей сервісу LearningApps.org виділяють такі:

- простий і доступний інтерфейс (у переліку мов інтерфейсу є українська);
- швидкість створення інтерактиву;
- можливість додавання фото- та відеоконтенту;
- моментальна перевірка правильності виконання завдання;
- можливість вбудовування завдання на сайти, блоги;
- можливість обміну інтерактивними завданнями;

– наявність додаткових інструментів для спільної роботи (голосування, чату, календаря, нотаток, дошки оголошень) тощо [3, с. 15].

Розглянемо особливості роботи із сервісом LearningApps.org під час дистанційного вивчення математики у ЗЗСО.

Для роботи із сервісом потрібна реєстрація.

Позитивним є те, що, працюючи із сервісом, учитель математики має можливість користуватися великою базою готових завдань, які вже розроблені іншими педагогами з різних тем шкільного курсу математики (рис. 1, рис. 2). Ці завдання можна використовувати під час власних уроків або ж редагувати їх чи створювати подібні.



Рис. 1. Скріншот сторінки «Перегляд вправ»

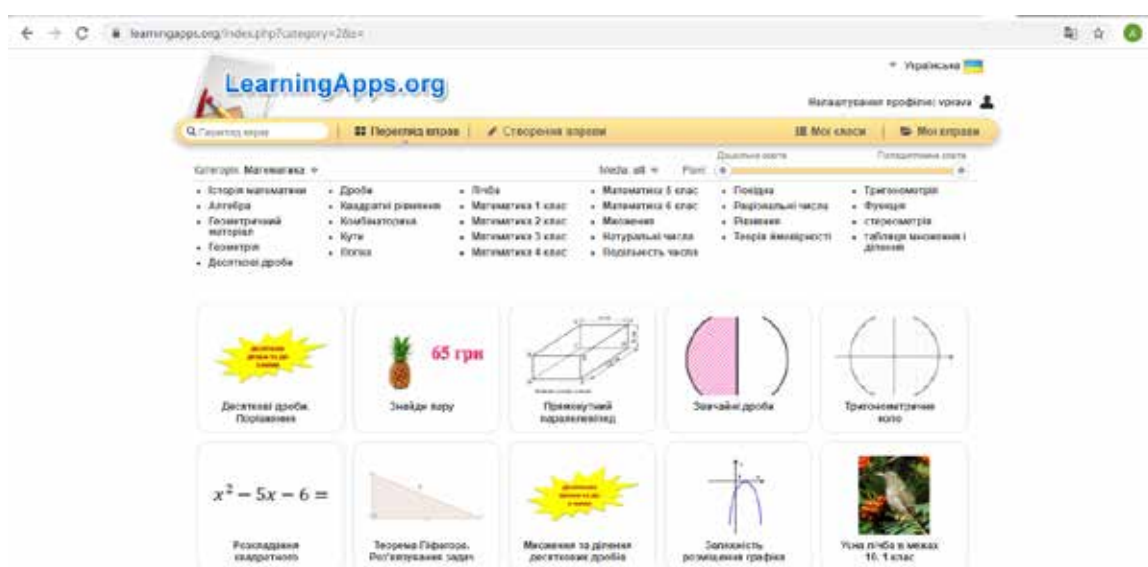


Рис. 2. Скріншот сторінки «Вправи з математики»

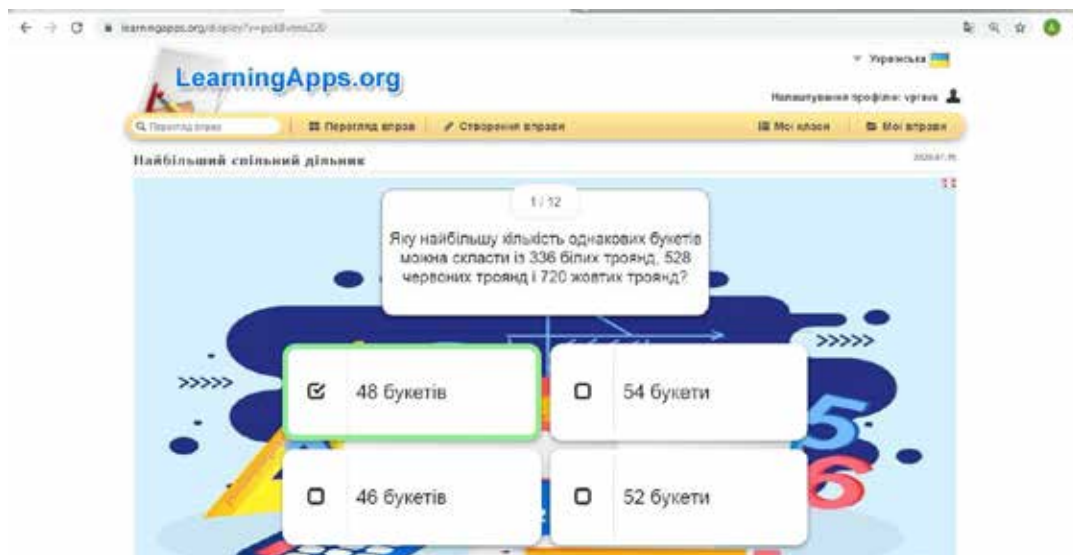


Рис. 3. Фрагмент вікторини з теми «Найбільший спільний дільник»

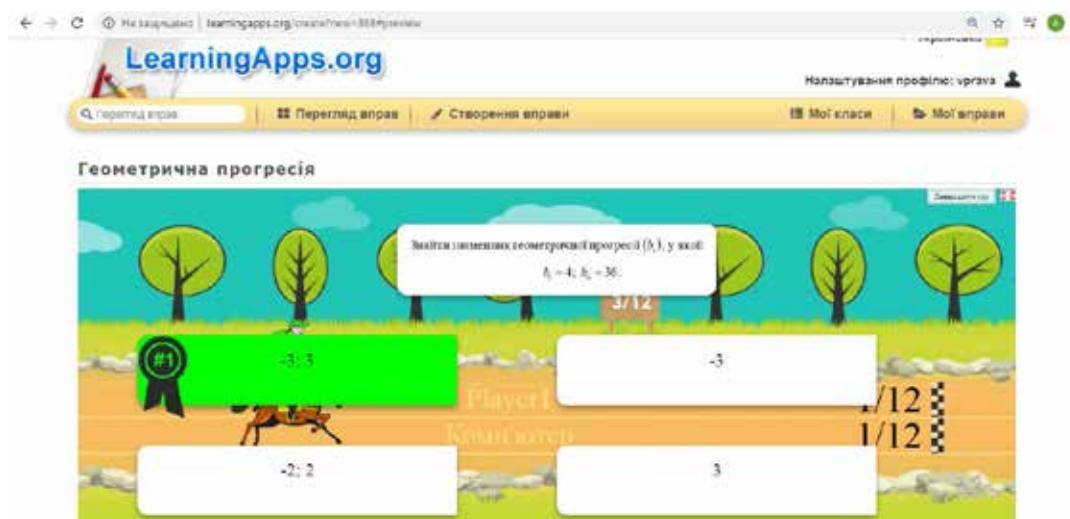


Рис. 4. Фрагмент онлайн-гри «Скачки» з теми «Геометрична прогресія»



Рис. 5. Інтерактивне завдання «Знайти пару» з теми «Похідна»

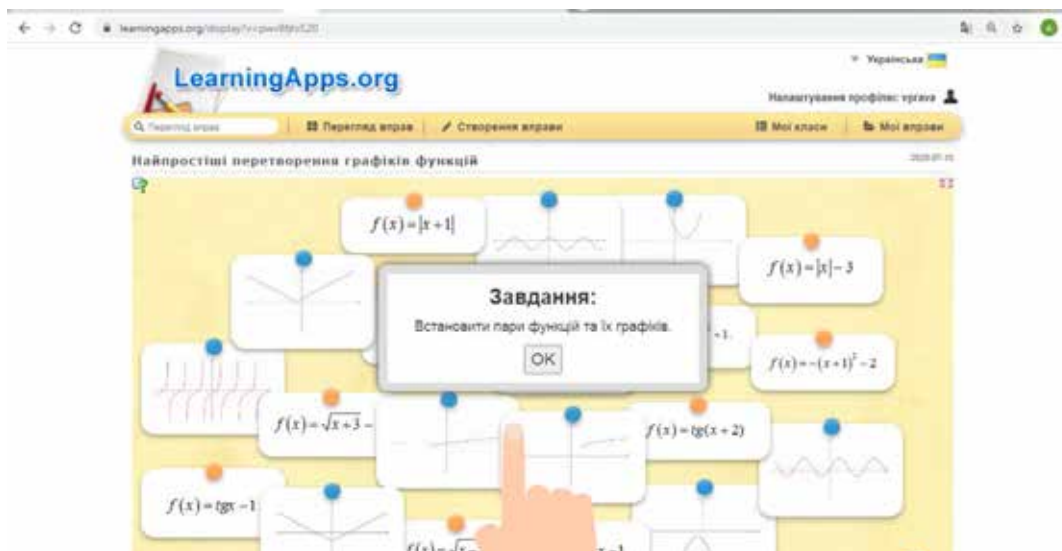


Рис. 6. Інтерактивне завдання «Знайти пару» з теми «Функція»

Зареєструвавшись, можна розробляти авторські інтерактивні вправи. Сервіс містить шаблони завдань, які можна переглянути й обрати безпосередньо перед створенням власного дидактичного ресурсу.

Крім того, для кожного завдання можна встановити конкретні параметри, зокрема: назву вправи; опис завдання; формулювання завдання; додати аудіо та/або відео; підказки для учнів; текст, що буде з'являтися, якщо завдання розв'язане правильно, тощо.

За умов дистанційного навчання математики у ЗЗСО практикуємо та впроваджуємо в освітній процес різноманітні інтерактивні завдання, розроблені за допомогою веб-сервісу LearningApps.org. Наведемо приклади створених нами вправ.

Приклад 1. Використання вікторини з теми «Найбільший спільний дільник» у 6 класі (рис. 3).

Вікторину можна проводити під час оцінювання знань і вмінь учнів із теми «Найбільший спільний дільник».

Вікторина передбачає виконання 12 завдань, кожне з яких має 4 варіанти відповідей (лише одна правильна).

Приклад 2. Використання онлайн-гри «Скачки» з теми «Геометрична прогресія» у 9 класі (рис. 4).

Гра проводиться під час закріплення знань і вмінь із теми «Геометрична прогресія» та передбачає виконання 12 завдань різного типу. Правильне виконання завдань допоможе гравцеві на коні дійти першому до фінішу та виграти.

Приклад 3. Використання інтерактивного завдання «Знайти пару» з теми «Похідна» в 10 класі (рис. 5).

Інтерактивне завдання можна пропонувати учням на етапі актуалізації опорних знань або під час закріплення знань і вмінь із теми «Похідна».

Для виконання завдання потрібно правильно встановити 12 пар функцій і їх похідних. Крім того, у завданні є 3 зайві варіанти.

Приклад 4. Використання інтерактивного завдання «Знайти пару» з теми «Функція» в 11 класі (рис. 6). Вправу можна пропонувати учням під час узагальнення знань і вмінь із теми «Функція». У завданні потрібно правильно встановити 10 пар функцій і їх графіків.

Зазначимо, що вчитель може пропонувати учням самостійно створювати завдання, користуючись сервісом. Для цього достатньо застосувати посилання *Мої класи*. Педагогу потрібно лише зареєструвати школярів, а сервіс автоматично надасть пароль і логін кожному з них, після чого в учнів з'явиться доступ до власних сторінок і можливість розробляти власні завдання, які можна пропонувати виконати своїм однокласникам.

Висновки. Таким чином, із досвіду використання веб-сервісу LearningApps.org під час дистанційного навчання математики у ЗЗСО можемо стверджувати, що його застосування сприяє розвитку в учнів: мотивації та інтересу до вивчення математики; самостійної пізнавальної діяльності; навичок мислення високого рівня; інтелектуальних умінь тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Клімішин М.М., Клімішина А.Я. Формування інтелектуально розвиненої особистості в сучасному освітньому інтернет-просторі. Актуальні проблеми підготовки керівників нової формації в умовах відкритого суспільства : Збірник матеріалів IV Регіональної науково-практичної конференції. Вінниця, 2019. Вип. 1 (24). С. 204–208.
2. Клімішина А.Я. Використання веб-квестів як інноваційна технологія розвитку інтелектуальної культури учнів під час вивчення математики в закладах загальної середньої освіти. The 3rd International scientific and practical conference “Innovation in Science: Modern Challenges” (May 25–26, 2020) Littera Verlag, Munich, Germany. 2020. P. 148–154.
3. Чабала Т.М. Створення вправ для інтерактивного навчання з використанням технології ВЕБ 2.0. Методичні рекомендації. *Математика в школах України*. 2018. № 34–36. С. 3–35.
4. Klimishyna A.Ya. Using of intellectual maps at the lessons of mathematics at general secondary education institutions. International Scientific Conference Development of Modern Science Under Global Changes : Conference Proceedings, 22th May, 2020. Riga, Latvia : Baltija Publishing. P. 16–22.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОЛАБОРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

WAYS OF COLLABORATIVE APPROACH IMPLEMENTATION FOR THE ASSESSMENT IN PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION TRAINING

Статтю присвячено вивченню перспективності залучення колаборативного підходу до організації та здійснення контролю в навчанні перекладу майбутніх філологів у вітчизняних закладах вищої освіти. З цією метою проаналізовано поняття «колаборативного навчання перекладу» та висвітлено загальні принципи його реалізації. Описано основні тенденції розвитку сучасного ринку надання перекладацьких послуг, що передбачають роботу фахівців у складі різноманітних за обсягом, формами організації та взаємодії команд із метою виконання комплексних і масштабних перекладацьких завдань і проєктів. Це, з одного боку, переконливо свідчить на користь залучення колаборативного підходу до організації навчання перекладу здобувачів вищої освіти у галузі філології, забезпечуючи формування належних умінь міжособистісного спілкування та групової взаємодії, а з іншого – вимагає перегляду форм і методів здійснення контролю опанування студентами відповідними перекладацькими знаннями, навичками, уміннями, стратегіями та здатностями за таких умов.

Наведено аналіз праць, пов'язаних із застосуванням колаборативного підходу до навчання перекладу. Його результати вказують на необхідність вивчення особливостей здійснення контролю за умов активної групової взаємодії під час виконання перекладацької діяльності й оцінки якості отриманого продукту перекладу, причому не лише з боку викладача чи самого студента (самоконтроль), а й із боку колег-учасників проєкту (взаємоконтроль). Саме останній якнайкраще відповідає основним положенням колаборативного підходу щодо контролю сформованості у студентів перекладацької компетентності, хоча й вимагає попередньої готовності суб'єктів до його застосування. Перекладацький проєкт визначено як основну форму реалізації колаборативного підходу до контролю перекладу, який може однаково ефективно застосовуватися в рамках формувального і підсумкового контролю. У разі застосування автентичного перекладацького проєкту оцінювальна і контрольна функції викладача делегуються зовнішньому замовнику.

Ключові слова: колаборативний підхід, навчання перекладу, контроль, взаємоконтроль, майбутні філологи, перекладацький проєкт.

The given article is devoted to the examination of the prospects of collaborative approach implementation for the assessment arrangement and realization in prospective philologists' translation training in the context of domestic establishments of higher education. With this aim the concept of "collaborative translation training" is analysed and its implementation principles are presented. Main development trends of modern translation services market stipulating specialists' participation in the teams of varied size, organization and interaction mode for the performance of complicated and ample translation tasks and projects are described. On the one hand, it provides enough ground for collaborative approach application to the arrangement of translator trainees' instruction providing proper interpersonal skill formation as well as readiness to work in a team. On the other, it requires the revision of assessment forms and techniques used to evaluate the acquisition of relevant knowledge, sub-skills, skills, strategies and capacities to be applied in this situation.

The analysis of the sources representing collaborative approach implementation for translation training is carried out. Its results indicate the need for the examination of the assessment use peculiarities under active team interaction during translation activity performance as well as translation product quality assessment procedures. It should be conducted in the form of not only hetero or self-assessment but peer one as well. Peer assessment fits collaborative approach provisions applied to students' translation competence evaluation. However, it requires prior students' readiness to peer assess. Translation project is considered to be the main form of collaborative approach implementation for translation assessment. It can serve pretty well for both formative and summative assessment. In case of authentic translation project application assessing and evaluative trainer's functions are given to the external client.

Key words: collaborative approach, translation training, assessment, peer-assessment, prospective philologists, translation project.

УДК 81-057.4:378.147-047.6]:[37.091.33-048.88]](045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.14>

Король Т.Г.,
канд. пед. наук,
докторант кафедри методики
викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних
технологій
Київського національного лінгвістичного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрімко розвиваючись, сучасна галузь надання перекладацьких послуг не лише зазнає постійних якісних багатоаспектних змін, а й вимагає оперативної реакції та адаптації до них із боку закладів вищої освіти (далі – ЗВО), у т. ч. й вітчизняних, що готують відповідних фахівців. Як наслідок, навчання перекладу майбутніх конкурентоспроможних філологів має здійснюватися з позицій комплексного підходу, який дозволяє максимально

точно і гнучко врахувати та відобразити поточні тенденції розвитку галузі, її актуальні потреби й вимоги, а також повною мірою скористатися надбаннями та здобутками сучасної перекладацької педагогіки. Тож саме органічне поєднання ідей провідних дидактичних підходів, зокрема синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, ситуаційного, процесуального, експериментального, рефлексивного та колаборативного, здатне забезпечити належне функціонування системи

навчання перекладу у вітчизняних ЗВО. Кожен із них має знайти своє логічне втілення і продовження у задіяній системі контролю сформованості у студентів окремих перекладацьких знань, навичок, умінь, стратегій, здатностей і відповідної компетентності загалом. У цьому контексті неабиякий інтерес становлять зміст і шляхи реалізації колаборативного підходу до здійснення контролю в навчанні перекладу майбутніх філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Колаборативний підхід до діяльності взагалі стає популярним завдяки укрупненню масштабів і складності професійних завдань, чіткості ефективного розв'язання так чи інакше вимагає консолідації зусиль багатьох фахівців, у т. ч. і представників різних галузей. Неабиякого поштовху цьому процесу надав стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, уможлививши як синхронну, так і асинхронну дистанційну взаємодію працівників незалежно від місця їхнього фактичного географічного розташування. У галузі мовних послуг колективний або спільний переклад, заснований на принципах колаборативного підходу, також користується неабиякою популярністю і здебільшого реалізується як фахівцями, так і волонтерами-аматорами в режимі онлайн на базі спеціально розроблених платформ. Нині у перекладознавстві виокремлено основні прояви та способи реалізації колективного перекладу, визначено його характерні особливості, ключові переваги та недоліки, окреслено шляхи підвищення якості отриманого у такий спосіб перекладацького продукту (A. Désilets, J. van der Meer).

Переважає більшість досліджень колаборативного підходу до навчання перекладу обмежується презентацією моделі реалізованого спільного навчання із залученням різних мовних пар за умов певного освітнього середовища, а також аналізом та інтерпретацією його результатів, зокрема: використанням автентичного колективного перекладацького проєкту протягом останнього семестру вивчення дисципліни на замовлення міжнародного відділу польського університету (U. Paradowska); виконанням перекладу статей Wikipedia арабською мовою (K. Al-Shehari) й іспанською з англійської (M.C. Pérez); перекладом реальних фрагментів книг на замовлення видавництва (D. Kiraly, S. Vandepitte); здійсненням аматорського дублювання серіалів польською мовою (A. Wojciechowska); організацією колаборативного навчання на базі форуму для онлайн-обговорення перекладів студентів з англійської мови арабською (R.S. Al-Jarf).

Крім цього, досліджувалася залежність ефективності перекладацьких проєктів від режиму взаємодії учасників (онлайн чи офлайн) (Y. Tsai), вивчалися види колаборативного навчання перекладу, розподіл ролей між учасниками перекладацького проєкту, а також ставлення студентів до

такої форми організації навчання (M.D. Olvera-Lobo, B. Robinson, J.A. Senso та ін.)

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри свою неабияку цінність для сучасної методики викладання перекладу у вищій школі, зазначені праці залишають чимало простору для роздумів щодо здійснення контролю під час реалізації подібного навчання та потенціалу подібного навчання як дієвого засобу підвищення об'єктивності й інформативності контролю в навчанні перекладу.

Мета статті полягає у визначенні шляхів реалізації колаборативного підходу до контролю в навчанні перекладу.

Виклад основного матеріалу. У контексті навчання перекладу колаборативний підхід передбачає організацію спільної діяльності групи студентів, спрямованої на досягнення певного результату, а саме створення спільного перекладацького продукту (тексту перекладу) та набуття відповідних навичок і формування вмінь шляхом планування та координації власних дій і злагодженої взаємодії всіх її учасників, у т. ч. й викладача [5]. На думку Д. Кіралі [5, с. 156], саме колаборативне середовище навчання перекладу забезпечує необхідні умови для існування плюралізму думок і підходів до вирішення конкретних перекладацьких проблем, розвитку перекладацьких і мовних здібностей студентів на основі зони найближчого розвитку за Л.С. Виготським. Крім того, подібна організація навчального процесу сприяє розвитку саморефлексії студентів, формуванню навичок і вмінь міжособистісного спілкування і здатності працювати в команді, що є важливими складниками перекладацької компетентності [3; 2].

Проте досягнення таких результатів можливе лише за рахунок дотримання низки принципів організації колаборативного навчання перекладу, а саме:

- 1) усі студенти мають займатися не лише перекладом, а й перевіркою відповідності змісту тексту оригіналу та редагуванням отриманого тексту перекладу;
- 2) усі студенти повинні виконувати різні ролі в однаковому обсязі;
- 3) усі студенти мають навчитися взаємодіяти та співпрацювати з кожним членом перекладацької команди;
- 4) усі студенти мають брати участь в укладанні словника / глосарію;
- 5) усі студенти повинні отримати рівні можливості ознайомитися з перекладами колег;
- 6) зміст навчальної програми дисципліни має бути представлений і врахований при організації колаборативного навчання;
- 7) усі студенти повинні нести відповідальність за організацію та перебіг своєї перекладацької діяльності, зокрема відповідність встановленим термінам [7, с. 294–295];

8) усі студенти мають поділяти цілі й завдання перекладацької команди, до якої вони належать;

9) усі студенти мають нести індивідуальну відповідальність за успішність виконання перекладацького завдання [1];

10) застосування командного оцінювання успішності виконання діяльності та якості отриманого перекладацького продукту [2].

Проте однією з основних проблем застосування цього підходу до навчання перекладу є непридатність стандартних процедур контролю й оцінювання продукту виконання перекладацької діяльності студентами [5, с. 158] на основі різноманітних шкал оцінювання, на відміну від традиційних підходів до навчання перекладу.

Водночас колаборативне навчання є важливою передумовою застосування взаємоконтролю й розвитку відповідних навичок і вмінь у студентів у процесі навчання перекладу. Адже за даними проведеного опитування 36 студентів другого курсу спеціальності «Філологія» Полтавського університету економіки і торгівлі, які щойно завершили перший семестр вивчення навчальної дисципліни «Практика перекладу з англійської мови», лише 50% (18) респондентів вказали на внутрішню готовність здійснювати взаємоконтроль якості виконаних перекладів своїми колегами. Ці самі 50% студентів підтвердили власну готовність сприймати критику з боку колег і покладатися на неї з метою підвищення якості виконаних перекладів. Отримані результати опитування вкотре підтверджують, що взаємоконтроль є найскладнішою формою контролю в навчанні перекладу, яка не може задіюватися до навчального процесу спонтанно, без попередньої підготовки студентів до неї. На нашу думку, навички й уміння взаємоконтролю мають формуватися організовано, послідовно і паралельно із процесом формування перекладацької компетентності студентів, спираючись на відповідний досвід контролю й оцінювання з боку викладача та належний рівень сформованості у студентів навичок і вмінь самоконтролю й самооцінювання. І саме колаборативне навчання перекладу має значний потенціал для подолання основних труднощів, пов'язаних із запровадженням взаємоконтролю.

Із власного досвіду можемо стверджувати, що студенти неохоче оцінюють переклади своїх колег, рідко висловлюють об'єктивну думку, особливо якщо особисто знайомі з автором перекладу. Тож колаборативний підхід до контролю, з одного боку, передбачає обов'язкову реалізацію взаємоконтролю, а з іншого – здатний забезпечити належні умови для формування у студентів відповідних навичок і вмінь неупередженого об'єктивного взаємоконтролю, важливих у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності.

Спираючись на відповідне дослідження М.Д. Олвера-Лобо та ін. [6], розглядаємо такі форми реалізації колаборативного підходу до навчання перекладу, як:

1) рольова гра, що, на наш погляд, якнайкраще співвідноситься зі специфікою навчання окремих видів усного перекладу;

2) виконання навчальних перекладацьких завдань у команді, яке відповідає завданням на переклад як дискретних речень, так і зв'язних текстів на занятті й поза його межами. Мотиви змагання спонукають студентів до пошуку нестандартних перекладацьких рішень на етапі продукування тексту перекладу і стимулюють когнітивну діяльність під час його колективної оцінки й коригування. Проте у такий спосіб колаборативний підхід реалізується лише частково;

3) перекладацький проєкт.

Перекладацький проєкт може бути як змодельованим, так і автентичним. Останній передбачає отримання перекладацького продукту, який підлягатиме подальшому використанню й оцінці з боку реального кінцевого споживача. Звісно, автентичний перекладацький проєкт значно цікавіший для студентів, має вищий мотивувальний потенціал, а тому якнайкраще відповідає потребам контролю. Однак використання подібного засобу навчання й контролю перекладу також має свої застереження й обмеження. Виконання автентичного перекладацького проєкту вимагає від студентів вищого ступеня автономії та кращого рівня підготовки, а тому має переважно застосовуватися на заключних етапах навчального процесу.

За даними М. Гонсалес Девіс [4, с. 216–224], будь-який автентичний перекладацький проєкт характеризується такими рисами:

1) автентичним перекладацьким завданням;

2) чітким розподілом ролей і функціональних обов'язків у межах перекладацької команди;

3) прозорим експліцитним формулюванням перекладацького завдання у вигляді послідовної інструкції до виконання у поєднанні з переліком критеріїв оцінки якості майбутнього перекладацького продукту;

4) визначеними термінами виконання й подачі перекладу замовнику;

5) системою заохочення й мотивації;

6) оприлюдненням отриманого тексту перекладу.

Запорукою успіху виконання будь-якого перекладацького проєкту є налагоджена система комунікації, через яку, власне, й реалізується взаємоконтроль, у вигляді коментарів і правок колег. Зворотний коментар вважається ефективним і дієвим лише за наявності реакції на нього потенційного адресата. Ця реакція може набувати різних форм: від повного прийняття і згоди

із запропонованими змінами чи зауваженнями до обґрунтованої відмови прислухатися до висловленого коментаря.

На думку С. Вандепітт [7], студенти обов'язково мають розуміти основні правила надання коментаря до виконаного фрагменту перекладацького завдання їхніми колегами, а саме:

- 1) коректність і чіткість визначення проблеми;
- 2) належне формулювання проблеми, що виникла у процесі перекладу;
- 3) своєчасну й доречну подачу коментаря;
- 4) наявність позитивно забарвленого емоційного компонента.

Подібний підхід до подачі коментарів під час виконання перекладацького проекту забезпечить здоровий мікроклімат у команді, створить атмосферу доброзичливості й довіри.

Висновки. Наведений аналіз колаборативного підходу до навчання перекладу майбутніх філологів у вітчизняних ЗВО засвідчив доцільність його застосування для організації та здійснення контролю. Основними шляхами його реалізації є створення належних умов для застосування взаємоконтролю у процесі навчання перекладу як дієвого засобу підвищення об'єктивності й інформативності оцінювання і контролю, а також використання перекладацького проекту як засобу здійснення формульованого й підсумкового видів контролю перекладацької компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці модельованих та автентичних перекладацьких проєктів і їхній емпіричній верифікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Al-Shehari K. Collaborative learning: trainee translators tasked to translate Wikipedia entries from English into Arabic. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2017. Vol. 11. № 4. P. 357–372.
2. Barros E.H. Collaborative learning in the translation classroom: preliminary survey results. *The Journal of Specialised Translation*. 2011. Vol. 16. P. 42–60.
3. Ernst-Kurdi E. The Importance of Collaborative Discourse Analysis in the Training of Novice Translators. *Journal of Translation*. 2017. Vol. 13. № 1. P. 11–25.
4. González Davies M. *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins. 2004. 259 p.
5. Kiraly D.C. Collaborative Learning in the Translation Practice Classroom. *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Publisher : Günter NarrEditors : Fleischmann, 1997. P. 152–158.
6. Olvera-Lobo M.D., Robinson B., Senso J.A. et al. Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel*. 2009. Vol. 55. № 2. P. 165–180.
7. Vandepitte S. Collaboration in translation practices in Dutch-speaking areas. *Konin Language Studies*. 2016. Vol. 4 (3). P. 289–304.

ОЦІНКА БАЗОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК, ВМОТИВОВАНOSTІ ТА ДУМКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СФЕРІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЩОДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО ФОРМАТУ НАВЧАННЯ У ПОВСЯКДЕННУ ПЕДАГОГІЧНУ РОБОТУ

THE ESTIMATION OF BASELINE SKILLS, MOTIVATION, AND THOUGHTS MEDICAL EDUCATORS FOR THE INTRODUCTION OF NEW DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN EVERYDAY PEDAGOGICAL WORK

Стаття присвячена важливості та необхідності оцінки базових умінь і навичок, вмотивованості та думки педагогічних працівників у сфері медичної освіти щодо запровадження новітніх технологій дистанційного формату навчання у повсякденну педагогічну роботу перед початком тренінгу підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої медичної освіти. Обговорено необхідність проведення курсів підвищення кваліфікації викладачів закладів медичної освіти з використання новітніх інформаційно-освітніх технологій, зокрема платформи дистанційного навчання, базуючись на загальнодержавній стратегії розвитку медичної освіти та потреби у безперервному фаховому розвитку медичних працівників. Проведення базової оцінки ставлення, вмотивованості, базових навичок дає інформацію щодо ефективної побудови тренінгу у конкретному навчальному середовищі, виокремлення цілей і задач. Проведення опитування перед початком тренінгів є важливою складовою частиною педагогічного дизайну. Саме від базової оцінки залежить побудова навчальної траєкторії під конкретну цільову групу тих, хто навчається. Базова оцінка є важливою для порівняння її оцінки досягнутих результатів. Основна увага зосереджується на результатах анкетування викладачів перед початком електронного навчального курсу, який розроблювався для підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої медичної освіти. Результати анкетування було покладено у створення навчальної програми електронного навчального курсу «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти». Проведення базової оцінки базових умінь і навичок, вмотивованості є важливим етапом планування та проведення тренінгів, а також запорукою їх успішності. Навчальні тренінги відповідно до сучасних моделей оцінки ефективності навчання, зокрема моделі оцінки ефективності навчання Дональда Кирпатрика, зміна ставлення, набуття умінь і навичок, які впливають на повсякденну працю й отримання результатів, є ефективними.

Ключові слова: опитування, анкетування, педагогічний дизайн, вмотивованість,

модель оцінки навчання Дональда Кирпатрика, дистанційне навчання, медична освіта.

The article is devoted to the importance and necessity of assessing the basic skills, motivation, and opinion of the medical educators on the introduction of new distance learning technologies in everyday pedagogical work before the training of teachers of higher medical education. The necessity for advanced training courses for teachers of medical education institutions on the use of the information and educational technologies, including distance learning platform, based on the national strategy for the development of medical education and the necessity for the continuous professional development of health workers. Conducting a basic assessment of attitudes, motivation, basic skills provides information on the effective construction of training in a particular learning environment, highlighting goals and objectives. Surveying the start of training is an important component of pedagogical design. It is the basic assessment that determines the construction of the correct learning trajectory for a specific target group of learners. Baseline evaluation is important for comparing and evaluating the results achieved. The main focus is on the results of the survey of teachers before the start of the e-learning course, which was developed to improve the skills of teachers of higher medical education. The results of the questionnaire were used to create a curriculum for e-learning course "Fundamentals of methodology of the electronic courses development in the field of medical education" for improving the qualification of medical education institutions. Carrying out a basic assessment of basic skills and motivations is an important stage of planning and conducting training, as well as a guarantee of their success. Training following modern models of evaluation of learning effectiveness, in particular, the model of evaluation of learning effectiveness of Donald Kirkpatrick, change of attitude, acquisition of skills, and abilities that affect daily work and obtaining results are effective.

Key words: survey, questionnaire, pedagogical design, motivation, Donald Kirkpatrick's learning assessment model, distance learning, medical education.

УДК 378.091.12.018.43:61:005.32
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.15>

Лопіна Н.А.,
канд. мед. наук, методист першої категорії
Харківського національного медичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проведення якісних тренінгів підвищення кваліфікації викладачів закладів медичної освіти з огляду на загальнодержавну стратегію безперервного фахового розвитку медичних працівників стає дуже актуальною вимогою сучасності та збереження конкурентоспроможності закладів освіти, яким із часом необхідно буде конкурувати не тільки між собою, а й із комерційними проектами та про-

ектами, що супроводжують фармацевтичні компанії у сфері медичної освіти. Розроблення програм підвищення кваліфікації, які б відповідали потребам і вимогам сучасності, збереже престижність, значущість традиційних форм освіти. Програми навчання викладачів закладів медичної освіти на загальнодержавному рівні відсутні та частково реалізуються при проходженні магістратури з педагогіки вищої школи медичними педагогами.

Особливо актуальним є проведення онлайн-тренінгів підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої медичної освіти та розробка комплексних електронних курсів, що дозволить реалізувати викладачам ефективний супровід додипломного та післядипломного етапів медичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Протягом останніх років вітчизняні автори у своїх публікаціях наголошують на необхідності впровадження інноваційних інформаційно-освітніх веб-технологій у медичну освіту [1, с. 3; 17, с. 477; 15, с. 67], обґрунтовувалася необхідність впровадження SMART-технологій у модернізацію післядипломної освіти [3, с. 236], що б відповідало реалізації Європейських стандартів вищої освіти [12, с. 55]. Досвід використання та впровадження інформаційно-освітніх веб-технологій для забезпечення медичної освіти широко обговорювався в авторських публікаціях попередніх років [4, с. 87; 5, с. 531; 6, с. 225; 7, с. 226; 8, с. 1–36; 9, с. 68; 10, с. 63; 11, с. 1–84; 19, с. 10; 20, с. 43].

Проаналізовано досвід вітчизняних медичних освітніх закладів щодо проведення підготовки, перепідготовки медичних педагогів. О. Фурик, І. Юрченко аналізували роль тьютора у проблемно-орієнтованому навчанні в галузі медичної освіти, підкреслюючи зміну ролі викладача за сучасних умов із переважанням його координаторської функції [18, с. 166]. С. Напалков у своїй публікації наголошує на необхідності технологічного оновлення підготовки сучасного педагога [13, с. 833]. М. Рожко та співатори характеризували діяльність навчально-тренінгового центру для викладачів із метою підвищення професійної, мовної компетентності та володіння сучасними інноваційними технологіями навчання [14, с. 65]. Ю. Вороненко та співавтори сформулювали напрями, за якими слід проводити розвиток викладачів вищої медичної школи, та вони не відображують необхідність підвищення професійної компетентності викладачів у сфері інформаційно-освітніх технологій [2, с. 10]. У попередніх авторських публікаціях розглядалася програма підвищення кваліфікації педагогів закладів вищої медичної освіти з використання інформаційно-освітніх веб-технологій у медичній освіті [10, с. 60–67], яка і слугувала підґрунтям для розробки програми пілотного дистанційного курсу підвищення кваліфікації викладачів закладів медичної освіти «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти». У своїй публікації І. Соколова охарактеризувала професійний розвиток викладачів медичного університету: досвід використання навчальної платформи MoodleCloud [16, с. 29–37].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У попередніх публікаціях не обговорювалася стратегія побудови програми онлайн-тренінгів підвищення кваліфікації викла-

дачів закладів вищої медичної освіти з урахуванням попередньої оцінки базових умінь і навичок, вмотивованості та думки педагогічних працівників у сфері медичної освіти щодо запровадження новітніх технологій дистанційного формату навчання у повсякденну педагогічну роботу. Розробка адаптивних тренінгів підвищення кваліфікації викладачів у сфері медичної освіти може підвищити як якість підготовки майбутніх фахівців, так і якість надання медичної допомоги.

Мета статті – продемонструвати досвід стратегії побудови програми онлайн-тренінгу підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої медичної освіти з урахуванням попередньої оцінки базових умінь і навичок, вмотивованості та думки педагогічних працівників у сфері медичної освіти щодо запровадження новітніх технологій дистанційного формату навчання у повсякденну педагогічну роботу.

Виклад основного матеріалу. Створення ефективних навчальних матеріалів, у т. ч. розроблених із використанням інформаційних технологій, може бути реалізовано відповідно до концепцій і моделей педагогічного дизайну. Педагогічний дизайн – це наукова дисципліна, яка займається розробкою найбільш ефективних, раціональних і комфортних способів, методів і систем навчання, які можуть бути використані у сфері професійної педагогічної практики. Відповідно до найбільш поширеної моделі педдизайну ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation (1975)) виділяють такі етапи розробки навчальних матеріалів: аналіз, проектування, розробку, реалізацію, оцінку, завдяки якій можуть бути прийняті рішення щодо удосконалення розроблених навчальних матеріалів. Стадія аналізу є найважливішою стадією розробки навчальних матеріалів. Саме під час цього етапу виділяються ключові елементи, вивчаються потреби тих, хто навчається, і завдання викладача, формулюються вимірні та зрозумілі цілі навчання, оцінюється цільова аудиторія і форми роботи з нею, а також складається список очікуваних результатів. Для підвищення ефективності ця стадія також розбивається на кілька етапів, що дозволяють за рахунок поступового виявлення ключових точок чітко сформулювати завдання. Ретельно опрацьовані цілі допомагають визначити інструментарій навчального курсу, ступінь його наповнення інтерактивними елементами та застосовність вже наявних матеріалів і методик. Тут вже можна чітко визначити методики оцінки ефективності самого процесу навчання. Після того, як виконано аналіз, цілі навчання можна уточнити, що дасть можливість почати розробку власне навчальних матеріалів.

Курс «Основи методології розробки електронних курсів» було створено для викладачів Харківського національного медичного університету з метою опанування ними навичок розробки

Таблиця 1

**Перелік запитань анкетування викладачів ХНМУ перед початком навчального курсу
«Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»**

1. Ваш вік.	<ul style="list-style-type: none"> – До 30 років – 30–40 років – 40–50 років – Більше 50 років
2. Який у Вас стаж педагогічної роботи?	<ul style="list-style-type: none"> – До 5 років – 5–10 років – 10–20 років – Більше 20 років
3. Чи маєте Ви ступінь магістра з педагогіки?	<ul style="list-style-type: none"> – Так – Ні – Зараз проходжу навчання
4. Як часто у своїй педагогічній діяльності Ви використовуєте які-небудь інформаційно-освітні веб-технології?	<ul style="list-style-type: none"> – Ніколи не використовую – Щодня – Кілька разів на тиждень – Кілька разів на місяць
5. Чи був у Вас досвід роботи на будь-якій платформі дистанційного навчання (як студента)?	<ul style="list-style-type: none"> – Так – Ні
6. Чи був у Вас досвід роботи на будь-якій платформі дистанційного навчання (як викладача)?	<ul style="list-style-type: none"> – Так – Ні
7. Як би Ви оцінили свої навички роботи в PowerPoint для підготовки презентацій?	<ul style="list-style-type: none"> – Просунутий користувач – Середній рівень – Недостатній рівень – Не використовую в роботі
8. Чи вмієте Ви створювати анімацію для пояснення теоретичного матеріалу по Вашому предмету?	<ul style="list-style-type: none"> – Вмію створювати просту анімацію – Вмію створювати складну анімацію – Не використовую в роботі
9. Як часто Ви проводите опитування учнів за допомогою автоматизованого тестування?	<ul style="list-style-type: none"> – Ніколи не використовую – Щодня – Кілька разів на тиждень – Кілька разів на місяць
10. Чи проводили Ви коли-небудь вебінари / або були доповідачем на телеконференції?	<ul style="list-style-type: none"> – Так – Ні
11. Як часто Ви берете участь як слухач у вебінарах?	<ul style="list-style-type: none"> – Ніколи не беру участь – Щодня – Кілька разів на тиждень – Кілька разів на місяць
12. Чи проходили Ви коли-небудь тренінги підвищення кваліфікації, що стосуються дистанційного навчання?	<ul style="list-style-type: none"> – Так – Ні
13. Чи проводили Ви коли-небудь звукозапис своїх доповідей, презентацій?	<ul style="list-style-type: none"> – Так – Ні
14. Чи проводили Ви коли-небудь відеозапис своїх доповідей, презентацій?	<ul style="list-style-type: none"> – Так – Ні
15. Як би Ви оцінили свою зацікавленість у впровадженні інформаційно-освітніх технологій у навчальний процес (5 – максимальна зацікавленість, 4 – середня зацікавленість, 3 – нейтральна зацікавленість, 2 – мінімальна зацікавленість, 1 – зацікавленість відсутня)	<ul style="list-style-type: none"> – 1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Як би Ви оцінили зацікавленість Ваших студентів лекціями за шкалою від 1 до 5 (5 – максимальна зацікавленість, 4 – середня зацікавленість, 3 – нейтральна зацікавленість, 2 – мінімальна зацікавленість, 1 – зацікавленість відсутня)	<ul style="list-style-type: none"> – 1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Як би Ви оцінили зацікавленість Ваших студентів на практичних заняттях за шкалою від 1 до 5 (5 – максимальна зацікавленість, 4 – середня зацікавленість, 3 – нейтральна зацікавленість, 2 – мінімальна зацікавленість, 1 – зацікавленість відсутня)	<ul style="list-style-type: none"> – 1 – 2 – 3 – 4 – 5

18. Які на Ваш погляд переваги при впровадженні в освітній процес веб-технологій?	Підвищення якості освіти Особистісно-орієнтований підхід у навчанні Доступність знань Висока технологічність представленого матеріалу: аудіо-, відеоматеріали, сучасні рекомендації з діагностики та лікування Без відриву від основної діяльності в асинхронному режимі Адаптивність (відображення всіх сучасних тенденцій освіти та інформаційного суспільства) Об'єктивізація й автоматична система оцінювання знань студентів Координування навчального процесу
19. Які, на Ваш погляд, недоліки має впровадження інформаційно-освітніх веб-технологій?	– Не бачу недоліків – Необхідність постійного підвищення кваліфікації – Необхідність освоєння сучасних освітніх технологій – Значні часові витрати на підготовку якісного освітнього контенту – Необхідність залучення великої кількості персоналу – Є недоліки, проте вони переборні за правильної організації навчально-педагогічної діяльності та більшого залучення студентів
20. Як часто Ви читаєте педагогічну літературу, присвячену сучасним педагогічним технологіям?	– Ніколи не читаю – Щодня – Кілька разів на тиждень – Кілька разів на місяць
21. Чи готові Ви витратити час на навчання себе і підвищення своєї кваліфікації відповідно до нових тенденцій в освіті?	– Не маю часу на підвищення кваліфікації – Можу щодня приділяти цьому час – Можу кілька разів на тиждень приділяти цьому час – Можу кілька разів на місяць приділяти цьому час
22. Що Ви чекаєте від навчального курсу, який стартував, що б Ви хотіли почути, чому навчитися?	
23. Що б Ви не хотіли почути в рамках навчального курсу?	
24. Які мотиваційні складники можуть бути визначальними для Вас у впровадженні інформаційно-освітніх технологій у рутинну педагогічну практику?	– Підвищення ефективності в роботі – Полегшення повсякденних завдань – Професійний розвиток

електронних курсів на платформі дистанційного навчання ХНМУ для забезпечення дистанційної освіти та змішаного навчання. Мета курсу полягала у вивченні основ методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти, вивченні основних принципів сучасної дистанційної освіти, основ створення якісного навчального контенту, опанування практичними навичками роботи на платформі дистанційного навчання для забезпечення додипломного та післядипломного етапів навчання. Велика увага була приділена саме навичкам розробки електронних курсів у сфері медичної освіти та практичним результатам курсу. З урахуванням базових принципів педагогічного дизайну, а також відповідно до сучасних моделей оцінки ефективності навчання, зокрема моделі оцінки ефективності навчання Дональда Кирпатрика, перед початком тренінгу підвищення кваліфікації викладачам було запропоновано дати відповіді на анонімне опитування із питаннями одиночного, множинного вибору та відкритими питаннями (табл. 1). Анкетування проводилося анонімно з метою оцінки базового рівня навичок, аналізу побажань викладачів щодо навчального електро-

нного курсу, а також оцінки ставлення викладачів до того, чи іншого аспекту впровадження інформаційно-освітніх технологій у навчальний процес. В опитуванні викладачів взяли участь 234 науково-педагогічні працівники ХНМУ.

Надалі результати анонімного опитування було використано для підготовки програми підвищення кваліфікації викладачів з урахуванням наданих відповідей і первинного плану тематичного наповнення електронного навчального курсу. З урахуванням опитування було сформовано 20 тем електронного навчального курсу.

При аналізі вікового складу слухачів курсу виявлено, що до 30 років було 28 респондентів (11,97%), 30–40 років – 92 (39,32%), 40–50 років – 65 (27,78%), більше 50 років – 49 (20,94%) (рис. 1).

Також аналізувався стаж педагогічної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації. Виявлено, що стаж до 5 років мав 61 викладач (26,07%), 5–10 років – 60 (25,64%), 10–20 років – 60 (25,64%), більше ніж 20 років – 53 (22,65%) (рис. 2).

Більшість викладачів, залучених до курсу підвищення кваліфікації в електронному навчальному курсі, мали ступінь магістра педагогіки – 117 викла-



Рис. 1. Вік слухачів пілотного дистанційного курсу «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»

дачів (50,00%), 103 не мали ступеня магістра з педагогіки (44,02%), а 14 респондентів проходили навчання (5,98%) (рис. 3).

До проходження навчання в електронному навчальному курсі 22 респонденти у своїй педагогічній діяльності не використовували інформаційно-освітні веб-технології (9,40%), 85 респондентів використовували щодня (36,32%), 90 – кілька разів на тиждень (38,46%), а 37 – кілька разів на місяць (15,81%) (рис. 4).

У більшості викладачів не було попереднього досвіду роботи на будь-якій платформі дистанційного навчання як студента – 140 викладачів (59,83%), і 94 викладача мали попередній досвід проходження електронних навчальних курсів на платформах дистанційного навчання (40,17%) (рис. 5).

У більшості викладачів не було попереднього досвіду роботи на будь-якій платформі дистанційного навчання як викладача – 193 респонденти (82,48%), і 41 викладач (17,52%) мав попередній



Рис. 2. Педагогічний стаж слухачів пілотного дистанційного курсу «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»



Рис. 3. Наявність ступеня магістра з педагогіки у слухачів курсу

досвід викладання на платформах дистанційного навчання (рис. 6).

Свої навички роботи у PowerPoint для підготовки презентацій як просунутий користувач оцінили 65 респондентів (27,78%), як середній

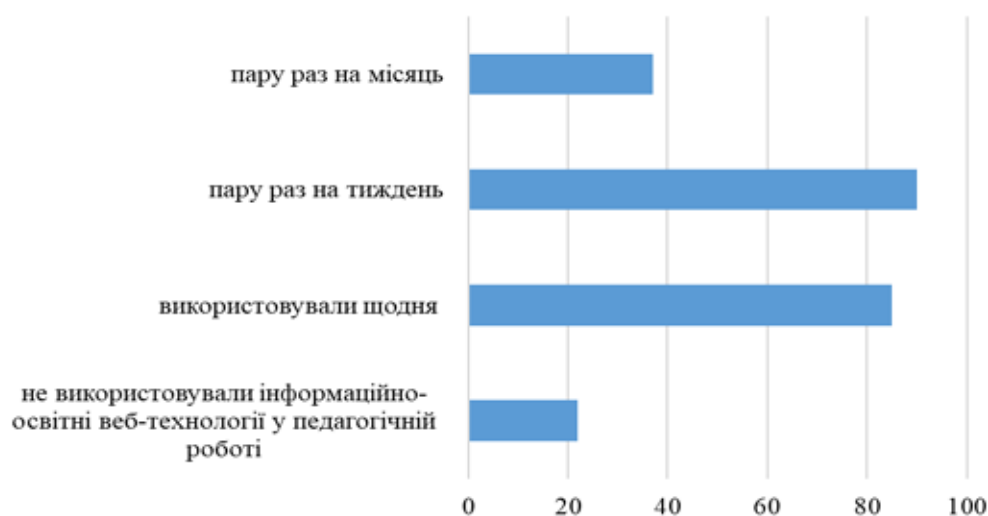


Рис. 4. Використання веб-технологій у педагогічній діяльності слухачами курсу до початку пілотного дистанційного курсу «Основи методології розробки електронних навчальних курсів у сфері медичної освіти»

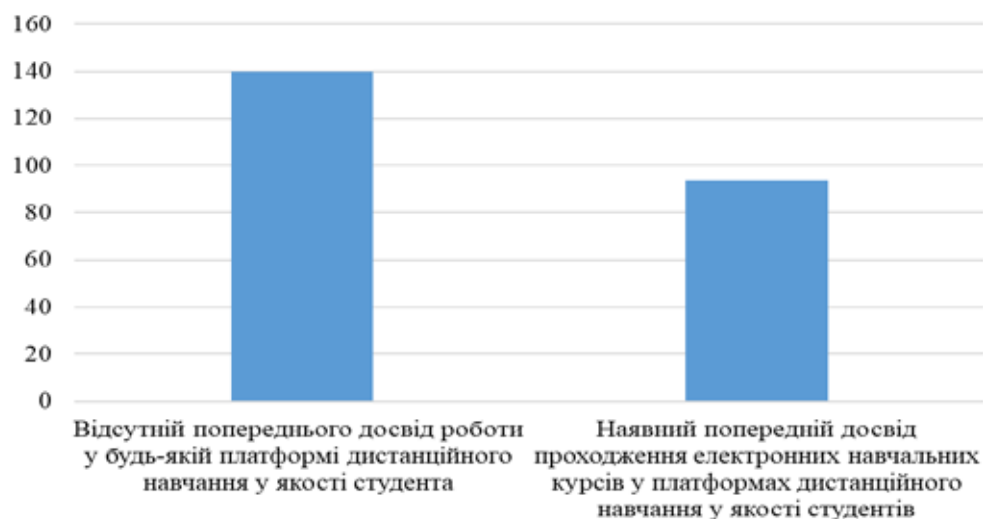


Рис. 5. Попередній досвід роботи на будь-якій платформі дистанційного навчання як студента

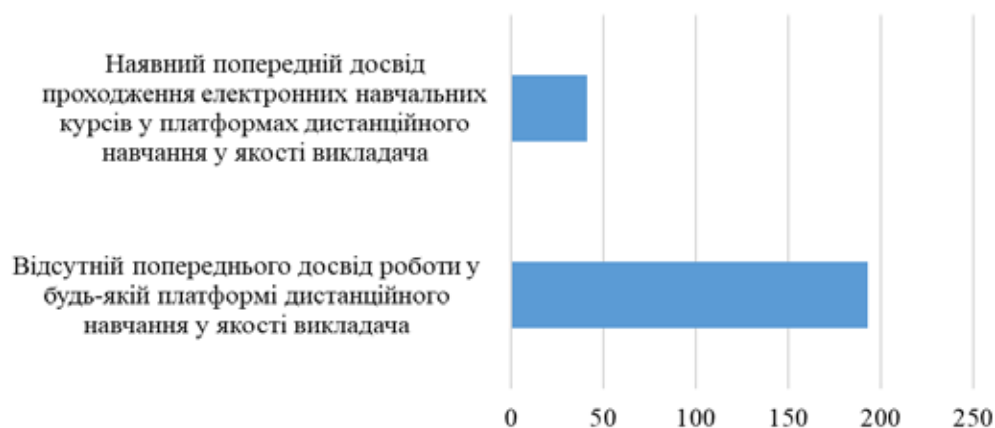


Рис. 6. Попередній досвід роботи на будь-якій платформі дистанційного навчання як викладача

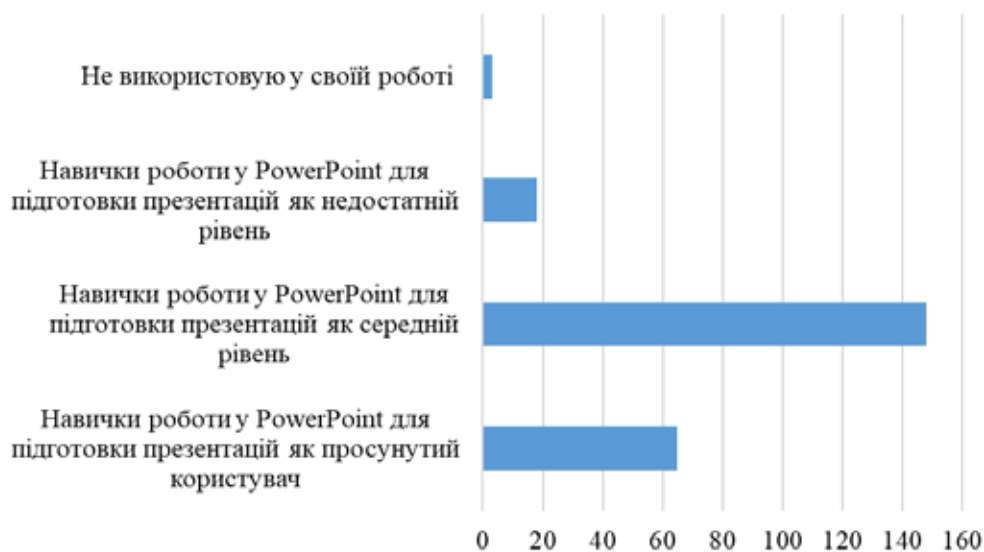


Рис. 7. Оцінка навичок роботи у PowerPoint

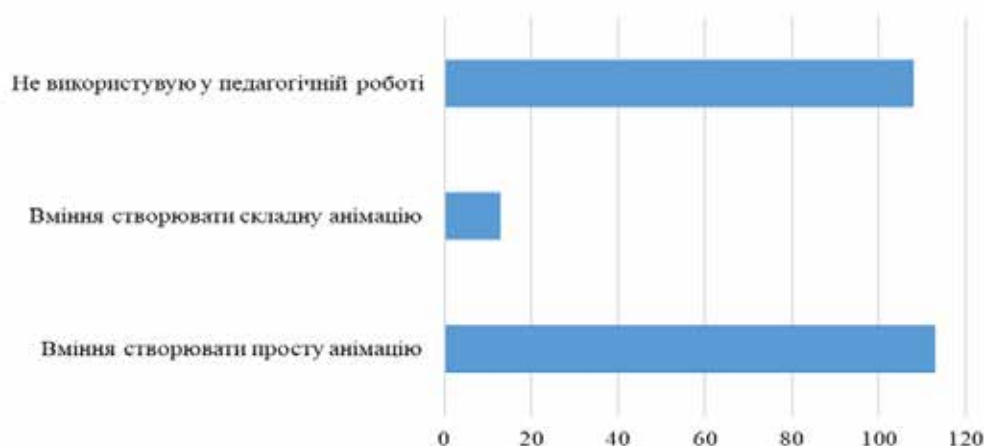


Рис. 8. Оцінка вміння створювати анімацію для пояснення теоретичного матеріалу до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»



Рис. 9. Оцінка проведення автоматизованого тестування до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»



Рис. 10. Попередній досвід проведення вебінарів як доповідача до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»



Рис. 11. Досвід участі у вебінарах як слухача до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»



Рис. 12. Досвід проходження тренінгів підвищення кваліфікації по дистанційному навчанню до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»

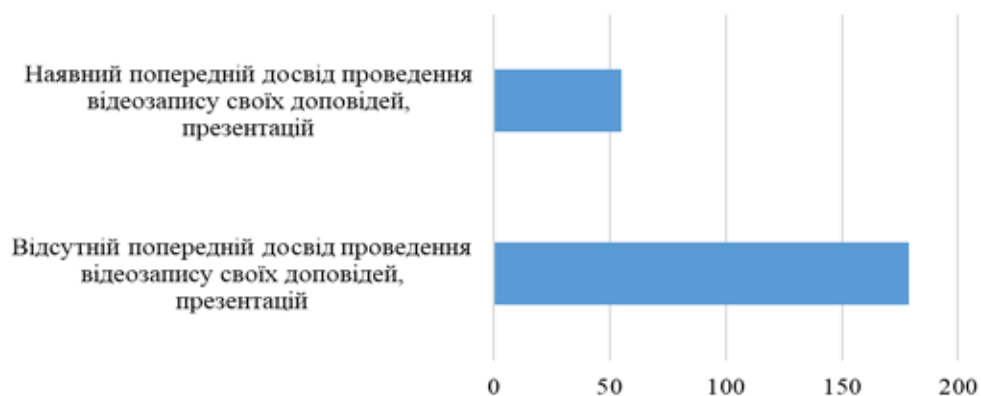


Рис. 13. Досвід проведення звукозапису доповідей, презентацій до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»

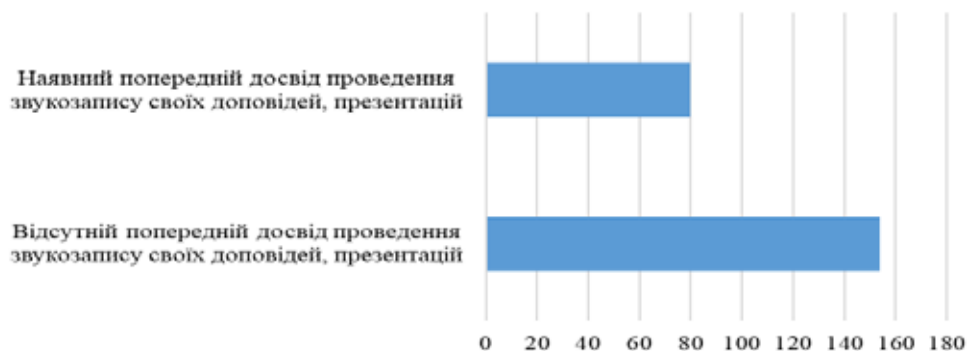


Рис. 14. Досвід проведення відеозапису своїх доповідей, презентацій до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»

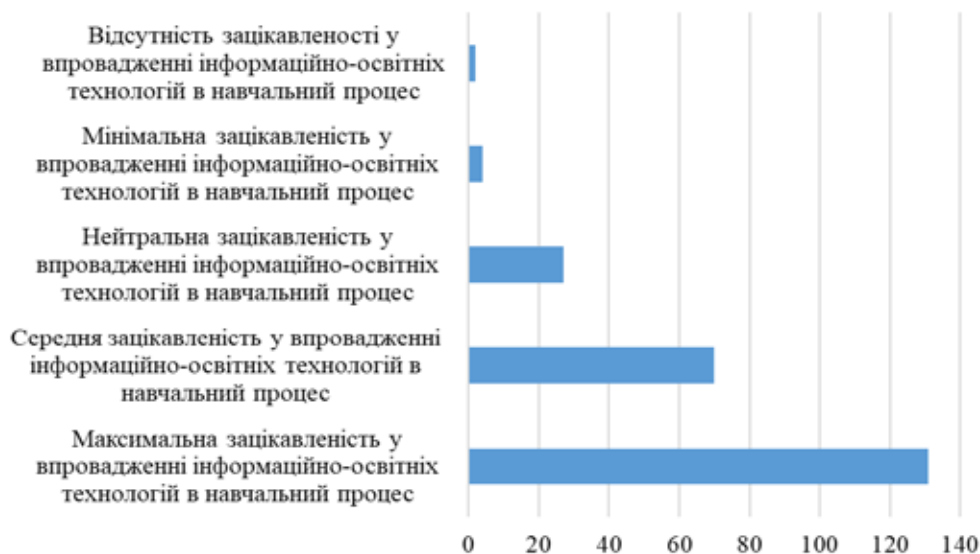


Рис. 15. Оцінка зацікавленості викладачів у впровадженні інформаційно-освітніх технологій у навчальний процес до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»



Рис. 16. Оцінка викладачами зацікавленості студентів лекціями до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»

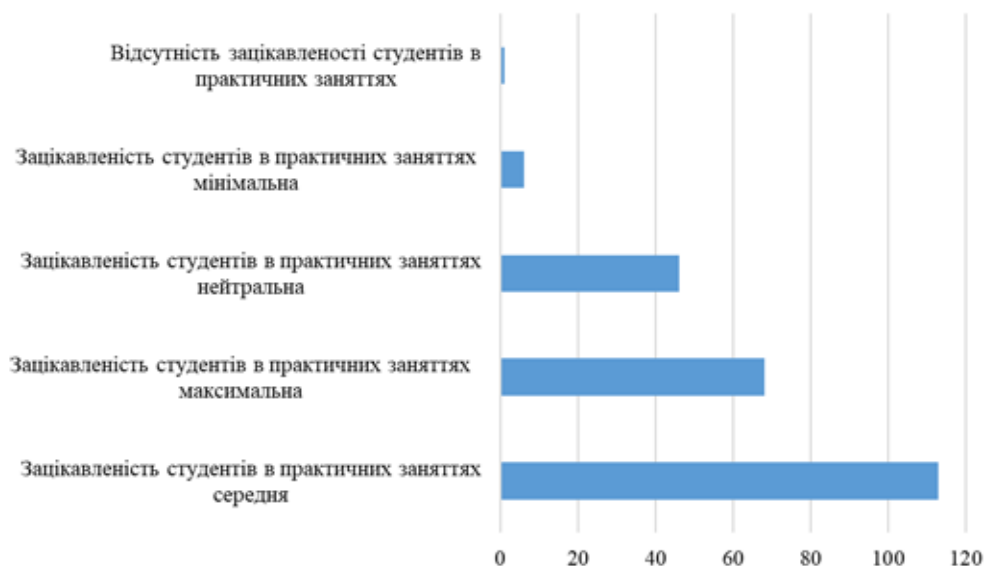


Рис. 17. Оцінка викладачами зацікавленості студентів на практичних заняттях до початку навчання на пілотному дистанційному курсі «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти»

рівень – 148 (63,25%), як недостатній – 18 (7,69%). Троє викладачів взагалі не використовували цю програму в педагогічній роботі (1,28%) (рис. 7).

Оцінювалися навички викладачів зі створення анімації. Було виявлено, що просту анімацію вміли створювати 113 респондентів (48,29%), складну – 13 (5,56%), а 108 не використовували в роботі цю технологію (46,15%) (рис. 8).

Проводилася базова оцінка використання викладачами у своїй педагогічній діяльності автоматизованого тестування. Більшість викладачів ніколи не створювали і не проводили автоматизоване тестування для опитування студен-

тів – 139 респондент (59,40%), 15 використовували автоматизоване тестування щодня (6,41%), 40 – кілька разів на тиждень (17,09%) і 40 – кілька разів на місяць (17,09%) (рис. 9).

Досвід проведення вебінарів як спікера базово був у 75 респондентів (32,05%), 159 викладачів не мали такого досвіду (67,95%) (рис. 10).

Більшість викладачів брали участь як слухачі у вебінарах кілька разів на місяць – 155 респонденти (66,24%), 43 ніколи не брали участі у вебінарах (18,38%), 2 – брали участь у вебінарах як слухачі щодня (0,85%), а 34 – кілька разів на тиждень (14,53%) (рис. 11).

Більшість викладачів ніколи не проходили тренінги підвищення кваліфікації, які б стосувалися дистанційного навчання – 201 (85,90%), тоді як 33 викладачі мали попередній досвід проходження тренінгів підвищення кваліфікації, що стосуються дистанційного навчання (14,10%) (рис. 12).

Більшість викладачів не мали попереднього досвіду проведення звукозапису своїх доповідей, презентацій – 154 (65,81%), 80 респондентів підтвердили наявність попереднього досвіду проведення звукозапису своїх доповідей (34,19%) (рис. 13).

Більшість викладачів не мали попереднього досвіду проведення відеозапису своїх доповідей, презентацій – 179 (76,50%), 55 респондентів підтвердили наявність попереднього досвіду проведення відеозапису своїх доповідей, презентацій (23,50%) (рис. 14).

Більшість викладачів продемонстрували максимальну зацікавленість у впровадженні інформаційно-освітніх технологій у навчальний процес – 131 респондент (55,98%), середню – 70 (29,91%), нейтральну – 27 (11,54%), мінімальну – 4 (1,71%) і два респонденти відзначили відсутність зацікавленості у впровадженні інформаційно-освітніх технологій у навчальний процес (0,85%) (рис. 15).

Більшість викладачів оцінили зацікавленість студентів лекціями як середню – 100 респондентів (42,74%), 36 – як максимальну (15,38%), 77 – як нейтральну (32,91%), мінімальну – 18 респондентів (7,69%), відсутність зацікавленості студентів у лекціях – 3 респонденти (1,28%) (рис. 16).

Більшість викладачів оцінили зацікавленість студентів на практичних заняттях як середню – 113 респондентів (48,29%), 68 – як максимальну (29,06%), 46 – як нейтральну (19,66%), мінімальну – 6 (2,56%), відсутність зацікавленості студентів – 1 респондент (0,43%) (рис. 17).

Викладачі відзначили такі переваги впровадження в навчальний процес веб-технологій:

- підвищення якості освіти – 135 респондентів (57,69%);
- особистісно-орієнтований підхід у навчанні – 96 респондентів (41,03%);
- доступність знань – 155 респондентів (66,24%);
- високу технологічність представленого матеріалу – аудіо-, відеоматеріали, сучасні рекомендації з діагностики та лікування – 145 респондентів (61,97%);
- можливість навчання без відриву від основної діяльності в асинхронному режимі – 105 респондентів (44,87%);
- адаптивність (відображення всіх сучасних тенденцій освіти та інформаційного суспільства) – 100 респондентів (42,74%);
- об'єктивізацію й автоматичну систему оцінювання знань студентів – 89 респондентів (38,03%);

– координування навчального процесу – 80 респондентів (34,19%).

Серед недоліків впровадження в навчальний процес веб-технологій викладачі назвали:

- не бачу недоліків – 22 респонденти (9,40%);
- необхідність постійного підвищення кваліфікації – 13 респондентів (5,56%);
- необхідність освоєння сучасних освітніх технологій – 34 респондентів (14,53%);
- значні часові витрати на підготовку якісного освітнього контенту – 127 респондентів (54,27%);
- необхідність залучення великої кількості персоналу – 21 респонденти (8,97%);
- є недоліки, проте вони переборні за правильної організації навчально-педагогічної діяльності та більшого залучення студентів – 122 респонденти (52,14%).

Більшість викладачів зазначили, що читають педагогічну літературу, присвячену сучасним педагогічним технологіям: кілька разів на місяць – 132 (56,41%), 55 – кілька разів на тиждень (23,50%), 12 – щодня (5,13%), і 35 викладачів (14,96%) ніколи не читають педагогічної літератури, присвяченої сучасним педагогічним технологіям.

Більшість також вказали, що можуть кілька разів на тиждень приділяти час на навчання і підвищення кваліфікації відповідно до нових тенденцій в освіті – 128 (54,70%), 57 (24,36%) виказали готовність навчатися кілька разів на місяць, 45 – щодня (19,23%), і 4 викладачі зауважили, що не мають часу на проходження курсу підвищення кваліфікації (1,71%).

Більшість викладачів ХНМУ відзначили як найважливішу мотиваційну складову частину впровадження інформаційно-освітніх технологій у рутинну педагогічну практику: можливість свого професійного розвитку – 117 респондентів (50,00%), 87 (37,18%) – підвищення ефективності в роботі, 30 (12,82%) – полегшення повсякденних завдань.

Також в анкетування-опитування були інтегровані відкриті запитання. Від навчального електронного курсу викладачі-курсанти очікували освоєння методології інтерактивного навчання, новітніх методик створення електронних курсів, набуття нових навичок, оволодіння навичками роботи на платформі дистанційного навчання, вдосконалення педагогічних вмінь і навичок, підвищення професіоналізму та професійної впевненості, оптимізації процесу навчання, підвищення якості навчання та викладання, отримання зворотного зв'язку від розробника курсу протягом навчання із поясненням помилок із можливістю особистого спілкування, підвищення зацікавленості студентів лекціями та матеріалами практичних занять, сприяння використанню новітніх методів навчання студентів серед працівників кафедри, ознайомлення з основними характеристиками сучасних технологій дистанційного навчання, оволодіння вміннями,

що стосуються дистанційного навчання, створення курсів, використання електронних курсів у повсякденній практиці, ознайомлення з методологією максимального залучення студентів у навчання, методологією проведення занять у дистанційному форматі, методологією підготовки презентацій, за допомогою платформи дистанційного навчання покращення комунікації між усіма учасниками навчального процесу задля реалізації особисто-орієнтованого підходу до навчання й оцінювання кожного студента, сучасні принципи та підходи в формуванні якісного освітнього контенту, створення навчальних відео, забезпечення підвищення якості підвищення кваліфікації лікарів, подолання психологічного бар'єру при роботі з новітніми технологіями, оптимізації навчального процесу.

Висновки. Відповідно до проведеного анкетування зроблені висновки про недостатнє базове використання інформаційно-освітніх технологій у рутинній педагогічній роботі, низький базовий рівень попереднього досвіду роботи на будь-якій платформі дистанційного навчання як студента та викладача, зумовлений попередньою відсутністю у навчальному закладі платформи дистанційного навчання, превалюючий середній рівень навичок роботи у PowerPoint, низький рівень проведення автоматизованого тестування до початку, недостатній рівень попереднього досвіду проведення вебінарів як доповідача, відсутність досвіду проходження попередніх тренінгів підвищення кваліфікації, недостатність досвіду проведення відео- та звукозапису своїх доповідей, презентацій. З огляду на виявлені дані опитування електронний навчальний курс було укомплектовано темами щодо оптимізації роботи викладачів. Проведення тренінгів підвищення кваліфікації для викладачів закладів медичної освіти обґрунтовано підвищенням якості навчального контенту та переходу до створення зручних електронних навчальних матеріалів, а також потребою викладачів у професійному розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко М.О., Фурик О.О., Юрченко І.О., Філатова О.О. Кроки впровадження інноваційних технологій викладання в педіатрії. *Актуальні питання діагностики та лікування алергічних і неалергічних захворювань респіраторної системи у дітей із сателітним симпозиумом «Сучасні технології та інновації викладання педіатрії та пульмонології»* : матеріали науково-практичної конференції конференції (Чернівці, 25–26 жовтня 2016 р.). Чернівці, 2016. С. 3–5.
2. Вороненко Ю.В., Мінцер О.П., Краснов В.В. Організація безперервного професійного розвитку викладачів у системі медичної освіти (аналітичний огляд та пропозиції). *Медична освіта*. 2012. № 4. С. 6–17.
3. Гульчій О.П., Хоменко І.М., Захарова Н.М., Зеліковська О.О. Досвід використання SMART-технологій у модернізації післядипломної освіти лікарів профілактичної ланки. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2018. № 65 (3). С. 236–248.
4. Журавльова Л.В., Лопіна Н.А. Сучасні інформаційно-освітні веб-технології в роботі клінічної кафедри. *Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах* : матеріали VIII Науково-практичної конференції, присвяченої 210-й річниці ХНМУ та 60-й річниці кафедри медичної та біоорганічної хімії, Харків, 26–27 травня 2015 р. Харків : ХНМУ, 2015. С. 87–90.
5. Журавльова Л.В., Лопіна Н.А. Використання сучасних інформаційно-освітніх ВЕБ-технологій в додипломній та післядипломній підготовці лікарів у контексті Закону «Про вищу освіту». *Реалізація Закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференцз'язку)* : матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю, присвяченої пам'яті ректора чл.-корр. НАМН України, проф. Л.Я. Ковальчука, Тернопіль 21–22 травня 2015 р. Тернопіль : ТДМУ, 2015. С. 531–533.
6. Журавльова Л.В., Лопіна Н.А. Запровадження новітніх методів навчання на рівні післядипломної освіти. *Матеріали XLVII навчально-методичної конференції «Організація навчального процесу студентів з різними кваліфікаційними рівнями підготовки в ХНМУ»*. Харків, 2013. С. 225.
7. Журавлева Л.В., Лопина Н.А. Внедрение элементов дистанционного обучения с применением инновационных веб-технологий в непрерывное медицинское образование. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії* : матеріали XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Переяслав-Хмельницький, 30–31 березня 2015 р. Переяслав-Хмельницький, 2015. С. 225–227.
8. Информационно-образовательное пространство в работе клинической кафедры в контексте реализации непрерывного медицинского образования : методические рекомендации / сост.: Л.В. Журавлева, Н.А. Лопина. Харьков : ХНМУ, 2015. 36 с.
9. Лопіна Н.А., Журавльова Л.В. Практико-орієнтований кейс-метод навчання в системі безперервної медичної освіти на основі інформаційних веб-технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 3–4. С. 67–73.
10. Лопіна Н.А., Журавльова Л.В. Програма підвищення кваліфікації педагогів закладів вищої медичної освіти з використання інформаційно-освітніх веб-технологій в медичній освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 1 (58). С. 60–67.
11. Організація інформаційно-освітнього веб-середовища клінічної кафедри вищого навчального закладу медичної освіти : навчально-методичний посібник / упоряд. : Н.А. Лопіна, Л.В. Журавльова. Харків : ХНМУ, 2019. 84 с.
12. Мороз В.М., Гумінський Ю.Й., Полєся Т.Л., Фоміна Л.В., Заїка С.В. Реалізація Європейських стандартів вищої освіти у Вінницькому національному медичному університеті ім. М.І. Пирогова. *Медична освіта*. 2018. № 2. С. 55–60.

13. Напалков С.В. О технологическом обновлении подготовки современного педагога. *Материалы конференции «Педагогические чтения в ННГУ»*. Нижний Новгород – Арзамас, 2015. С. 833–837.

14. Рожко М.М., Ерстенюк Г.М., Капечук В.В., Иванців М.О., Луцак С.М., Дзвонковська В.В., Сенчій В.М. Сучасні підходи до формування високопрофесійного викладача в Івано-Франківському національному медичному університеті. *Медична освіта*. 2018. № 2. С. 65–68.

15. Сапожниченко Л.В., Козлова Ю.В. Актуальні проблеми теоретичної та практичної підготовки студентів-медиків при вивченні циклу «Внутрішня медицина» на 6 курсі. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 67–69.

16. Соколова І.В. Професійний розвиток викладачів медичного університету: досвід використання навчальної платформи MoodleCloud. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 3 (60). С. 29–37.

17. Фурик О.О., Рябоконт О.В., Оніщенко Т.Є., Задирака Д.А. Перспективи впровадження інноваційних технологій в медичну освіту. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід,*

проблеми, інновації та сучасні технології : матеріали навчально-методичної конференції (Чернівці, 20 квітня 2016 р.). Чернівці, 2016. С. 477–478.

18. Фурик О.О., Юрченко І.О. Роль тьютора у проблемно-орієнтованому навчанні. *Всеукраїнська науково-методична відеоконференція «Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2016», сателітний науково-методичний семінар-нарада «Актуальні проблеми методики викладання інформаційних технологій у фармації» (Запоріжжя, 12–13 жовтня 2016 р.)*. Запоріжжя, 2016. С. 166–167.

19. Lopina N. Internal medicine department of higher educational medical institution web-site organization and structure based on modern educational web-technologies. *The Seventh International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education (ICEEE2018)*. Lodz, 2018. P. 10–19.

20. Lopina N, Zhuravlyova L. The Organization of Information and Educational Web-space of the Clinical Department of the Medical Educational Institution. *The Educational Review*. USA, 2019. № 3 (5). P. 43–49. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2019.05.001>.

PRECONDITIONS OF LEADING A SUCCESSFUL DISCUSSION IN TESL FORMAT

ПЕРЕДУМОВИ ВЕДЕННЯ УСПІШНОЇ ДИСКУСІЇ У ФОРМАТІ «НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ»

The article deals with the problem of getting students to talk willingly and correctly in the English language classroom. The article focuses on teaching speaking through discussion as one of the most effective ways to encourage and promote students' fluent communicative skills. Two learning principles, a traditional, passive, and a modern one, active, have been contrasted in the article. The advantages of the use of active learning principle in modern higher educational institutions have been highlighted in the article. It has been shown in the article that there is also a good possibility of enabling students to develop their higher-order thinking skills by participating in a discussion.

The importance of teaching speaking to students has been highlighted. The benefits of teaching speaking through discussion have been outlined in the article. Prerequisites of leading a successful discussion have been analyzed. The definition of precondition has been given to explain clearly what aspects should be taken into consideration while preparing for the discussion-based class. Correspondingly, the factors of leading a successful discussion in TESL format have been explored and presented.

There have been identified and studied anticipated difficulties which can occur in the discussion-based classroom while implementing the method into practice. Three groups of factors affecting leading of discussions, namely cognitive, social/emotional and physical ones, have been pointed out and described.

The author suggests the main guidelines which apply to the instructor and the students while preparing for the discussion.

Further steps of the investigation should be made in the direction of elaborating the most efficient strategies of implementing the discussion method into practical classes.

Key words: *preconditions, discussion-based classroom, communicative skills, anticipated difficulties, cognitive, emotional, physical factors.*

У статті йдеться про розвиток комунікативних навичок студентів засобом використання методу дискусії. Уміло організована дискусія під час аудиторних занять англій-

ською мовою – важливий елемент навчання, де студенти навчаються грамотного вільного володіння іноземною мовою, яку вивчають. Стаття присвячена дискусії як одному із найефективніших методів навчання говоріння. У публікації висвітлено відмінності двох моделей навчання: традиційної пасивної та сучасної активної. У статті наведено переваги використання моделі активного навчання у сучасних вищих навчальних закладах. У статті також зазначено, що, беручи участь у англомовній дискусії, студенти можуть ефективно розвивати навички критичного мислення, що є актуальним питанням сучасної освіти.

У статті висвітлено важливість формування і розвитку комунікативних навичок, окреслено переваги навчання говоріння засобом методу дискусії. Проаналізовано і висвітлено передумови проведення успішної дискусії під час аудиторної роботи. Відповідно, описано можливі шляхи ведення успішної дискусії при вивченні англійської мови як іноземної. Виявлено й описано труднощі, які можуть виникнути під час дискусійного заняття на практиці. Зазначено й описано три групи факторів, що впливають на ведення дискусії, а саме: когнітивні, соціальні / емоційні та фізичні. У статті йдеться про передумови та чинники ведення ефективної дискусії, а саме як організувати аудиторне заняття таким чином, щоб студентам було комфортно, щоб вони були зацікавлені в обговоренні питань, вмотивовані у виконанні завдань і водночас розвивали комунікативні навички, вільно висловлюючи свою думку, й уміння критично мислити.

Автором описано основні принципи підготовки до дискусії. Подальше дослідження буде спрямоване на вивчення та розроблення ефективних стратегій впровадження методу дискусії під час практичних занять англійською мовою.

Ключові слова: *передумови, аудиторна робота на основі дискусії, комунікативні навички, труднощі, які можна передбачити, когнітивні, емоційні та фізичні фактори.*

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.16>

Moskal T.D.,

Assistant Professor at the Department of English

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,

PhD Student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Problem statement in general form. Discussions can be efficient for motivating students to speak a foreign language; express, exchange and consider their points of view concerning a different subject matter, defend their positions and form a critical opinion on their personal evidence. Discussions can create new learning opportunities for students at practical classes as well as seminars and lectures.

What is more, using a discussion is very effective for students as it enables them to use both the command of the target language and the knowledge of the subject with a view to reaching a whole-class / group consensus.

Nevertheless, leading a discussion may turn out to be rather unproductive, inhibiting and stressful for students and the instructor.

The **problem** of organizing a successful discussion has been outlined by means of studying the experience and publications of the leading foreign methodologists: B.G. Davis, H.S. Davis, Stephen D. Brookfield and Stephen Preskill. The preconditions ensuring the effective discussion-based classroom have been pointed out.

An analysis of recent research and publications. The problem of the practical application of the discussion method has been researched and

highlighted by the following foreign and Ukrainian scientists: P.Ur ("Discussions that Work: Task-centered Fluency Practice": General guidelines on the organization of successful task-centered activities and effective practical examples in the classroom have been provided in the book), B.G. Davis (Book "Tools for Teaching"), H.S. Davis (Article "Discussion as a Bridge: Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Postsecondary Classroom"), Stephen D. Brookfield and Stephen Preskill ("Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms"), N.M. Toptyhina (Teaching discussion on the basis of literary texts in the process of learning English as a second foreign language), I.O. Simkova (Methodology of English professional discussion teaching of engineering students), N.P. Andronik (Teaching future English teachers discussion on the basis of authentic poetic texts).

Emphasizing previously unresolved parts of the common problem. Though the common problem of organizing the learning process and mastering students' speaking skills by means of discussion has been explored by Ukrainian methodologists with more emphasis on the cognitive aspect the topic still needs to be investigated. The other two factors influencing the efficient leading of the discussion-based classes, namely, social/emotional and physical ones have been thoroughly studied and described in the article.

The development of communication skills together with critical thinking, collaboration and creativity make common core 21st century skills. The article is focused on the four key skills which can be developed through discussion. Anticipated difficulties in leading discussions have been pointed out and described.

The choice of the topic of the article is stipulated by the necessity of forming and developing students' speaking skills within the frame of the active learning principle.

The goal of the article is to study and analyze prerequisites of leading a successful discussion. **The tasks** of the article are to explore and identify the probable difficulties which might rise at a discussion class and their solutions, to give recommendations for leading a productive discussion, while implementing the method into the English language classroom.

In ESL (English as a Second Language) Curriculum speaking is regarded as a "key element". Developing speaking skills is one of the main objectives of teaching English as a foreign language. The importance of teaching speaking has been underestimated for many years. All attention was paid to memorizing long lists of words, reading, translating and reproduction of dialogues learnt by heart.

The English language teachers have taught speaking as a repetition of drills and memorizing of dialogues with the further reproduction but not a production. It was considered to be the development of learners' speaking skills which, definitely, was a

misleading opinion. Doing mainly mechanical drills and cramming could not develop speaking skills but instead resulted in students' boredom and complete demotivation to learn foreign languages.

Up-to-now, it has been common practice to learn English at school, then at higher educational institutions and, at the same time, being quite unable to make up short dialogues impromptu on daily topics outside the classroom. Higher-order thinking skills were completely neglected.

Language fluency is defined more likely as the ability to communicate with other people rather than the ability to read, write or understand the oral language. To develop speaking skills efficiently it is highly recommended to the foreign language teachers to use the active learning principle instead of a traditional passive one.

Discussion as an interactive speaking strategy has plenty of benefits. Students learn how to express their opinions, express their points of view, defend their positions, evaluate evidence thus developing their speaking skills.

Active learning principle provides students with opportunities to master their skills and develop critical thinking. It brings considerable contrast to a traditional style of teaching, where students were expected to passively sit in the classroom listening to the teacher, making notes and supposedly learning the information presented by the lecturer, passively absorbing the new information.

Active learning provides students with the opportunity to apply the knowledge or experience which they have already had. Interactivity principles applied are the following ones: students learn how to discuss problems and not only passively take in new information, how to find answers and defend conclusions coming to an ultimate group consensus. The knowledge of preconditions of leading a discussion can result in productive classes characterized by students' genuine interest and a successful learning process.

The word "precondition" is defined as "prerequisite, something that is necessary to an end or to the carrying out of a function, anything that must be accomplished or acquired before something else can be done" [4].

Being aware of anticipated difficulties as well as knowing the main factors of effective leading a discussion and the ability to use proper techniques, in action should provide smooth application of the discussion method in practice. The acquired knowledge can ensure the plan's success.

The first task of the article is to identify the problems and find solutions the instructors may deal with while incorporating the method into practical classes. There are different issues which can affect students' readiness and willingness to take part in discussions. Among them there tend to be students' unwillingness to partake either caused by fear of making mistakes

and saying something wrong, or the absence of the evidence and experience on the suggested topic. Some other reasons can vary from a student's reluctance of not working with the particular partner/s to not being self-confident. The solution of the problems which may inhibit students from participation in a discussion can be suggested by taking into consideration the following stipulations:

1) taking into consideration cognitive factors, i.e. announcing learning objectives, planning a strategy, asking questions, providing direction and maintaining focus, bringing closure;

2) social/emotional factors, i.e. demonstrating relevance, encouraging participation, evaluating the discussion;

3) physical factors, i.e. creating a setting conducive for the discussion.

"While discussions provide avenues for exploration and discovery, leading a discussion can be anxiety-producing: discussions are, by their nature, unpredictable, and require us as instructors to surrender a certain degree of control over the flow of information" [1, p. 123].

When the discussion is being planned all the factors mentioned must be thought over beforehand to provide an effective conversation class. Moreover, the discussion procedure should be planned carefully. Otherwise the discussion can be disorderly and chaotic. Some students might not have had any previous experience of being involved in a discussion and the method will turn out to be quite new and unfamiliar to them.

Cognitive factors presuppose every discussion having a clear purpose. Knowing the ultimate purpose of the conversation in advance will help to determine the appropriate format for the ensuing discussion [3, p. 71].

Each discussion topic should be thoroughly chosen with the view of the relevance to the course objectives. The learning objectives must be communicated to the students at the very beginning. If the objectives and the rules are announced to the students, it helps them to focus on the topic and makes their participation more desirable. When students are able to collaboratively talk about classroom topics with their peers, they engage in activities that are more reflective of "real-world" problem-solving events within those fields, fulfilling adult learners' need to find relevance in their studies [3, p. 70].

To anticipate the possible weak points of the planned discussion the instructor should consider the following questions:

- How do I want students to prepare: read a case study? (if so, in class or as homework?) do a team exercise? watch a documentary? reflect on a set of questions?

- What questions will I pose to spark or guide discussion? to encourage deeper analysis?

- Will I open the discussion to the entire class or ask students to discuss the issue in pairs, small groups, or some combination of the above?

- What will I do if students simply aren't participating? If certain students dominate the discussion?

- How will I allocate and manage the time I have?

- How will I deal with digressions or unanticipated shifts in topic?

- How will I correct students' misconceptions or inaccuracies without stifling participation?

- How will I (or my students) synthesize the ideas at the end of the class period? [1, p. 120].

The teacher should prepare a set of questions for the students to get the discussion started and to analyze the problem more deeply. For every separate topic a teacher can prepare a list of questions including:

- Exploratory questions: probe facts and basic knowledge;

- Challenge questions: interrogate assumptions, conclusions or interpretations;

- Relational questions: ask for comparisons of themes, ideas, or issues;

- Diagnostic questions: probe motives or causes;

- Action questions: call for a conclusion or action;

- Cause-and-effect questions: ask for causal relationships between ideas, actions, or events;

- Extension questions: expand the discussion;

- Hypothetical questions: pose a change in the facts or issues;

- Priority questions: seek to identify the most important issues;

- Summary questions: elicit synthesis [2].

The questions suggested by B.G. Davis correspond to Bloom's taxonomy of learning objectives. Students start discussing with easier questions and go to more complex ones, ranging from low-order to high order thinking skills questions.

Another example of question types to keep the discussion going was suggested by Stephen D. Brookfield and Stephen Preskill.

- Questions that ask for more evidence, e.g. How do you know that?

- Questions that ask for clarification, e.g. What's a good example of what you are talking about?

- Open questions, e.g. What does he mean by this?

- Linking or extension questions, e.g. How does your observation relate to what the group decided last week?

- Hypothetical questions, e.g. If Shakespeare had intended Iago to be a tragic or more sympathetic figure, how might he have changed the narrative of Othello?

- Cause-and-effect questions, e.g. What is likely to be the effect of raising the average class size from 15 to 30 on the ability of learners to conduct interesting and engaging discussions?

– Summary and synthesis questions, e.g. What remains unresolved or contentious about this topic? [1, p. 217].

Asking questions is helpful for organizing and leading discussions and for learning how to give deep analyses of the problematic issues. If students frequently practise rehearsing discussions in the classroom, they will have no difficulty in taking part in discussions in real life situations.

The common mistakes instructors can make are asking several questions at a time in case the student is slow with answering. Then the student cannot figure out what question to answer. The other not less frequently occurring problem is asking and answering the questions yourself. When the student is not prepared properly and remains silent or stumbles through the answer, teachers have a tendency to come to their rescue avoiding that tense long-lasting silence. The fact that a different amount of time is needed to think what to say and how to say to different learner types must be taken into consideration. Another problem which may arise is to teach students not only to talk but to show them how to find and provide reasoning of their points of view, how to defend their positions and how to come to a group consensus which is not less important.

Lead-in and follow-up questions are helpful for leading discussions. The lead-in questions help the class start the discussion introducing students into the problem. The latter ones provoke students' deeper thinking, reasoning and justification of ideas.

There are three more important points which cannot be ignored. There should be a logical order in asking questions. The instructors should remember that if the questions fit together well, they will make a story. Another essential point is that if only general questions are asked they can stop the discussion though yes/no questions may be good starting points of a discussion. If the questions presuppose the only clear answer given, it may also cause a stop of the talk. The questions asked should be thought-provoking. Finally, no student will feel motivated unless their answers are evaluated and they are praised for their contributions. Peer feedback is also welcomed and appreciated.

At the end of the discussion there should be a closing-up stage where students together with the teacher synthesize the main topics covered, key questions discussed and point out conclusions made. It is a good idea to write the main questions on the chalkboard or share them on the screen in case of an online class and come back to those questions from time to time focusing students' attention on them. Then at the end of the discussion the teacher can elicit students' ideas on what they consider the key questions of the whole discussion to be. Students can also be offered to write reflection reports after every discussion which helps them realize the learning objectives which were introduced to the students at

the beginning of the class. All these steps lead to the development of students' speaking skills and what is so important today – their critical thinking.

Social and emotional factors are demonstrating relevance and encouraging participation. The instructor should explain to the students how relevant the discussion is to our life skills in general. Students can be offered to discuss its practical use as the initial topic on the first day.

A comfortable climate, building rapport is essential to provide students' meaningful participation in discussions. Every student should be treated respectfully. The instructor's and peers' comments must never be offensive but constructive.

All the requirements should be introduced on the first day. Students' preparatory work is necessary for efficient leading of discussions. Discussions often break down because students have not prepared their homework readings or have not found/collected any evidence to confirm their viewpoints. According to a student-centered approach it is not only the teacher who prepares materials for the class. The students can also assist the teacher in preparing interesting questions, topics, and cards relevant for the discussion class. Supplying your students with a list of useful language (phrases how to start a discussion, how to agree/disagree, phrases for clarification etc.) to lead a discussion is also encouraging for the students' active participation.

To evaluate discussions students can write briefly about what they learned, how their thinking changed, or how the discussion relates to other course materials.

According to Brookfield and Preskill students "keep a weekly audit of their participation in class discussions and then summarize and analyze their entries in an end-of-semester learning portfolio" [1, p. 218].

If it is an online discussion the whole class can be recorded and assessed. The instructor will have even a better opportunity to evaluate every student's participations, the level of language skills. Students themselves can analyze their work during an online discussion-based classroom. In this case they should be supplied with a checklist. The checklist points can be discussed and suggested by the students. Peers' evaluation is also a good idea. The evaluation criteria should be set and students need to get familiar with them before the discussion class.

Instructors can evaluate discussions less formally, simply by asking themselves the questions after the class, for example: Who participated? Who didn't? What might explain the patterns of participation? What questions proved most fruitful and why? How might the discussion be improved to promote deeper inquiry, more student-student interaction, etc.? [1, p. 219].

As a warming-up activity students can be asked to share their reaction on the assigned quotations, topics, problems, articles, home reading stories, other readings on the poster or in a discussion online group

before the class. They can also do a written assignment after the class describing their impressions and reflecting on the discussion held.

Another aspect promoting successful discussion leading is a physical factor which is meant by "creating a setting conducive for the discussion". The setting can be organized in quite different ways depending on the objectives of the class. According to three modes of interaction students can have pair discussions, group discussions and whole-class discussions.

Plans for classroom conversation should include strategic attempts by the instructor to ensure that all students actively participate. This may include a plan for breaking the class into smaller groups for talk, or finding ways to limit the contributions of some students who tend to dominate conversations, while also encouraging more reticent students to become involved [3, p. 71].

It depends on the physical space how settings can be organized. In some classrooms, students can sit so they could see everybody i.e. around an oval/round table or simply in a circle if the classroom is spacious enough. If the classroom arrangement is traditional with rows of desks and the instructor positioned in front of the classroom before the rows of student chairs, students can work in pairs first and then every two pairs can be united just having turned and facing one another. The class size does limit the options sometimes, but discussions are still possible even in too small classrooms. The chairs can be set around one table, in a circle, in a U-shape, two chairs at one desk, or no chairs at all, e.g. when all students are standing in two circles - one inner and one outer circles so that every student from the inner circle could have a new discussion partner from the outer

one while the outer circle members circulate around the inner circle changing discussion partners.

Conclusions. Classroom conversations provide students with a good opportunity for mastering their target language speaking skills. It is apparent that students also learn how to formulate and develop their higher-order thinking skill by means of participating in discussion-based classes.

To increase students' interest in the class the instructor should build rapport. The comments given to students should contain praising and constructive criticism to foster students' ability to think critically and to make decisions. Carefully planned discussions ensure students' success. The instructors must be aware of possible problematic areas and take into account three aspects: cognitive, social/emotional and physical ones. Student-centered approach presupposes students' involvement in preparation for the discussion-based class which makes the discussion even more effective.

REFERENCES:

1. Brookfield S. D., Preskill S. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. 2005. 336 p.
2. Davis B.G. Tools for Teaching. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1993. 450 p. URL: <https://www.elon.edu/docs/e-web/academics/teaching/Tools%20For%20Teaching.pdf> (дата звернення: 22.05.2020)
3. Davis H.S. Discussion as a Bridge: Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Postsecondary Classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2013. Vol. 13. № 1. P. 68–76.
4. Merriam-Webster's Dictionary, 2020. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/precondition> (дата звернення: 23.05.2020).

ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

THE FORMATION OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF TEENAGE STUDENTS BY MEANS OF MUSIC THERAPY

Стаття висвітлює результати емпіричного дослідження феномену міжособистісної комунікації особистості. Розкривається сутність таких понять, як арт-терапія, комунікація. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування міжособистісної комунікації особистості засобами музикотерапії. Ця проблема сьогодні є малодослідженою та потребує детального комплексного аналізу. Виникнення наукового інтересу до процесу міжособистісної комунікації є закономірним. Особлива увага до вивчення феномену музичної терапії пояснюється інформаційною перенасиченістю сучасного соціокультурного простору.

В освіті та вихованні проблема особистості частіше пов'язується із проблемою комунікації – формою психолого-педагогічної взаємодії між учителем і учнем. Співрозмовник сприймається як індивідуальність зі своїми інтересами та потребує зацікавленості, співпереживання його успіхам або невдачам, визнання його права на власну думку. Виникає необхідність у створенні психологічно оптимальних умов для підвищення рівня соціальних та індивідуальних якостей особистості. Музичне мистецтво відіграє роль своєрідного музично-комунікативного поля у навчально-виховному процесі, яке покликане створити позитивну атмосферу.

Основна мета арт-терапії – гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності самовираження й самопізнання. Музична терапія як її різновид розкриває ресурси людини, дозволяє робити помилки, одержувати досвід, що був неможливий у реальному житті. За допомогою аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано компоненти, рівні та критерії міжособистісної комунікації, сучасні прийоми музичної терапії.

Особливу увагу приділено методам корекційного впливу, кожен із яких має свій психологічний механізм – соціометрії Дж. Морено, шкали емоційного відгуку А. Меграбяна і Н. Епштейна, фронтальний аналіз ситуацій, рішення комунікативних завдань, комунікативно-ігрові методи та вправи за М. Купнісом.

Ключові слова: арт-терапія, підлітки, музикотерапія, міжособистісна комунікація.

The article highlights the results of an empirical study of the phenomenon of individual's interpersonal communication. It is opened the essence of concepts such as art-therapy, communication. The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of formation of individual's interpersonal communication by music therapy means. The problem of studying this problem is little studied today and requires a detailed comprehensive analysis. The emergence of scientific interest in the process of interpersonal communication is natural. The particular attention to the study of the phenomenon of music therapy is explained by the information overload of the modern socio-cultural space.

In education and upbringing, the problem of personality is more often associated with the problem of communication – a form of psychological and pedagogical interaction between teacher and student. The interlocutor is perceived as an individual with their own interests and needs interest, empathy for his successes or failures, recognition of his right to his own opinion. There is occurred a need to create psychologically optimal conditions to increase the level of social and individual qualities of the individual. The musical art plays the role of a kind of musical and communicative field in the educational process, which is designed to create a positive atmosphere.

The main purpose of art therapy is to harmonize the development of personality through the development of the ability of self-expression and self-knowledge. Music therapy, as its variety, reveals human resources, allows you to make mistakes, to get experience that was impossible in real life. With the help of the analysis of psychological and pedagogical literature the components, levels and criteria of interpersonal communication, modern methods of music therapy are substantiated.

The particular attention is paid to methods of corrective influence, each of which has its own psychological mechanism – sociometry of J. Moreno, the scale of emotional response of A. Megrabayan and N. Epstein, the frontal analysis of situations, the solution of communicative tasks; communicative and game methods and exercises according to M. Kipnis.

Key words: art therapy, teenagers, music therapy, interpersonal communication.

УДК [373.5:316 772.4]:78
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.17>

Онофрійчук Л.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Ігнатська І.Н.,
старший концертмейстер
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Маліновська Л.В.,
старший концертмейстер
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

За сучасних умов розвитку суспільства відбувається переосмислення культурних і науково-педагогічних цінностей, спрямованих на модернізацію освіти. Завдяки прогресу науки та техніки постійно оновлюються форми міжособистісної комунікації. Взаємодія між людьми стає більш опосередкованою, що веде до високого ступеня індивідуалізму та зростання відчуження за умов психологічної напруженості. Пріоритетного значення набуває турбота про емоційне самопочуття і психологічне

здоров'я людини. Виникає нагальна проблема – зовнішнім стресогенним факторам протиставити відповідне естетичне середовище, яке допоможе творчо осмислювати та долати проблемні ситуації, адаптуватися у незвичних міжособистісних системах відносин.

Важливим завданням сучасної школи стає створення інноваційної інфраструктури, що сприяє гармонізації суспільних, педагогічних і сімейних виховних впливів. У понятійному апараті психології та педагогіки виникає тер-

мін «art-therapeia» (від грец. – art – мистецтво, therapy – догляд, лікування), який інтерпретується як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості засобами художньої діяльності. Як системна інновація, арт-терапія характеризується різноманітністю зв'язків із соціальними, психологічними та педагогічними явищами та має кілька напрямів, такі як: ізотерапія, музикотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, імаготерапія (театральне дійство), кінезітерапія (рух танцю), бібліотерапія, фототерапія.

У нашому дослідженні ми звертаємося до музичної терапії як найбільш екологічного та ресурсного методу формування міжособистісної комунікації учнів. У визначенні, запропонованому Всесвітньою федерацією музичної терапії (1996), вказані основні напрями її застосування: «Використання музики і / або її музичних елементів (звуку, ритму, мелодії та гармонії) лікарем-музикотерапевтом і пацієнтом або групою у процесі, призначеному полегшувати та розвивати комунікацію, відносини, самовираження й організацію (фізичні, емоційні, розумові, соціальні та пізнавальні), розвивати потенційні можливості та розвивати або відновлювати функції індивіда таким чином, щоб він міг досягти кращої внутрішньої і / або міжособистісної інтеграції, а отже, найкращої якості життя» (Т. Wigram, 2002).

Загалом музична терапія – це систематичне використання музики з метою корекції фізичних, психологічних, когнітивних і соціальних функцій, що відрізняє її від звичайних музичних занять [7; 8].

У процесі музичної терапії на шляху до самовизначення, самореалізації та самоактуалізації поступово відбувається гармонізація розвитку особистості, її особистісне зростання і становлення здорової Я-концепції. На думку педагога-гуманіста Карла Роджерса, діти повинні «слухати себе», «бути самими собою», оскільки допомогти людям стати особистостями – це більш важливо, ніж допомогти їм стати математиками або знавцями французької мови [6, с. 207].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найважливішою потребою й основним чинником становлення людини як соціального феномену є спілкування. Початок розуміння міжособистісного спілкування як особливої цінності, невіддільної від людини в рамках філософії, психології, соціології, культурології, поклали А. Адлер, М. Бахтін, Т. Грушевицька, А. Камю, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартр, М. Каган, Ю. Лотман, О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А. Петровський, А. Соколов, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та багато інших.

З позиції діяльнісного підходу комунікація – це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, в основі якого – потреби у спільній діяльності, обмін інформацією, взаємодія, сприйняття і розуміння іншої людини.

Необхідною умовою такої комунікації є суспільна потреба, суспільна необхідність [4, с. 31].

Визначаючи міжособистісну комунікацію як взаємодію з метою встановлення контактів і стійких відносин, ми розглянемо процес її формування в учнів підліткового віку. У цьому віці дитина переживає два важливі етапи: психофізіологічний (внутрішні гормональні та фізіологічні зміни) та соціальний (розвиток критичного рефлексорного мислення в розумовій формі). Тому створення певних умов психологічного супроводу підлітків за допомогою арт-терапії на етапі їх життєвого самовизначення веде до відкриття власного «Я» і налагодження контакту зі світом.

Саме групова форма музичної терапії (спів, музикування, слухання музичної класики, танцювальні, музично-ритмічні ігри та вправи, релаксація під музику) вимагає певних комунікативних навичок і здатності адаптуватися до групових «норм», дозволяє розвивати цінні соціальні навички, пов'язані з наданням взаємної підтримки членам групи; дозволяє освоювати нові ролі, а також спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з оточуючими [5, с. 12].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Для перевірки цих тверджень було сформульовано припущення, що оптимізація спілкування і міжособистісної взаємодії учнів підліткового віку відбувається у процесі групового соціально-психологічного тренінгу, музичної терапії та психогімнастичних вправ.

Мета статті – визначення особливостей формування міжособистісної комунікації у контексті музичної терапії.

Завдання роботи: 1) провести експериментальне дослідження для виявлення психологічних особливостей формування міжособистісної комунікації у підлітковому віці засобами музикотерапії; 2) проаналізувати зміни у структурі міжособистісної комунікації підлітків; 3) розкрити особливості впливу музикотерапії на психоемоційну установку учнів.

Виклад основного матеріалу. Музикотерапія як психотерапевтичний метод заснована на цілющому впливі музики на психологічний стан людини. У психотерапевтичній енциклопедії під ред. Б.Д. Карвасарського зазначено: «Лікувальний вплив музики на організм людини відомий здавна. Перша спроба наукового пояснення цього феномену віднесена до XVII ст., а експериментальні дослідження – до XIX ст. У кінці XIX ст. на зміну емпіричному етапу використання музики прийшов етап експериментально-фізіологічних досліджень, вчені почали робити спроби підвести фізіологічний базис під емпіричні факти. Під керівництвом В.М. Бехтерева у 1913 р. в Росії була заснована «Спілка для дослідження лікувально-виховного значення музики та гігієни».

Використання музичної терапії як різновиду арт-терапії у навчально-виховному процесі дозволяє учителям отримати дані про психічний та емоційний стан учнів; виявити соціальну сприйнятливості для кожного учня, визначити особливості міжособистісних стосунків у колективі з можливістю одночасного використання кількох каналів передачі та сприйняття інформації. Ідеальний зразок – неформальна бесіда двох осіб. Головні суб'єкти арт-терапевтичного процесу: учень і арт-терапевт (педагог, психолог) взаємодіють між собою вербально на символічному, асоціативному рівні, а також засобом невербальної, візуальної комунікації через «продукти творчості» [2, с. 167].

Отже, теоретичний аналіз дослідження показав, що процес одночасної взаємодії та взаємовпливу комунікантів більшістю вчених розуміється як міжособистісна комунікація. Звертання до потенціалу музичної терапії, яка разом із катарсичною, регулятивною функціями має потужну комунікативно-рефлексивну дію, забезпечує корекцію порушень спілкування, сприяє гармонізації та самоактуалізації особистості у навколишньому світі.

Комплексна суб'єктно-орієнтована психолого-педагогічна діагностика рівня сформованості міжособистісної комунікації підлітків включала в себе дослідницьку методику за трьома напрямками: 1) продуктивний аспект комунікативної дії, спрямований на співробітництво у процесі емоційно-усвідомленого слухання музики, практичного музикування, пластичного інтонування з використанням методів спостереження й аналізу процесу взаємодії учнів; 2) етичний аспект комунікативної дії, спрямований на виявлення рівня знань правил мовного етикету, який передбачає використання методів соціометрії Дж. Морено, шкали емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна, фронтального аналізу ситуацій, рішення комунікативних завдань; 3) діалогічний аспект комунікативної дії – передбачає взаємообмін інформацією з урахуванням позиції співрозмовника, використання комунікативно-ігрових методів і вправ за М. Кипнісом; складені нами анкети для самооцінки й експертної оцінки особливостей міжособистісної комунікації в підлітковому віці.

Кожен із методів має свій психологічний механізм корекційного впливу: катарсис – емоційну розрядку, регулювання емоційного стану, підвищення естетичних потреб; формування установок на позитивні зміни у відносинах із собою, колективом, зі світом. Методи музичної терапії дозволяють уявити максимально повну феноменологічну картину досліджуваних явищ, забезпечити глибоке їх розуміння.

Дослідження проводилося впродовж 2016–2019 рр. з учнями віком від 12 до 15 років. Загальна кількість респондентів – 88 осіб (40 хлопців і 48 дівчат). Ця методика активно використовува-

лася на уроках музичного мистецтва та в діяльності шкільного музичного театру «Фантазія» в ході реалізації музично-творчих проєктів «Завжди разом», «Із друзями цікавіше», «Музично-ігровий вернісаж», «Ширше коло» тощо.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури дослідження ми пропонуємо структуру міжособистісної комунікації, яка містить такі компоненти: *інформаційно-світоглядний* («налаштування» на міжособистісне спілкування) – систему знань і перцептивних, інтерактивних, комунікативних умінь, етичних і естетичних норм, спрямованих на досягнення результату у спільній діяльності; *мотиваційний* (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки на конкретний мовний акт) – усвідомлення ролі комунікативних умінь, внутрішню спрямованість на встановлення і підтримування зворотного зв'язку; *комунікативно-діяльнісний* (набуття комунікативних вмінь і навичок для встановлення контакту, самопрезентації, спонукання та ін.) – усвідомлення спілкування як засобу досягнення мети в міжособистісних стосунках, розвитку й саморозвитку особистості; *емоційно-вольовий* (тактовність, толерантність, стриманість) – відображає рівень комунікативної культури, ступінь адекватного смислового сприйняття засобів вербального і невербального впливу у процесі спілкування.

Методичними критеріями відбору та розробки нами діагностичного матеріалу для виявлення рівня сформованості міжособистісної комунікації підлітків стали: інформативність, вмотивованість, дієвість, саморегуляція.

Особистість із високим рівнем міжособистісної комунікації можна віднести до мобільного типу комуніканта, який легко налагоджує контакт, поводить впевнено в незнайомій ситуації, багато й із задоволенням спілкується. Для нього характерний збалансований розвиток інформаційно-світоглядного, мотиваційного, комунікативно-діялісного й емоційно-вольового компонентів, який характеризується високими показниками керованості емоційного стану; уміннями дискутувати та знаходити компроміси; проявляти емоційне захоплення й активність.

Учні середнього рівня – ригідний тип комуніканта – відчують труднощі тільки на початковій фазі встановлення контакту; характерна чіткість і логічність дій у колективі, наявність творчого діалогічного спілкування з учителем, однолітками, але відсутній зворотний зв'язок на рівні інтерактивного спілкування. Характеризуються середніми показниками міжособистісної комунікації за усіма структурними компонентами, окрім інформаційно-світоглядного та мотиваційного.

Учні низького рівня – комуніканти інтровертного типу – сором'язливі, у незвичній ситуації спілкування можуть розгубитися, виявляють від-

сутність ініціативи та зацікавленості у спілкуванні, стереотипність і невпевненість у розв'язанні творчих завдань, що перешкоджає встановленню естетично-комунікативних зв'язків із партнерами.

Нами була висунута гіпотеза про те, що висока ефективність формування міжособистісної комунікації учнів підліткового віку може бути досягнута завдяки впровадженню музично-терапевтичної системи, що передбачає стимулювання процесу спілкування учнів у спільній музично-творчій діяльності.

На основі сучасних прийомів музичної терапії – ритмічних, логоритмічних, дихальних і вокально-рухових вправ, гри на музичних інструментах, паралінгвістичної та візуальної системи спілкування – учні залучаються до різноманітних форм роботи: прослуховування, руху, музичної імпровізації. У дослідженні були використані методики: «Комунікативні й організаторські схильності» (КОС); опитувальник за В.В. Синявським, В.А. Федоришиним.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи представлені міркування, варто відзначити, що музична терапія є системним процесом інтерактивного співробітництва і допомагає вирішити такі задачі: покращити соціальні контакти, емоційний тонус, розкрити музично-творчі здібності особистості.

Музична терапія розглядається нами як теоретичний і практичний інструмент нейтраліза-

ції захисних симптомокомплексів (тривожності, недовіри до себе, відчуття меншовартості), спричинених внутрішніми конфліктами особистості. Саме за допомогою музикотерапії можна сприяти та розуміти співрозмовника, взаємодіяти і вести з ним діалог.

Надалі слід вивчати можливості музичної терапії як чинника особистісного зростання, самовдосконалення учителя і розвитку таких його якостей, як креативність, щирість і людяність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грушевицкая Г., Попков В., Садохін А. Основы межкультурной коммуникации. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 298 с.
 2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь, 2003. С. 167.
 3. Леонтьев. Педагогическое общение. *Педагогика и психология*. 1979. № 1. 46 с.
 4. Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 28 с.
 5. Роджерс К. Свобода учиться / пер. с англ. А.Б. Орлова, С.С. Степанова. Москва : Смысл, 2002. С. 207.
 6. Шушарджан С.В. Руководство по музыкальной терапии. Москва : Медицина, 2005. С. 250–312.
- Aldridge D. Health, the Individual and Integrated Medicine: Revisiting an Aesthetic of Health Care. London and New York : Jessica Kingsley Publisher, 2004. 224 p.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНИХ АСПЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FEATURES OF METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE READING CULTURE FORMATION OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN THROUGH INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Стаття присвячена виокремленню особливостей методичних аспектів у формуванні читацької культури молодших школярів у процесі реалізації концепції Нової української школи. У статті визначено актуальність формування навичок читання молодшого школяра в сучасному світі. Детально проаналізовано останні публікації вчених і педагогів із проблеми. Для вивчення питань реалізації методичних прийомів для роботи з дитячою книгою виокремлено дефінітивну основу дослідження. Ретроспективний аналіз показав, що окремі методичні аспекти досліджуваної проблеми можна знайти у працях видатних науковців різних часів. Наголошено на тому, що модернізація освіти спрямована не тільки на оновлення змісту предметів, які вивчаються, але і на зміну інструментарію та методик викладання. Доведено, що інноваційна технологія «Щоденні 5», яка складається з активностей «Читання для себе», «Читання для когось», «Слухання», «Робота зі словами», «Письмо для себе», активно сприяє формуванню навичок читання, усвідомленню прочитаного твору, аналізу та висловленню власних думок. Зосереджено увагу на тому, що ця технологія включає в себе виховання у дітей під час роботи довіри та поваги, сприяє розвитку командної роботи, надає можливість вибору кожному, розвиває в учнів відповідальність, сприяє розвитку розумової діяльності. Окрім цього, вказана технологія сприяє розвитку читацької культури молодшого школяра. У статті коротко представлено зміст ротаційної моделі «Щоденні 5». Зазначено, що особливістю технології «Щоденні 5» є діяльнісний підхід, коли навчання ґрунтується на засадах пошукової, дослідницької, рефлексивної діяльності, орієнтації на розвиток особистісного ставлення учня до предмета мовлення у процесі суб'єкт-суб'єктного навчання. У статті запропоновано нові інструменти для використання в цій технології, які підвищать її ефективність і результативність.

Ключові слова: читацька культура, учень початкових класів, інноваційна технологія

«Щоденні 5», суб'єкт-суб'єктне навчання, формування навичок читання.

The article is devoted to selection of the features of methodological aspects in the reading culture formation in the process of implementing the concept of New Ukrainian School. In the article the topicality of formation of reading skills of younger pupils in the modern world is determined. The latest publications of scientists and teachers on the issue are analyzed in detail. To study the issues of implementation of instructional techniques for working with children's book definitive basis of the study is dedicated. Retrospective analysis showed that some methodological aspects of the problem under study can be found in the writings of scholars of different times. It is noted that modernization of education aimed not only at updating the content of subjects studied, but also on the change of tools and teaching methods. It is proved that the innovative technology of the "Daily 5", which consists of activities "Read by myself", "Read to someone", "Listening", "Working with words", "Writing for yourself", actively contributes to the formation of reading skills, comprehension of reading works, analysis and expression of own thoughts. Focus on the fact that this technology includes the education of the children during the work of trust and respect, promotes team work, provides the opportunity of choice of each, develops pupils' responsibility, contributes to the development of mental activity. In addition, this technology contributes to the development of the reading culture of primary school children. The article briefly presents the content of the rotary model "Daily 5". It is noted that the peculiarity of the technology "Daily 5" is the activity approach, when learning is based on the principles of search, research, reflective activities, focus on the development of personal attitudes of students to the subject of speech in the subject-subject learning. The article proposes new tools for use in this technology, which will increase its efficiency and effectiveness.

Key words: reading culture, primary school student, innovative technology "Daily 5", subject-subject learning, formation of reading skills.

УДК 373.3.091.64
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.18>

Родюк Н.Ю.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Голік О.А.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної
та початкової освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді. Художня література, як відомо, має неабиякий вплив на формування особистості школяра. Особливо яскраво це проявляється в молодшому шкільному віці. Одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи, визначеним у Концепції «Нової української школи», є посилення ролі літературної освіти у формуванні духовної, гармонійної особистості, з достатніми комунікативними можливостями, мотивацією до самостійного читання [4]. У Державному стан-

дарті початкової освіти зазначено, що «спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, здатність логічно обґрунтовувати позицію» [2]. Проте в сучасному інформаційному суспільстві розвивати інтерес до читання та формувати навички читання – надзвичайно важкий виклик як для вчителів початкової школи, так і для батьків. Сучасний світ задовольняє пізнавальні інтереси учнів не через читання, яке потребує неабияких зусиль, а через інфор-

маційний простір. За умов сучасного реформування початкової освіти актуалізується проблема підготовки учня – самостійного читача і методики роботи з дитячою книгою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомий внесок у дослідження проблеми читацького становлення особистості дитини зробили класики педагогічної думки, письменники та громадські діячі (Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Драгоманов, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та ін.).

Увагу науковців і педагогів завжди привертало питання формування читацьких умінь і навичок, самостійної роботи з книгою, розвитку читацьких інтересів. Роль художніх творів у розвитку особистості розглядали Ц. Балталон, Ф. Бугайко, М. Рибникова, В. Сухомлинський; психофізіологічні особливості сприймання мистецьких явищ цікавили Л. Виготського, О. Леонтьєва, Н. Молдавську, О. Никифорову; вихованням культури читання займалися С. Поварнін, О. Примаковський, М. Рубакін, Н. Чепелева. Проблеми становлення методики формування самостійної читацької діяльності в учнів відображені в наукових працях М. Бунакова, Є. Виноградової, В. Водовозова, Н. Волошиної, Н. Дьяконової, Ю. Шереметьєвського та ін. Проблемами необхідності активного становлення дитини-читача, раннього формування основ читацької самостійності молодшого школяра переймалися Л. Занков, Г. Кудіна, В. Левін, З. Новлянська, Н. Светловська та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Залучення дітей до візуальної масової культури, віртуального простору, комп'ютерних ігор зумовили становлення нового типу читача, для якого притаманні переважно прагматичне ставлення до читання («знайти», «здобути» інформацію), слабко виражена читацька мотивація; відчутні тенденції до фрагментарного, поверхового сприймання змісту текстів різних видів, невміння багатьох учнів повноцінно працювати із традиційними дитячими друкованими виданнями (художньою, науково-пізнавальною, довідковою літературою, періодикою) [3, с. 14]. Зазначене змушує науковців, методистів шукати нові підходи, технології, розробляти нові стратегії формування читацької самостійності у початковій школі. Однією з таких технологій сприяння формуванню умінь і навичок читання та письма, вартою уваги учителів початкових класів, є технологія «Щоденні 5». Як відомо, в Україні дедалі ширше запроваджується використання зазначеної технології в початковій школі, проте проблема застосування інших інноваційних методик поруч із ротаційною моделлю «Щоденні 5» вимагає подальшого вивчення в рамках нової парадигми освіти. Це свідчить про існування не вирішених раніше проблем та окреслює необхідність подальших наукових досліджень.

Мета статті – з'ясувати особливості методичних аспектів роботи з дитячою книгою у процесі реалізації ідей Нової української школи за допомогою інноваційних технологій, що сприяють становленню читацької самостійності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення питань реалізації методичних прийомів для роботи з дитячою книгою виокремимо дефінітивну основу дослідження. Ретроспективний аналіз показав, що окремі методичні аспекти цієї проблеми можна знайти у працях видатних науковців різних часів. Так, на думку В. Сухомлинського, щоб дитина виросла справжньою людиною, її розум і душа мають працювати у діалозі із книгою. «Чим дорожче для кожного вихованця найважливіше джерело знань – книга, тим менша небезпека розумової обмеженості, байдужості до знань», – писав він [8]. Педагог власними силами створив бібліотеку Павлівської школи, брав участь у ретельному доборі книжок для кожного учня, у проведенні Свята книги на початку навчального року тощо. «Чим більше учень міркує над книжкою, чим дужче зринає в його душі почуття захоплення, пробудження книжкою, тим легше йому вчитися» [7, с. 432], – писав В. Сухомлинський.

Загальновідомо, що проблема формування читацької культури учнів, яка є важливою складовою частиною загальної культури особистості, сьогодні особливо актуальна з огляду на різке зниження рівня пізнавальної активності учнів, кризи читання. Модернізація освіти спрямована не тільки на оновлення змісту предметів, що вивчаються, але і на зміну інструментарію та методик викладання. Однією з таких інноваційних технологій є «Щоденні 5». Вона включає в себе виховання у дітей під час роботи довіри та поваги, сприяє розвитку командної роботи, надає можливість вибору кожному, розвиває в учнів відповідальність, сприяє розвитку розумової діяльності. Тому важливим чинником модернізації початкової освіти в Україні може стати виокремлення ефективних ідей щодо адаптації технології «Щоденні 5» у початковій школі України [9]. Адже розвиток освіти в Україні може відбуватися за допомогою впровадження інноваційних технологій, що мали високі результати у процесі їх використання за кордоном, зокрема в Канаді, Сполучених Штатах Америки, Великій Британії тощо.

Зміст інноваційної технології «Щоденні 5» коротко представлено в табл. 1 [5, с. 92–99].

Ці здобутки щодо навчання учнів зумовлює реалізація вчителем «Десяти кроків до незалежності». Сутність їх полягає у формуванні готовності до різних видів діяльності:

- 1) визначити, що вивчається;
- 2) ставити мету й обґрунтувати необхідність її досягнення;
- 3) прописувати бажані кроки власної діяльності;
- 4) моделювати бажані кроки;

5) моделювати найменш бажані кроки, потім – найбільш бажані;

6) вчитися переміщуватися по всьому класу, знаходити зручне місце для роботи (дотримуватися правил, розуміти право кожного на особисте освітнє середовище);

7) випрацьовувати та тренувати особисту витримку, волю, характер;

8) учитися працювати самостійно;

9) бути уважним, коли вчитель збирає дітей у спеціальному «місці для зборів», готовим до зміни форми діяльності;

10) вчитися аналізувати роботу, відповідаючи на запитання «Як усе пройшло?» [5, с. 88].

Особливістю технології «Щоденні 5» є діяльнісний підхід, коли навчання ґрунтується на засадах пошукової, дослідницької, рефлексивної діяльності, орієнтації на розвиток особистісного ставлення учня до предмета мовлення у процесі суб'єкт-суб'єктного навчання. Перевагою технології є те, що, спостерігаючи за кожним учнем, педагог

може надавати індивідуальну допомогу, обирати та надавати індивідуальні завдання, допомагати розкривати та висловлювати власну думку.

Для удосконалення технології «Щоденні 5» хочемо запропонувати ввести додаткові інновації, які полегшать процес навчання під час формування навички читання.

Для активності «Робота зі словами» можна застосувати цифровий інструмент «Хмара слів». Наочний метод «Хмара слів» (хмара тегів, або зважений список) – візуальне відтворення списку слів, категорій, міток чи ярликів на єдиному спільному зображенні [1]. Метод доцільно використовувати для формування орфографічної грамотності, запам'ятовування написання словникових слів тощо. Плакат із новими або важкими для запам'ятовування словами має бути в полі зору школярів приблизно протягом місяця. Потім набір слів може бути змінений повністю або частково.

Для активностей «Читання для себе» та «Читання для когось» одним із завдань може бути

Таблиця 1

Складники технології «Щоденні 5» (читання і письмо)

№	Назва активності	Зміст активності
1.	Читання для себе	– учень самостійно обирає книгу чи текст для читання; – після опрацювання книги діти виконують завдання для перевірки розуміння твору, а також для усвідомлення прочитаного;
2.	Читання для когось	– учитель може запропонувати учням текст для читання; – учні за інтересами можуть самостійно обрати книгу для роботи; – учні об'єднуються у пари за інтересами (такий вид діяльності спонукає дітей вчитися співпрацювати, а саме слухати один одного, виконувати завдання в парі, ставити запитання за змістом прочитаного й аналізувати опрацьований твір); – після завершення читання в парах учні розпочинають роботу над виконанням завдань, які спрямовані на перевірку прочитаного та які їм підготував учитель.
3.	Слухання	– вчитель готує для учнів аудіозаписи, які вони обирають і слухають; – учень може самостійно обрати аудіозапис для слухання; – після завершення «Слухання» учні розпочинають роботу над виконанням завдань, які спрямовані на перевірку прослуханого та які їм підготував учитель; – під час «Слухання» учні вчаться тривалий час сприймати інформацію, не відволікаючись, випрацьовувати витримку, обмінюватися думками щодо прослуханого твору, аналізувати почуте.
4.	Робота зі словами	– учитель добирає слова, які б він хотів опрацювати з учнями; – учитель використовує і ті слова, що передбачені навчальною програмою; – учні можуть запропонувати опрацювати незнайомі слова, які вони зустріли під час читання художніх творів, розв'язування математичних задач, під час роботи з текстами на уроці природознавства; – учитель забезпечує школярів словниками, у яких учні можуть знайти визначення слів; – робота зі словами поповнює словниковий запас школярів, вони вчаться застосовувати їх на практиці; – після вивчення певної кількості слів можна запропонувати учням скласти словникову історію, казку, оповідання з їх використанням; – учні вчаться працювати зі словниками, поповнюють свій лексичний запас, розвивають зв'язне мовлення, використовують набуті знання під час написання різних робіт: переказів, оповідань, письмових власних висловлювань.
5.	Письмо для себе	– учитель може запропонувати учням будь-яку тему для письма; – школярі за інтересами можуть самостійно обирати теми, наприклад, «Моя мрія», «Моя улюблена книга», «Хто такий справжній друг?», «Мій улюблений навчальний предмет у школі» та ін.; – «Письмо для себе» допоможе школярам навчитися висловлювати думки і записувати їх на папері, розвивати зв'язне мовлення; – вчитель не критикує роботу учнів, не виправляє помилки, не обмежує їх в обсязі написання роботи.

створення буктрейлера. Буктрейлер – короткий відеоролик за мотивами книги, кліп за мотивами сюжету книги. Метою створення буктрейлера є спонукання до прочитання книги. Його особливістю є те, що розповідь про книгу подається в образній, інтригуючій формі. Звісно, що учням 1–2 класів таке завдання буде не під силу. Отже, застосування такого методу для школярів 3–4 класів буде абсолютно доречним, оскільки можна запропонувати роботу в групах як у класі, так і вдома. Таке домашнє завдання зацікавить дітей і сприятиме розвитку критичного мислення при застосуванні діяльнісного підходу в навчанні, здатності виділяти головне у прочитаному, усвідомлювати й аналізувати твір [6]. Тут також може бути застосований прийом відеовідгук. Відеовідгук – це коротке відео, у якому читач розповідає про прочитану книгу, демонструє її, рекомендує чи не рекомендує прочитати. Цей інструмент також сприятиме формуванню навичок, зазначених вище.

Для активності «Слухання» варто запропонувати учням інтернет-джерела з аудіозаписами літературних творів. Головне, щоб учитель мав бажання започаткувати подібний вид діяльності у роботі класу. Наприклад, сайти <https://pustunchik.ua/ua>, <http://derevo-kazok.com.ua> можуть стати у нагоді вчителю. Оскільки більшість дітей користується сучасними гаджетами, то можна запропонувати дітям прослухати цікаві твори за їхнім бажанням з умовою користування навушниками, щоб не заважати сусіду.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел і практичного досвіду вчителів відкриває нові перспективи у використанні новітніх технологій навчання задля забезпечення формування навичок читання та письма у молодших школярів. Технологія «Щоденні 5» у процесі використання активності «Письмо для себе» сприяє зникненню проблем у написанні школярами письмових робіт, у вмінні висловлювати свої думку, обґрунтовувати її. У класах, які працюють за цією технологією, немає проблем із читанням, розумінням та аналізом прочитаного, оскільки щоденні активності «Читання

для себе» та «Читання для когось» спонукують учнів вдумливо читати, аналізувати, прислухатися до думки однокласників. «Робота зі словами» допомагає розширювати словниковий запас слів, розуміти їх значення, доречність використання у мовленні, відпрацьовує орфографічні навички. «Слухання» сприяє розвитку вмінню уважно слухати й аналізувати почуте, робити власні висновки після прослуханого. Більш ефективною описана технологія стає за умови застосування інших інноваційних інструментів навчання.

Подальшої уваги дослідників потребує розширення кола завдань за кожною активністю технології «Щоденні 5» іншими цікавими та сучасними інструментами навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голюк О.А., Родюк Н.Ю. Застосування наочності як засобу підвищення ефективності навчання в практиці початкової школи XIX століття. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (71). Issue: 173. P. 7–10.
2. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи*. Київ : ТД «Освіта-центр+». 2018. С. 93.
3. Ісаєва О.О. Про сучасного читача: що відбувається з книгою на сучасному етапі. *Шкільна бібліотека*. 2014. № 3. С. 13–17.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. С. 5.
5. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Родюк Н.Ю., Голюк О.А. Шляхи ефективного формування діалогічного мовлення учнів на уроках навчання грамоти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр.* 2019. № 3 (326). С. 64–74.
7. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися. *Вибрані твори*. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 432.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. *Вибрані твори*. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 85.
9. Хомич О.О. Особливості навчання учнів початкових шкіл Канади. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 460–465.

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

SPEECH COMPETENCE AS THE BASIS OF MODERN TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS OF HUMANITIES AND PEDAGOGICAL COLLEGE

У публікації окреслено основні понятійні ознаки дефініції «мовленнєва компетентність». Розглянуто теоретичні засади мовленнєвої компетентності. Зібрано ґрунтовний матеріал щодо наукових розвідок у цій царині. Мовленнєва компетентність розглядається як багатфакторне утворення, яке уможливорює успішне здійснення професійно-мовленнєвої діяльності. З'ясовано, що серед ключових і професійних компетентностей важливе місце посідає мовленнєва, яка сприяє швидкому засвоєнню спеціальних знань, допомагає орієнтуватися у специфіці обраного фаху. Визначено, що формування мовленнєвої компетентності студентів-словесників є невід'ємною складовою частиною освітнього процесу та стає особливо актуальною за сучасних економічних умов, оскільки комунікація забезпечує можливість кар'єрного росту та професійного успіху майбутнього фахівця. Мовленнєві функції педагога реалізуються в рамках грамотного спілкування з дітьми, батьками, колегами по роботі. Сучасний учитель повинен уміти виконувати прості комунікативно-мовленнєві завдання, логічно формувати свої думки, вести дискусію, переконувати, відстоювати власну думку, доречно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, наочний матеріал та інші медіазасоби. Мета статті полягає у науково-теоретичному та методичному обґрунтуванні категорії «мовленнєвої компетентності» та її впливу на вираження мовлення майбутніх фахівців-словесників. Досягнення зазначеної мети залежить від удосконалення знань, умінь студентів-словесників під час вивчення лінгводидактичних дисциплін. На нашу думку, мовленнєва компетентність майбутнього філолога – це вільне володіння та професійне знання рідної мови, чуття мови, оволодіння педагогом усіма видами мовленнєвої діяльності (рецептивними, продуктивними), постійне самовдосконалення, саморозвиток, допитливість, цілеспрямованість, творчість, ініціативність.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, мовленнєва діяльність, вираження

мовлення, студент-філолог, гуманітарно-педагогічний коледж.

The article outlines the main conceptual features of the definition of "speech competence". Theoretical principles of speech competence are considered. Thorough material on scientific research in this area has been collected. Speech competence, according to many scholars, is seen as a multifactorial formation that enables the successful implementation of professional speech activity. It was found that among the key and professional competencies, an important place is speech, which promotes the rapid acquisition of special knowledge, helps to navigate the specifics of the chosen profession. It is determined that the formation students-philologists' speech competence is an integral part of the educational process and becomes especially relevant in today's economic environment, as communication provides an opportunity for career growth and professional success of future professionals. Teacher' speech functions are realized in the framework – to communicate competently with children, parents, colleagues. The modern teacher must be able to perform simple communicative-speech tasks, logically formulate their thoughts, lead a discussion, persuade and defend their own opinion, appropriately use language in accordance with the communicative situation, visual material and other media. The purpose of the article is to scientifically-theoretically and methodologically substantiate the category of "speech competence" and its influence on the speech expression of future linguists. Achieving this goal depends on improving students-philologists' knowledge and skills while studying lingvodidactic disciplines. In our opinion, future philologists' speech competence is fluent and professional knowledge of the native language, sense of language, mastering by the teacher of all kinds of speech activity (receptive, productive), constant self-improvement, self-development, curiosity, purposefulness, creativity, initiative.

Key words: speech competence, speech activity, speech expression, student-philologist, humanitarian-pedagogical college.

УДК 378.011.3–051:81`24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.19>

Скрипник Н.І.,
канд. філол. наук,
завідувач кафедри української філології
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ефективне формування мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя-філолога нині є особливо актуальним для суспільства й успішного розвитку країни. У контексті інноваційних змін в освітньому середовищі закладу вищої освіти мовленнєва компетентність учителя-словесника повинна відповідати нормам сучасної української літературної мови, адже порушення правил слововживання, граматики, вимови та наголошення вказує на низьку культуру професійно орієнтованого мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аспекти формування мовленнєвої компетентності особистості було розкрито в дослідженнях зарубіжних (Д. Белл, А. Тоффлер) та українських (І. Бех, Н. Бібік, О. Коваленко, М. Львов, С. Омельчук, В. Пасинок, О. Савченко) науковців. Мовленнєва компетентність фахівців у різних видах професійної діяльності досліджена у розвідках І. Кочан, М. Лісового, С. Максименко, Л. Мацько, В. Пасинок, А. Токарської й ін. Усвідомлення комунікативної культури й мовленнєвої компетентності як необхідної умови здобуття успіху в усіх галузях

життєдіяльності фахівців розкрито в науково-методичних працях А. Богуш, Н. Волкової, Т. Гончар, О. Гончарук, А. Горошкіної, А. Залізняк, І. Зимньої, Н. Косенко, О. Орап, О. Опалюк, М. Пентиліук, І. Хом'яка.

Водночас аналіз наукових праць із порушеної проблеми дає підстави для висновку, що лишаються нерозкритими питання формування мовленнєвої компетентності студентів-словесників гуманітарно-педагогічного коледжу в освітньому просторі закладів вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Мовленнєва компетентність майбутніх учителів-словесників як результат комунікативно-мовленнєвої підготовки у гуманітарно-педагогічному коледжі передбачає урахування специфіки реалізації компетентнісного підходу в системі професійної підготовки загалом і у формуванні мовленнєвої компетентності зокрема. У нашому дослідженні мовленнєва компетентність виступає як показником сформованості загальної компетентності майбутнього вчителя-філолога, так і показником його здатності сформувати необхідний рівень означеної компетентності у своїх майбутніх учнів.

Мета статті полягає у науково-теоретичному та методичному обґрунтуванні категорії «мовленнєва компетентність» і її впливу на увиразнення мовлення майбутніх фахівців-словесників.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання: визначити понятійно-термінологічний апарат проблеми, компоненти й особливості формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів, з'ясувати форми, засоби та методи досліджуваного компонента.

Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизацію філософських, психолого-педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів із порушеної проблеми з метою визначення суті основного поняття студій та обґрунтування умов формування мовленнєвої компетентності студентів гуманітарно-педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Базовою ідеєю реформування освітнього вектору вважається компетентнісна підготовка учасників вищої освіти. Одними зі значущих складових частин компетентностей студентів-філологів є мовна, лексична, мовленнєва та комунікативна компетенції, які впливають на вдосконалення умінь і навичок компетенцій, актуальних у сучасному світі. Зокрема, мовленнєва компетентність студента-філолога виступає як ключова в контексті формування та застосування у професійній діяльності.

Основою формування комунікативної компетентності за умов компетентнісного підходу до навчання є мовленнєва та мовна компетентності. У гуманітарно-педагогічному коледжі запорукою

формування особистості, котра володіє мовленнєвою компетентністю, стають знання й уміння фонетичних, граматичних, лексичних правил, які забезпечують майбутньому педагогу сприймання та відтворення текстів, власних висловлень та іншої інформації, а також впливають на удосконалення й увиразнення мовлення учасників освітнього процесу.

Змістове наповнення поняття «формування мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя-філолога» в розвідці розглянуто як внутрішній ресурсний потенціал, засвоєну систему фахових знань, мовленнєвих та організаторських здібностей, як готовність до мовленнєвої діяльності, як вільне володіння вербальними (монологічним, діалогічним, усним мовленням) і невербальними засобами соціальної поведінки.

За Т. Шоповим, мовленнєва компетентність зумовлюється здатністю розуміти та створювати смислові вирази відповідно до правил конкретної мови. Наявність знань про мовну систему та вміння правильно спілкуватися – невід'ємна частина професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників [10]. А. Залізняк ототожнює мовленнєву компетентність із комунікативною, характеризуючи її основну функцію – спрямування на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету й етичних норм спілкування [4, с. 164–170].

Так, М. Пентиліук визначає мовленнєву компетентність як діяльність, спрямовану на розуміння чи створення тексту у процесі мовленнєвої діяльності [8]. О. Гончарук визначає мовленнєву компетентність педагога як уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування [2]. О. Горошкіна, А. Нікітіна, Л. Попова, Л. Порожня, О. Рудіна тлумачать мовленнєву компетентність як практику оволодіння рідною мовою, її словниковим запасом, граматику, а також дотримання всіх норм користування мовою [6].

М. Орап дає широку характеристику мовленнєвої компетентності за її функціями: 1) визначати тему мовленнєвого повідомлення і ділити мовленнєве повідомлення на змістові частини (орієнтування); 2) визначити змістову думку та логічний зв'язок повідомлення; 3) визначати зміст повідомлення загалом; 4) визначати рівень доцільності отримання повідомлення; 5) розуміти кінцеву суть висловлювання, компонувати частини змістового наповнення в завершене повідомлення; 6) планування та передбачення основної мети змістової частини та створення логічного перебігу інформації в повідомленні; 7) реалізація змістової частини тексту у процесі мовлення; 8) контроль відповідності сформованого тексту з повідомленням [7, с. 84].

На засадах компетентнісного підходу побудоване вивчення проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української

мови у дослідженні А. Кордонської, де компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток ключових предметних компетенцій мовної особистості студента, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої освітньої діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях [5].

Тому, виходячи із проаналізованих нами наукових праць, можемо сформулювати своє визначення *мовленнєвої компетентності* – це сукупність знань, мовленнєвих умінь і навичок використання української мови у поєднанні з готовністю майбутніх фахівців до засвоєння у професійних і мовних операціях закономірностей функціонування мовних засобів у мовленні для сприйняття, розуміння і створення висловлення під час професійної мовленнєвої діяльності, а також розуміння функціональної ролі мовленнєвої компетентності як основної складової частини високого рівня педагогічної майстерності.

Характеризуючи рівень мовленнєвої компетентності студентів-словесників, можемо виокремити певні критерії: логічність, доступність, чіткість, переконливість, стрункість у композиції висловлення; володіння особливостями того чи іншого мовленнєвого стилю відповідно до жанру висловлення й ситуації спілкування; володіння образними засобами мови [2, с. 45–51]; володіння активною лексику, що характеризує духовно-культурний світ особистості; майстерне оперування мовленням як регулятора спілкування зі здобувачем освіти на основі принципу: «Якомога більше вимоги до людини, але водночас якомога більше поваги до неї» [3, с. 210].

Отже, майбутній учитель-філолог повинен знати мову на лексичному, фонетичному, синтаксичному, граматичному рівнях, адже формування мовної, мовленнєвої, лексичної, комунікативної та інших компетентностей у процесі навчання має вплив на результативність професійно-мовленнєвої діяльності.

Засобами формування мовленнєвої компетентності студентів-словесників гуманітарно-педагогічного коледжу є *інформаційні* (підручники, методичні рекомендації, навчальні посібники для самостійної освітньої діяльності, словники, довідникова література, Інтернет-ресурси); *дидактичні* (навчальні таблиці, програмні засоби навчання, електронні навчальні курси) та *технічні* (ПК, засоби телекомунікацій, відеокomp'ютерні системи, мультимедіа).

Найрезультативнішими формами розвитку мовленнєвої компетентності студентів-словесників є

підготовка і проведення навчально-тренувальних занять, тренінгів, захистів курсових, дипломних робіт, наукових проєктів, матеріалів педагогічної практики, презентацій. Ефективно формувати структурні елементи та компоненти мовленнєвої компетентності студентів-філологів дозволяє використання активних групових форм і методів навчання, таких як ігрові комунікативні вправи (у процесі рольової гри під час уживання граматичних, лексичних форм відбувається одночасне оволодіння мовним матеріалом і мовною діяльністю, тим самим забезпечуючи розвиток різних видів мовленнєвої компетентності), інтерв'ю, олімпіади, конкурси, науково-практичні конференції, навчальні дискусії, діалог (наприклад, обмін враженнями про участь в інтернет-форумі, web-семінарі), метод «круглого столу», метод бесіди тощо.

Вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто обставини, які спонукають учасника освітнього процесу до мовленнєвої дії, наприклад, необхідність відповісти на запитання, виголосити доповідь за результатами дослідження, отримати інформацію або поділитися нею тощо.

На формування мовленнєвої компетентності студентів-словесників продуктивно впливає розвиток та удосконалення вербальних видів мовлення (*вербальними засобами* є мова та мовлення), а саме: *монологічне* (монологічна комунікація майбутніх учителів-словесників значно збагачує словниковий запас, сприяє більш вільному висловленню власних думок, уможливорює формування мовленнєвих знань, умінь і навичок при виголошенні монологів і зв'язних текстів на заняттях із лінгводидактичних дисциплін), *діалогічне* (діалогічна комунікація майбутніх учителів української мови сприяє збагаченню словникового запасу від інших учасників мовленнєвої діяльності, розвиває логіку мислення й висловлення власних думок у процесі їх обміну, навчає вирішувати суперечки та конфлікти), *усне* (усна комунікація майбутніх учителів-філологів може бути як монологічною, так і діалогічною. На відміну від письмового мовлення, є більш емоційною, спонтанною, вільною комунікацією, тому уможливорює збагачення фонетичного, лексичного, фразеологічного, стилістичного, риторичного запасу майбутнього педагога та розвиває його мовленнєву компетентність).

Під час вивчення фахових дисциплін відбувається процес формування й удосконалення професійних мовленнєвих компетенцій у студентів-філологів за наявності умінь не лише логічно мислити, оперувати словом та адекватно моделювати зміст і структуру висловлення, а й за наявності умінь дбати про увиразнення мовлення й виразність мови (змістову, інтонаційну, візуальну), її правильність (орфоепічну, граматичну, орфографічну, пунктуаційну) та чистоту мовлення.

Цілком погоджуємося з думкою лінгводидакта І. Хом'яка, що у процесі навчання в гуманітарно-педагогічному коледжі «слід виробляти в учасників освітнього процесу навички самоконтролю за правильністю вимови і написання вживаних слів, прищеплювати смак до нормативного, літературного мовлення, розвивати спостережливість до почутого і переданого на письмі» [9, с. 4].

Висновки. Мовленнєва компетентність – це інтегральна здатність до практичного використання знань про мову у процесі спілкування, це як потреба розвитку особистісного інтересу до мови та мовленнєвої культури. Таким чином, упродовж навчання у гуманітарно-педагогічному коледжі студенти-словесники мають дотримуватися також і комунікативних якостей мовлення – правильності, виразності, доречності, емоційності, логічності, образності, різноманітності, точності, ясності тощо, правил мовленнєвого етикету.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білоус Н.М. Формування мовленнєвої компетенції в студентів філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури. *Методичний пошук*. 2014. Вип.12. С. 45–51.
2. Гончарук О. Мовленнєва компетентність – невід'ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5 (Ч. 2.). С. 156–161.
3. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
4. Залізник А.О. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 164–170.
5. Кордонська А.В. Формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням. URL: <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyikompetentsiyi-studentiv-na-zanyattiah-ukrayinskoyi-movi-za-profesiynim-spryamuvannya/> (дата звернення: 13.07.2020).
6. Культура мовлення вчителя-словесника / Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О., Порохня Л.В., Рудіна О.М. Луганськ : СПД Рєзніков В.С., 2007. 112 с.
7. Орап М. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. *Освіта регіону*. 2010. № 1. С. 84.
8. Словник довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
9. Хом'як І.М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 34 с.
10. Шопов Т. Вторият език. София, 1998. 42 с.

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ РУКОПАШНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN HAND-TO-HAND COMBAT

Стаття присвячена актуальним питанням формування навичок службово-прикладного рукопашного бою (професійних компетентностей) у майбутніх офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ) та Національної гвардії України (НГУ) в системі їх спеціальної фізичної підготовки. Головною метою роботи є вдосконалення технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) ЗСУ та НГУ. На першому етапі дослідження проведено аналіз стану та науково-теоретичних передумов формування навичок рукопашного бою у представників силових структур та спеціальних служб України. Упродовж другого етапу дослідження членами науково-дослідної групи здійснено аналіз стану ефективності технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ. Відповідно до результатів порівняльного аналізу встановлено, що є низка відмінностей у техніко-тактичному арсеналі військовослужбовців НГУ, а також ЗСУ. Зазначені відмінності знижують рівень професійної підготовленості військовослужбовців ЗСУ з рукопашної підготовки на відміну від представників НГУ. Крім цього, нами визначено ефективний технічний арсенал службово-прикладного рукопашного бою, який відсутній у програмах рукопашної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ. Третій етап дослідження присвячений розробленню та визначенню ефективності «Бойової системи рукопашного бою» майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ. З метою підтвердження ефективності «Бойової системи рукопашного бою» майбутніх офіцерів зазначених силових структур було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь курсанти навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (n=11 чол., контрольна група) та курсанти командно-штабного факультету Національної академії національної гвардії України (n=21 чол., експериментальна група). До початку педагогічного експерименту досліджували курсанти К₂ та Е₂ за рівнем сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою достовірно не відрізнялися (P>0.05). Під час педагогічного експерименту досліджували курсанти контрольної групи (К₂) використовували традиційну методику формування військово-прикладних навичок рукопашного бою передбачену програмами навчання та керівними документами з організації фізичної підготовки (рукопашної підготовки) у ЗСУ [16]. Зі свого боку, досліджувані курсанти Е₂ додатково використовували розроблену нами «Бойову систему рукопашного бою». Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «Бойової системи рукопашного бою» досліджуваних курсантів Е₂, встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищились порівняно з вихідними даними

й ці відмінності в основному достовірні (Е₂, P<0,05).

Ключові слова: військовослужбовці, майбутні офіцери, рукопашний бій, професійні компетентності, бойова система, спеціальна фізична підготовка, освітній процес, професійна підготовка.

The article is devoted to topical issues of formation of skills of service-applied hand-to-hand combat (professional competencies) in future officers of the Armed Forces of Ukraine (AFU) and the National Guard of Ukraine (NGU) in the system of their special physical training. The main purpose of the work is to improve the technical arsenal of service-applied hand-to-hand combat of future officers of higher military educational institutions (HMEI) of the AFU and the NGU. At the first stage of the study, an analysis of the state and scientific and theoretical prerequisites for the formation of hand-to-hand combat skills in representatives of law enforcement agencies and special services of Ukraine. During the second stage of the study, members of the research group analyzed the state of effectiveness of the technical arsenal of service-applied hand-to-hand combat of future officers of the AFU and the NGU. In accordance with the results of the comparative analysis established that there are differences in technical and tactical Arsenal of military AFU and NGU. These differences reduce the level of professional training of servicemen of the AFU in hand-to-hand training in contrast to the representatives of the NGU. In addition, we have determined effective technical Arsenal applied hand-to-hand combat, which is absent in the programs of close combat training of the future officers of NGU and AFU. The third stage of the study was devoted to the development and determination of the effectiveness of the "Combat system of hand-to-hand combat" of future officers of the AFU and the NGU. In order to confirm the effectiveness of the "Combat system of hand-to-hand combat" of future officers of these law enforcement agencies, a pedagogical experiment was conducted, which was attended by cadets of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine (n=11 people, control group) and cadets of the Command and Staff Faculty of the National Academy of the National Guard of Ukraine (n=21 people, experimental group). Prior to the beginning of the pedagogical experiment, the studied cadets K₂ and E₂ did not differ significantly in the level of formation of military-applied skills of hand-to-hand combat (P>0.05). During the pedagogical experiment, the cadets of the control group (K₂) used the traditional method of forming military-applied skills of hand-to-hand combat provided by training programs and guidelines for the organization of physical training (hand-to-hand training) in the AFU [16]. In turn, the studied cadets E₂ additionally used the "Combat system of hand-to-hand combat" developed by us. Comparing the indicators before and after the use of our proposed "Combat system of hand-to-hand combat" of the studied cadets E₂ found that the results obtained

УДК 378.1(477)-796.819
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.20>

Шемчук В.А.,
канд. пед. наук,
начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

Донець І.О.,
канд. пед. наук,
начальник кафедри фізичної підготовки Академії Державної пенітенціарної служби

Леоненко А.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Красілов А.Д.,
заслужений тренер України з пауерліфтингу, старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Кулібаба С.О.,
старший викладач кафедри фізичного виховання та ЛФК Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова

at the end of the pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to baseline and these differences are mostly significant (Eg, $P < 0,05$).

Key words: *servicemen, future officers, hand-to-hand combat, professional competencies, combat system, special physical training, educational process, professional training.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Результати аналітичних даних підсумків виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями Національної гвардії України (НГУ) та Збройних Сил України (ЗСУ) свідчать про те, що збільшилась кількість випадків травмувань та загибелі особового складу. Значна кількість зазначених випадків трапляється під час застосування заходів фізичного впливу проти злочинців (ворога) в різних умовах службово-бойової діяльності, нерідко екстремальної, що потребує внесення відповідних змін у програми професійної підготовки військовослужбовців НГУ, ЗСУ та, безсумнівно, майбутніх офіцерів зазначених силових структур України.

Використання новітніх педагогічних моделей, технологій (систем) під час опанування техніки службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ в системі їх спеціальної фізичної підготовки забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням та є актуальним напрямом наукових досліджень.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дослідження виконано відповідно до зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної й економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Унаслідок моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) нами встановлено, що питанням формування військово-прикладних навичок застосування заходів фізичного впливу присвячені наукові праці Ю.М. Волкова, І.Ю. Горелова, Д.С. Грищенко, Б.А. Максимчука, Р.М. Ляшука, Т.П. Мінки, Р.І. Любича, О.В. Пристинського, А.М. Чуха та інших учених і практиків.

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в обраному напрямі дослідження дозволив нам виявити наукові праці таких учених, як С.М. Ашкіназі, А.М. Кочергіна [1], О.В. Хацаюка [2], С.В. Номеровського, В.В. Попад'яна, Д.В. Бондарева, Н.В. Буреня [3], А.І. Маракушина, Ф.І. Попова, Р.В. Куцеволла [4], І.С. Овчарука, О.В. Гуляка, Ю.В. Гикала, К.М. Сидорченка, С.В. Іванова, А.О. Набока, І.О. Добреєва, І.В. Шумкова [5], О.А. Моргунова, О.А. Ярещенко, Ю.К. Белошенко [6], В.В. Оленченка, А.І. Корольова, О.В. Кравченко [7], Б.А. Максимчука, С.С. Забродського, О.О. Хацаюк, О.А. Гаркавого, В.В. Оленченка [8], в яких розкриваються актуальні питання науково-теоретичних передумов формування

навичок рукопашного бою у представників силових структур та спеціальних служб України.

Надалі нашу увагу привернули роботи Д.О. Каратаєвої [9], О.С. Скирти [10], О.В. Сороканюка [11], К.В. Ананченка, О.В. Хацаюка, Ф.І. Загури, Л.Ю. Огнєвої [12], О.В. Хуртенко, С.М. Дмитренко, Н.В. Бойченко [13], А.М. Жаворонкова, С.Є. Табакова [14] та інших учених (С.В. Єлісєєва, В.В. Капустіна, А.В. Конакова, Е.М. Чумакова, І.В. Шашуріна), у яких розкриваються актуальні питання багаторічної підготовки спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації. Зазначені напрацювання є ефективними та доцільними для впровадження в систему рукопашної підготовки майбутніх офіцерів різних силових структур та спеціальних служб України.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури нами встановлено, що одним з ефективних напрямів забезпечення успіху під час рукопашної сутички військовослужбовців (правоохоронців) різних категорій із супротивником є високий рівень розвитку технічної підготовленості. Широкий технічний арсенал службово-прикладного рукопашного бою забезпечує ефективне виконання завдань за призначенням представниками силових структур України, які потребують застосування фізичної сили. Крім цього, досконале володіння військовослужбовцями (правоохоронцями) різних категорій технікою службово-прикладного рукопашного бою додатково забезпечує психологічну стійкість до ведення рукопашної сутички із супротивником у різних умовах службово-бойової діяльності.

Важливим є той факт, що службово-прикладний рукопашний бій військовослужбовців ЗСУ та НГУ відрізняється від заходів застосування фізичної сили представників Національної поліції України (НПУ). Відмінність полягає в тому, що під час бойових дій в умовах необхідності застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями ЗСУ та НГУ відсутні будь-які правила та правові підстави. Зі свого боку, під час службової діяльності представники НПУ знаходяться у правовому полі, а це означає, що перевищення застосування фізичної сили може призвести до кримінальної відповідальності, відповідно до чинного законодавства України.

Відповідно до аналізу програм (нормативно-правових документів) [15, 16], які регламентують зміст рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ, нами встановлено, що нинішня система на сьогодні є недостатньо функціональною

та ефективною, що потребує модернізації, відповідно до вимог сьогодення та наявного бойового досвіду.

Незважаючи на значну кількість робіт зазначеного напрямку наукових розвідок, питанням удосконалення технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів ЗСУ та НГУ нами не виявлено, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Мета статті – вдосконалення технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України та Національної гвардії України.

Для досягнення мети дослідження планувалось вирішити такі завдання:

– провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов формування навичок рукопашного бою у представників силових структур та спеціальних служб України;

– здійснити аналіз стану ефективності технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів Збройних Сил України та Національної гвардії України;

– визначити ефективність розробленої членами науково-дослідної групи «Бойової системи рукопашного бою» майбутніх офіцерів (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України).

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої ввійшли провідні вчені та практики (В.А. Шемчук, О.В. Хацаук, І.О. Донець,

Таблиця 1

Порівняльний аналіз техніко-тактичного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ та ЗСУ

№ з/п	Техніко-тактичний арсенал службово-прикладного РБ	Керівні документи, які регламентують формування навичок рукопашної підготовки в ЗСУ та НГУ:	
		НГУ [15]	ЗСУ [16]
1.	Приготування до бою (зі зброєю, без зброї)	+	+
2.	Тактичні пересування у стійці	+	-
3.	Тактичні пересування в положенні лежачи	-	-
4.	Прийоми самострахування (групування, акробатика, падіння)	+	+
5.	Прийоми нападу та бою з автоматом (малою піхотною лопаткою, гумовим кийком)	+	+
6.	Удари ножем	+	+
7.	Удари рукою	+	+
8.	Больові прийоми у стійці	+	+
9.	Задущливі захвати у стійці	+	+
10.	Задущливі захвати в положенні лежачи	+	-
11.	Кидки	+	+
12.	Больові прийоми в положенні лежачи	+	+
13.	Прийоми самозахисту у стійці	+	+
14.	Прийоми самозахисту в положенні лежачи	-	-
15.	Визволення від захватів у стійці	+	+
16.	Визволення від захватів у партері	-	-
17.	Обеззброєння супротивника у стійці	+	+
18.	Обеззброєння супротивника в положенні лежачи	-	-
19.	Зв'язування, одягання наручників, обшук	+	+
20.	Конвоювання одним військовослужбовцем	+	+
21.	Конвоювання двома та більше військовослужбовцями	-	-
22.	Метання ножа	+	-
23.	Метання піхотної лопатки	+	-
24.	Формальні комплекси рукопашного бою на 16 рахунків та більше	+	-
25.	Диференціація комплексів рукопашного бою за етапами навчання	+	+
26.	Тактика застосування технічного арсеналу у стійці	-	-
27.	Тактико-технічні складники ведення рукопашної сутички в партері	-	-
28.	Використання контрприйомів у стійці	-	-
29.	Використання контрприйомів у положенні лежачи	-	-
30.	Заходи безпеки	+	+

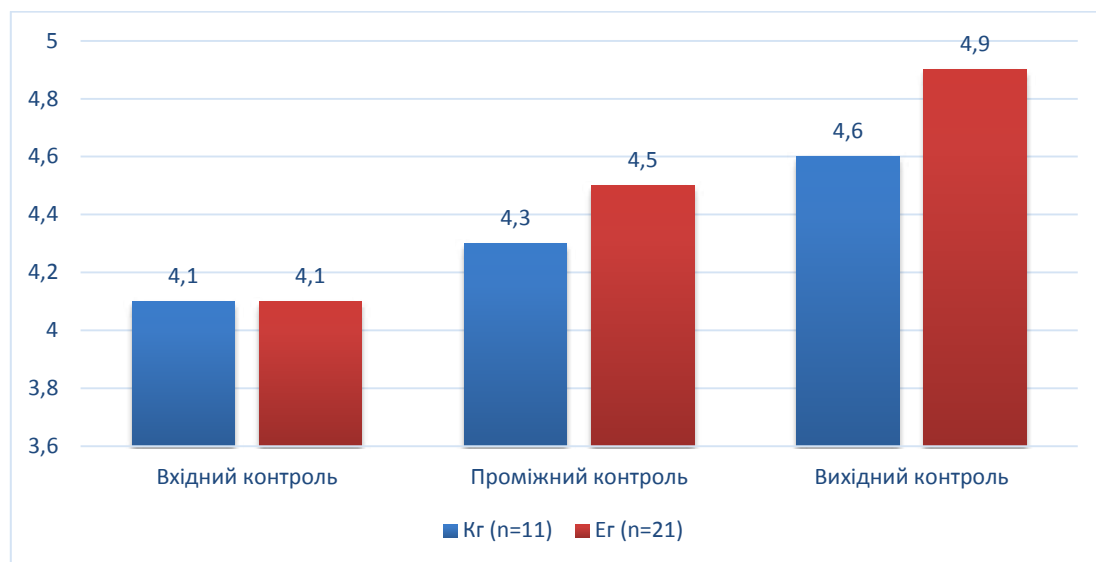


Рис. 1. Результати експертного оцінювання рівня сформованості навичок службово-прикладного рукопашного бою (прикладних професійних компетентностей) досліджуваних Eг та Kг упродовж педагогічного експерименту

А.В. Леоненко, А.Д. Красілов, С.О. Кулібаба). Дослідження організовано упродовж 3 етапів (вересень 2019–червень 2020 рр.).

На першому етапі дослідження (вересень–листопад 2019 р.) проведено аналіз стану та науково-теоретичних передумов формування навичок рукопашного бою у представників силових структур та спеціальних служб України.

Упродовж другого етапу дослідження (грудень 2019–січень 2020 рр.) членами науково-дослідної групи здійснено аналіз стану ефективності технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ (табл. 1). Відповідно до результатів порівняльного аналізу (табл. 1) встановлено, що є низка відмінностей у техніко-тактичному арсеналі військовослужбовців НГУ а також ЗСУ. Варто зауважити, що ці відмінності знижують рівень професійної підготовленості (професійних компетентностей) військовослужбовців ЗСУ з рукопашної підготовки на відміну від представників НГУ.

Крім цього, нами визначено ефективний технічний і тактичний арсенал службово-прикладного рукопашного бою, який відсутній у програмах рукопашної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ, а саме: тактичні пересування у стійці та в положенні лежачи; прийоми самозахисту в положенні лежачи; прийоми визволення від захватів у положенні лежачи; прийоми обеззброєння в положенні лежачи; способи конвоювання супротивника двома та більше військовослужбовцями; тактичні комбінації (зв'язки) у стійці та партері; контрприйоми у стійці та в положенні лежачи. Зазначений вище техніко-тактичні складники рукопашного бою внесені в розроблену нами «Бойову систему рукопашного бою».

Третій етап дослідження (лютий–червень 2020 р.), був присвячений розробленню та визначенню ефективності «Бойової системи рукопашного бою» майбутніх офіцерів. Із метою підтвердження ефективності розробленої членами науково-дослідної групи «Бойової системи рукопашного бою» майбутніх офіцерів зазначених силових структур було проведено педагогічний експеримент (лютий–червень 2020 р.). В дослідженні взяли участь курсанти навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (n=11 чол., контрольна група) та курсанти командно-штабного факультету Національної академії національної гвардії України (n=21 чол., експериментальна група). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Kг та Eг за рівнем сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою достовірно не відрізнялись ($P>0.05$).

Під час педагогічного експерименту досліджувані курсанти контрольної групи (Kг) використовували традиційну методику формування військово-прикладних навичок рукопашного бою, передбачену програмами навчання та керівними документами з організації фізичної підготовки (рукопашної підготовки) в ЗСУ [16].

Зі свого боку, досліджувані курсанти Eг додатково використовували розроблену нами «Бойову систему рукопашного бою». Зазначена «система» використовувалась під час практичних занять із рукопашного бою згідно з розкладом занять, а також під час спортивно-масової роботи (2 рази на тиждень) упродовж зазначеного періоду.

Ефективність сформованості навичок службово-прикладного рукопашного бою (прикладних

професійних компетентностей) у досліджуваних Кг та Ег здійснювалось шляхом експертної оцінки за 4-х бальною шкалою оцінювання, де «5» – максимальний бал, а «2» – мінімальний (рис1.), що передбачено керівними документами з організації фізичної підготовки у ЗСУ та НГУ.

Зазначені параметри сформованості навичок службово-прикладного рукопашного бою відображають процес професійного становлення курсанта вищого військового закладу освіти, його всестороннього та гармонічного розвитку як майбутнього офіцера – професійно підготовленого командира.

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «Бойової системи рукопашного бою» досліджуваних курсантів Кг та Ег, встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту, в досліджуваних групах суттєво підвищились, порівняно з вихідними даними, й ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P < 0,05$).

Висновки. Внаслідок аналізу стану та науково-теоретичних передумов формування навичок рукопашного бою у представників силових структур і спеціальних служб України, моніторингу ефективності технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів досліджуваної категорії встановлено, що наявна система рукопашної підготовки не відповідає вимогам сьогодення. У зв'язку з цим членами науково-дослідної групи було розроблено сучасну та ефективну «Бойову систему рукопашного бою», яка відпрацьована відповідно до наявного бойового досвіду та актуальних наукових розробок у зазначеному напрямі дослідження.

Таким чином, унаслідок дослідження вдосконалено технічний арсенал службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів вищих військових закладів освіти Збройних Сил України та Національної гвардії України. Крім цього, сформовані професійні компетентності в майбутніх офіцерів, які забезпечують ефективне виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання – виконанні. Результати дослідження впроваджені в освітній процес майбутніх офіцерів ВВЗО ЗСУ та НГУ. Перспективи подальших досліджень передбачають удосконалення практичних навичок тактичної підготовленості майбутніх офіцерів із рукопашної підготовки в системі їх професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ашкинази С.М., Кочергин А.Н. Анализ эффективности различных тактических вариантов ведения рукопашного боя. *Ученые записки*. 2008. № 3(37). С. 10–12.
2. Хацаюк О.В. Методика застосування больових прийомів в партері військовослужбовцями внутріш-

ніх військ МВС України : навчальний посібник. Харків : НАНГУ, 2010. 180 с.

3. Номеровський С.В., Попад'їн В.В., Бондарев Д.В., Бурень Н.В. Рукопашна підготовка як підсистема спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців Військово-Морських Сил Збройних Сил України. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2010. № 4. С. 169–172.

4. Маракушин А.І., Попов Ф.І., Куцевол Р.В. Аналіз досвіду підготовки військовослужбовців до рукопашного бою в зарубіжних арміях. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 5. С. 55–58.

5. Овчарук І.С. та ін. Базові положення та елементи основних видів підготовки за Бойовою армійською системою (БАрС, час. 1) : навчальний посібник. Одеса : Військова академія, 2016. 103 с.

6. Моргунов О.А., Ярещенко О.А., Хацаюк О.В., Белошенко Ю.К. Розробка техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України в системі спеціальної фізичної підготовки. *Честь і закон*. 2018. № 4(67). С. 67–74.

7. Хацаюк О.В., Оленченко В.В., Корольов А.І., Кравченко О.В. Формування військово-прикладних навичок рукопашного бою в майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 17 (Т. 2). С. 215–226.

8. Максимчук Б.А. та ін. Методика застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями НГУ : навчально-методичний посібник. Харків : НАНГУ, 2019. 95 с.

9. Хацаюк О.В., Каратаєва Д.О. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України з використанням сучасних технічних засобів навчання. *Молода спортивна наука України*. 2007. № 11(Т. 1). С. 312–327.

10. Хацаюк О.В., Скирта О.С. Аналіз ударної техніки кікбоксерів (WPKA) в розділі «Орієнтал» із використанням новітніх технологій. *Актуальні проблеми традиційних та східних бойових мистецтв*. 2014. № 9(Т. 1). С. 50–54.

11. Сороканюк О.В. Анализ технических действий и структурных элементов в системе техники смешанных единоборств. *Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта*. 2019. № 10. С. 275–277.

12. Ананченко К.В., Хацаюк О.В., Загура Ф.І., Огньова Л.Ю. Вдосконалення техніко-тактичної підготовленості дзюдоїстів 17–18 років. *Єдиноборства*. 2020. № 2(16). С. 4–12.

13. Хацаюк О.В. та ін. Дослідження технічного арсеналу бійців MMA високої кваліфікації. *Єдиноборства*. 2020. № 3(17). С. 92–105.

14. Жаворонков А.Н., Табаков С.Е. Профиль технико-тактической подготовленности чемпионов мира и России по самбо. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2020. № 3(181). С. 139–142.

15. Лещеня С.В., Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : інструкція. Київ : ГУНГУ, 2014. 140 с.

16. Тимчасова настанова з фізичної підготовки у Збройних Силах України : настанова (НСТ-Т 01.035.001-2013 (01)). Київ : Генеральний штаб ЗСУ, 2014. 156 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТАКТИЦІ АРМІЙСЬКОГО РУКОПАШНОГО БОЮ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

METHODS OF TRAINING TACTICS OF HAND-TO-HAND ARMY COMBAT OF CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

УДК 355.23:355.4 (477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.21>

Шемчук В.А.,
канд. пед. наук,
начальник науково-дослідного відділу
розвитку фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту

Петрачков О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
начальник
Навчально-наукового інституту фізичної
культури та спортивно-оздоровчих
технологій

Федоренко О.О.,
науковий співробітник науково-
дослідного відділу розвитку фізичного
виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту

Мушатов Ю.В.,
старший науковий співробітник
науково-дослідного відділу розвитку
фізичного виховання, спеціальної
фізичної підготовки і спорту

Коновалов Д.О.,
науковий співробітник науково-
дослідного відділу розвитку фізичного
виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем
фізичного виховання, спеціальної
фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної
культури та спортивно-оздоровчих
технологій
Національного університету оборони
України імені Івана Черняховського

Стаття присвячена актуальним питанням удосконалення тактичної підготовленості майбутніх офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ) з армійського рукопашного бою (АРБ). Головною метою роботи є розроблення та апробація методики формування тактичних дій АРБ в майбутніх офіцерів ЗСУ (на прикладі курсантів навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського). Під час дослідження членами науково-дослідної групи використані такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної (спеціальної) літератури; моніторинг інтернет-ресурсів; педагогічні спостереження; контрольне тестування рівня тактичної підготовленості з АРБ, методи математичної статистики; технічні засоби. Із метою апробації розробленої нами змістово-функціональної моделі формування тактичних дій АРБ в майбутніх офіцерів ЗСУ в системі їх професійної освіти було проведено педагогічний експеримент. У дослідженні взяли участь курсанти навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (n=22 чол.). Досліджуваних курсантів було поділено на контрольну групу (Кг, n=11 курсантів) та експериментальну групу (Ег, n=11 курсантів). Варто зауважити, що до початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти зазначених навчальних груп за рівнем розвитку тактичної підготовленості з АРБ достовірно не відрізнялись ($P>0.05$). У процесі педагогічного експерименту досліджувані майбутні офіцери Кг використовували традиційну методику розвитку та вдосконалення тактичної підготовленості з АРБ, яка передбачена керівними документами з організації рукопашної підготовки в ЗСУ. Зі свого боку, досліджувані курсанти Ег додатково використовували розроблену нами змістово-функціональну модель формування тактичних дій АРБ в системі їх професійної освіти. Порівнюючи показники до та після використання змістово-функціональної моделі, встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищились порівняно з вихідними даними й ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P<0.05$).

Ключові слова: армійський рукопашний бій, військовослужбовці, курсанти, методика,

освітній процес, професійна підготовленість, спеціальна фізична підготовка, тактика рукопашного бою.

The article is devoted to topical issues of improving the tactical training of future officers of the Armed Forces of Ukraine (AFU) in army hand-to-hand combat (AHC). The main purpose of the work is to develop and test the methodology of formation of tactical actions of the AHC in future officers of the Armed Forces (on the example of cadets of the Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine). During the research the members of the research group used the following methods: theoretical analysis and generalization of scientific-methodical (special) literature; monitoring of Internet resources; pedagogical observations; control testing of the level of tactical readiness with AHC, methods of mathematical statistics; technical means. In order to test the content-functional model developed by us, the formation of tactical actions of the AHC in the future officers of the AFU in the system of their professional education was a pedagogical experiment. Cadets of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine (n=22 people) took part in the study. The studied cadets were divided into a control group (Kg, n=11 cadets) and an experimental group (Eg, n=11 cadets). It should be noted that before the beginning of the pedagogical experiment, the studied cadets of these study groups did not differ significantly in the level of development of tactical training with AHC ($P>0.05$). In the course of the pedagogical experiment, the studied future Kg officers used the traditional method of development and improvement of tactical training with AHC, which is provided by the guiding documents on the organization of hand-to-hand training in the AFU. In turn, the studied cadets of Eg additionally used the semantic-functional model of formation of tactical actions of AHC developed in our system in the system of their professional education. Comparing the indicators before and after the use of the content-functional model, it was found that the results obtained after the pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to the initial data and these differences are mostly significant (Eg, $P<0.05$).

Key words: army hand-to-hand combat, servicemen, cadets, methods, educational process, professional training, special physical training, tactics of hand-to-hand combat.

Постановка проблеми в загальному вигляді.
Вдосконалення рівня професійної підготовленості курсантів вищих військових закладів освіти Збройних Сил України на сьогодні є важливим практичним завданням системи їх спеціальної фізичної

підготовки. Варто зауважити, що одним із суттєвих показників готовності сучасного військовослужбовця Збройних Сил України (ЗСУ) до виконання завдань за призначенням є його тактична підготовленість. Найбільш наочне уявлення про сутність

технічних та тактичних дій курсанти отримують під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки, а саме – під час проходження розділу «рукопашна підготовка». Вдосконалення цих дій (прийомів) у системі професійної освіти майбутніх офіцерів ЗСУ ґрунтується на синтезі різних єдиноборств (рукопашного бою, бойового самбо, дзюдо та інших єдиноборств), які загалом формують арсенал армійського рукопашного бою.

Варто зауважити, що армійський рукопашний бій (АРБ) за своїм техніко-тактичним арсеналом відрізняється від спортивного розділу рукопашного бою та від поліцейської версії (заходів фізичного впливу). Відмінності полягають у тому, що арсенал АРБ забезпечує формування в майбутніх офіцерів та інших категорій військовослужбовців ЗСУ військово-прикладних навичок, які забезпечують успіх під час ведення двобою із супротивником шляхом нанесення йому максимального ураження, або навіть повної його ліквідації.

Актуальність зазначеної проблематики полягає в розробленні сучасної ефективної методики навчання та вдосконалення тактики АРБ курсантів вищих військових закладів освіти (ВВЗО) ЗСУ як провідного чинника їх професійної компетентності в системі професійної освіти.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дослідження проведено відповідно до Зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної й економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536) та плану науково-дослідної роботи й дослідно-конструкторських робіт науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (2019–2020 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Унаслідок моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) нами встановлено, що питанням розвитку та вдосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою (АРБ, заходів фізичного впливу) військовослужбовців ЗСУ та представників інших силових структур (відомств) України присвячені наукові праці А.А. Босенка, Д.С. Грищенка, О.Л. Іванова, Р.І. Любича, А.І. Маракушина, С.Б. Малолепшого, О.Н. Мальцева, О.А. Моргунова, А.М. Одерова, С.В. Романчука, О.В. Хацаюка, А.М. Чуха, О.А. Яреценката інших провідних учених і практиків.

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в обраному напрямі дослідження дозволив нам виявити наукові праці таких учених: А.І. Маракушина, Ф.І. Попова, Р.В. Куце-

вола [1], О.А. Чернявського [2], О.А. Моргунова, О.А. Яреценка, О.В. Хацаюка, Ю.К. Белошенка [3], О.В. Хацаюка, В.В. Оленченка, А.І. Корольова, О.В. Кравченко [4] та інших, у яких розкриваються актуальні питання розвитку фізичної та спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців ЗСУ та інших силових структур і спеціальних служб України в системі їх рукопашної підготовки. Необхідно зауважити, що зазначені вище наукові результати чисельних досліджень є актуальними для впровадження у практику підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та інших силових структур і спеціальних служб України.

Потім нашу увагу привернули роботи О.В. Хацаюка [5], С.І. Глазунова [6], І.О. Дьяченка, О.М. Назаренка, О.А. Яреценка [7] та інших учених, у яких розкриваються питання технічної підготовленості військовослужбовців ЗСУ (працівників МВС України) з рукопашного бою. Відповідно до вищевикладеного вважаємо, що окремі напрацювання в напрямі формування ефективної техніки застосування заходів фізичного впливу представниками силових структур України є прийнятним для впровадження у практику спеціальної фізичної підготовки (розділ «рукопашна підготовка» майбутніх офіцерів ЗСУ).

Подальший моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури дозволив нам виявити низку праць таких провідних учених і практиків І.І. Вако [8], В.П. Бізіна, Д.О. Миргород, О.В. Хацаюка [9], А.В. Чудика [10], Б.П. Лукіна, О.В. Хацаюка [11], тощо, в яких розкриті актуальні питання застосування технічних засобів навчання в системі рукопашної підготовки представників силових структур та спеціальних служб України та світу. Зазначені педагогічні технології значним чином прискорюють процес формування професійних компетентностей щодо застосування заходів фізичного впливу представниками «Закону» в різних умовах службово-бойової діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до результатів наукових розвідок вищезазначених авторів та плану науково-дослідної роботи нами були визначені основні складники організації дослідження. Крім цього, аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) в обраному напрямі дослідження дозволив нам визначити такі суперечності між:

- достатнім рівнем розвитку основних фізичних якостей майбутніх офіцерів ЗСУ та потребою розвитку й удосконалення їх спеціальної фізичної підготовленості з рукопашної підготовки;

- достатнім рівнем розвитку майбутніх офіцерів ЗСУ в напрямі технічної підготовленості в межах керівних документів, які регламентують порядок та зміст проходження курсу «рукопашної підготовки» військовослужбовців та потребою

комплексного розвитку психологічної готовності до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-чи навчально-бойової діяльності;

– наявністю відповідного рівня сформованості професійних компетентностей у майбутніх офіцерів ЗСУ в напрямі застосування фізичної сили відповідно до періоду навчання та потребою вдосконалення тактики АРБ в різних варіативних умовах можливої сутички із супротивником.

Незважаючи на значну кількість праць цього напрямку, наукових розвідок, присвячених питанням розробки сучасної методики навчання тактиці АРБ курсантів ВВЗО ЗСУ в системі їх професійної освіти, нами не виявлено, що підкреслює актуальність дослідження.

Мета статті – розроблення та апробація методики формування тактичних дій АРБ в майбутніх офіцерів ЗСУ (на прикладі курсантів навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського).

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити такі завдання:

– провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов удосконалення техніки, тактики службово-прикладного рукопашного бою (АРБ) військовослужбовців ЗСУ та представників інших силових структур і спеціальних служб України;

– дослідити ефективність наявної системи розвитку та вдосконалення рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ в системі їх професійної освіти;

– розробити та апробувати змістово-функціональну модель формування тактичних дій АРБ в майбутніх офіцерів ЗСУ в системі їх професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження ефективності наявної системи розвитку та вдосконалення рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ в системі їх професійної освіти членами науково-дослідної групи встановлено, що в майбутніх офіцерів формуються вміння та практичні навички досліджуваного єдиноборства не в повному обсязі. Вивчення та вдосконалення тактичних дій під час вирішення поставлених навчально-тренувальних завдань здійснюється з максимально дозованим опором асистента.

Розроблена нами змістово-функціональна модель (рис. 1) передбачає підготовку майбутніх офіцерів з АРБ, яка дозволяє в умовах повного опору сторін сформувати навички не лише техніки виконання прийомів, але й елементів тактики їх застосування в різних варіативних умовах двоюбою із супротивником.

Із метою апробації розробленої нами змістово-функціональної моделі формування тактичних дій АРБ в майбутніх офіцерів ЗСУ в системі їх професійної освіти було проведено педаго-

гічний експеримент (вересень 2018–червень 2020 рр.). У дослідженні взяли участь курсанти навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (n=22 чел.). Досліджуваних курсантів було поділено на контрольну групу (Кг, n=11 курсантів, 7401, 7301 навчальних груп) та експериментальну групу (Ег, n=11 курсантів, 7401, 7301 навчальних груп). Варто зауважити, що до початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти зазначених навчальних груп за рівнем розвитку тактичної підготовленості з АРБ достовірно не відрізнялись ($P>0.05$).

У процесі педагогічного експерименту досліджувані майбутні офіцери Кг використовували традиційну методику розвитку та вдосконалення тактичної підготовленості з АРБ, яка передбачена керівними документами з організації рукопашної підготовки у ЗСУ та відповідними навчальними програмами. Зі свого боку, досліджувані курсанти Ег додатково використовували розроблену нами змістово-функціональну модель формування тактичних дій АРБ в системі їх професійної освіти. Розроблена змістово-функціональна модель упродовжувалась упродовж 2 етапів.

На першому етапі (вересень 2018–вересень 2019 рр.) курсантами в межах самостійної роботи вивчалися керівні документи з організації рукопашної підготовки в ЗСУ, а також додаткова спеціальна науково-методична література з єдиноборств, проходилися бесіди із залученням провідних фахівців напрямку «біомеханіки єдиноборств».

Під час теоретичних занять викладачами акцентувалась увага на побудові тактичних схем ведення рукопашної сутички з різними супротивниками (враховувались індивідуально-типологічні особливості індивіда). Паралельно із систематичним тестовим контролем курсантам у години самостійної роботи демонструвались навчально-методичні фільми, які розкривають основи тактичної підготовленості військовослужбовців з АРБ та інших споріднених єдиноборств. Варто також зауважити, що організаторами педагогічного експерименту акцентувалась увага на правильній та ефективній методиці проведення навчальних занять із рукопашної та спеціальної підготовки.

Упродовж другого етапу (жовтень 2019–червень 2020 рр.) під час практичних занять із рукопашної підготовки, тренувань у чисельних секціях єдиноборств (спортивно-масової роботи), польових виходів тощо досліджувані курсанти Ег виконували тактичні завдання з АРБ, відповідно до запропонованої нами змістово-функціональної моделі. Виконання тактичного завдання щодо застосування технічного арсеналу АРБ оцінювалось за 5-бальною шкалою, де «5» – максимальний бал, а «1» – найнижчий бал.

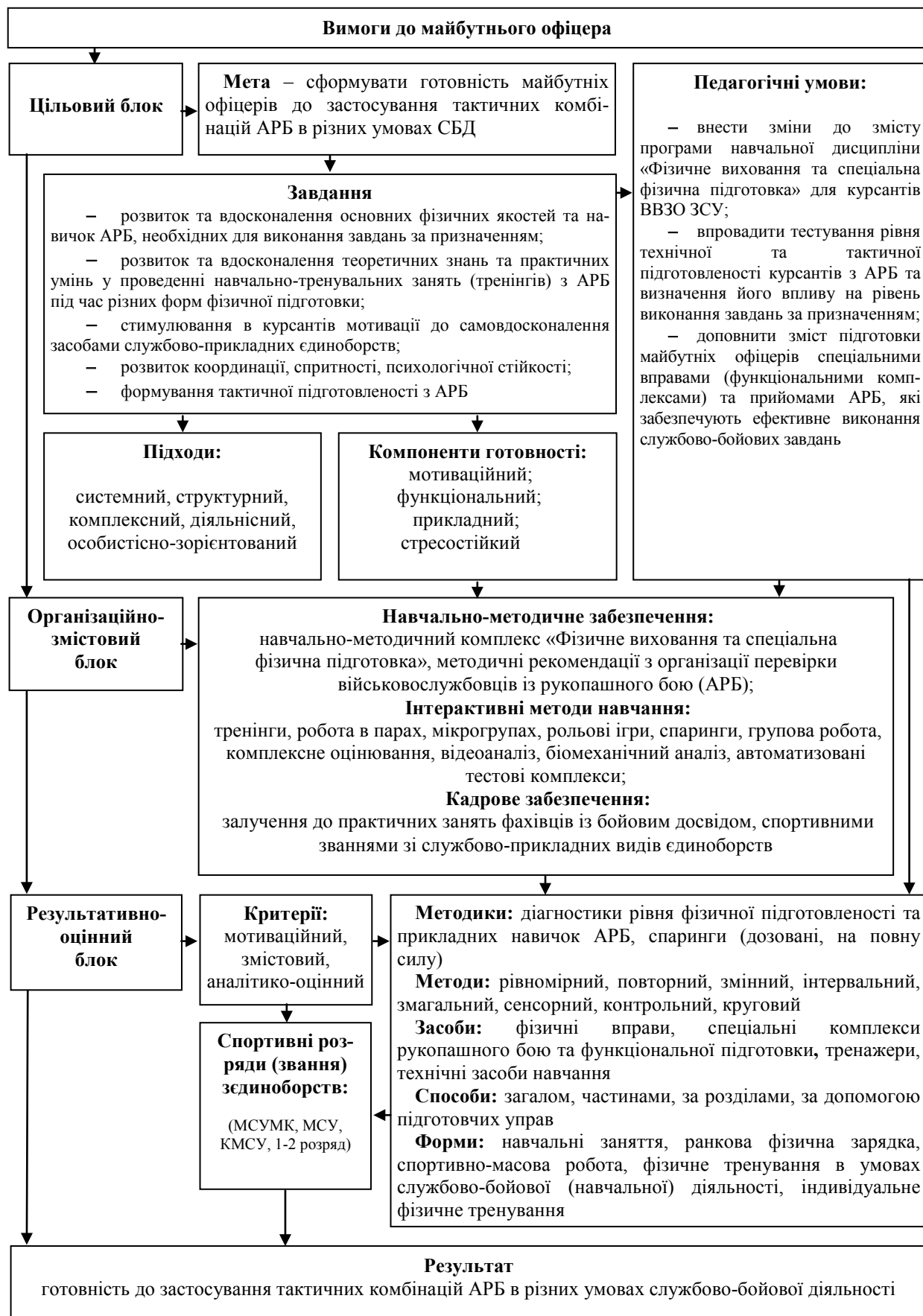


Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування тактичних дій АРБ в майбутніх офіцерів ЗСУ в системі їх професійної освіти

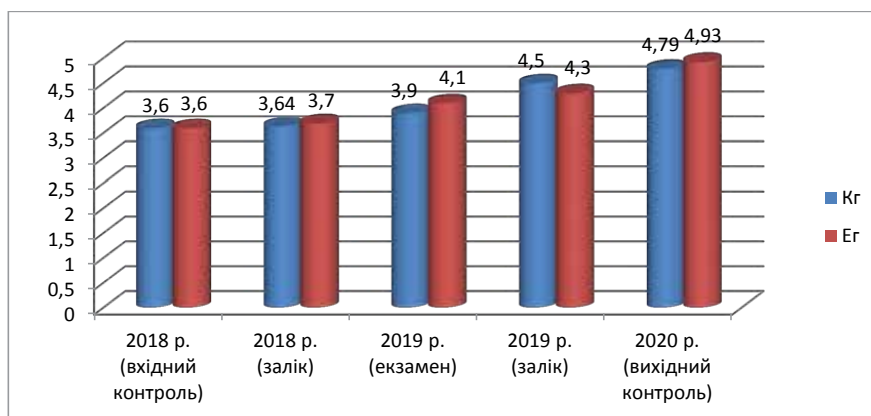


Рис. 2. Результати визначення рівня сформованості професійних компетентностей, які забезпечують ефективне використання тактичних елементів АРБ в різних умовах навчально-бойової діяльності майбутніми офіцерами Kt та Et

Варто зазначити, що обов'язковою умовою реалізації поставлених перед нами завдань було проведення постійного педагогічного контролю на всіх етапах дослідження. Це дозволяло своєчасно вносити корективи у тренувальні програми та тактичні завдання. Наприкінці педагогічного експерименту, відповідно до плану дослідження, було проведено визначення рівня сформованості професійних компетентностей, які забезпечують ефективне використання тактичних елементів АРБ в різних умовах навчально-бойової діяльності майбутніми офіцерами Kt та Et (рис. 2). Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами змістово-функціональної моделі, встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищились, порівняно з вихідними даними й ці відмінності в основному достовірні (E_t , $P < 0,05$).

Висновки. Отже, внаслідок дослідження розроблено та апробовано методику формування тактичних дій АРБ в майбутніх офіцерів ЗСУ (на прикладі курсантів навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського).

Крім цього, проведене дослідження дозволило нам виявити таке: відсутність науково-обґрунтованої класифікації техніки та тактики АРБ, яку вивчають майбутні офіцери та військовослужбовці ЗСУ; недостатній рівень використання системного підходу до навчання тактико-технічним діям; відсутність потреби та мотивації курсантів (викладачів) до навчання АРБ в умовах повного опору. Навчання тактиці АРБ курсантів ВВЗО ЗСУ є важливим складником їх спеціальної фізичної підготовки. Це зумовлюється тим, що виконання завдань за призначенням вимагають від майбутніх офіцерів не лише теоретичних знань, але і практичних навичок застосування тактичних комбіна-

цій АРБ в різних варіативних умовах двоборства із супротивником.

Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання – виконанні. Результати дослідження впроваджені в освітній процес майбутніх офіцерів ВВЗО ЗСУ. Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення комплексу методичного забезпечення, яке сприяє формуванню в майбутніх офіцерів практичних навичок використання підручних засобів (предметів) під час ведення рукопашної сутички з різними противниками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Маракушин А.І., Попов Ф.І., Куцевол Р.В. Аналіз досвіду підготовки військовослужбовців до рукопашного бою в зарубіжних арміях. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 2. С. 81–84.
2. Чернявський О.А. Фахова компетентність офіцерів Збройних Сил України зі спеціальної фізичної підготовки та спорту як основа професійної майстерності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 2(8). С. 110–116.
3. Моргунов О.А., Яреценко О.А., Хацаюк О.В., Белошенко Ю.К. Розробка техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України в системі спеціальної фізичної підготовки. *Честь і закон*. 2018. № 4(67). С. 67–74.
4. Хацаюк О.В., Оленченко В.В., Корольов А.І., Кравченко О.В. Формування військово-прикладних навичок рукопашного бою в майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 17 (Т. 2). С. 215–226.
5. Хацаюк О.В. Методика застосування больових прийомів в партері військово-службовцями внутрішніх військ МВС України : навчальний посібник. Харків : НАНГУ, 2010. 180 с.
6. Глазунов С.І. (2011). Optimization of maintenance of hand-to hand fight for the officers of operatively tactical level of preparation. URL: <http://journals.uraua/olympicedu.org/ppps/article/view/925/0>.
7. Дьяченко І.О., Назаренко О.М., Яреценко О.А. Развитие двигательного-координационных спосо-

бностей курсантов посредством обучения приемам физического воздействия на вооруженного ножом противника. *Право і безпека*. 2005. № 4(5). С. 186–188.

8. Вако І.І. Удосконалення техніки рукопашного бою курсантів у процесі спеціальної фізичної підготовки. *Молодь та олімпійський рух*. 2015. № 8. С. 215–216.

9. Бизин В.П., Миргород Д.А., Хацаюк А.В. Технические средства обучения двигательным действиям : научное пособие. Берлин (Германия) : Lambert Academic Publishing, 2014. С. 36–42.

10. Чудик А.В. Методика навчання прийомів застосування сили та рукопашного бою в системі фізичної підготовки персоналу державної прикордонної служби України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія: педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 248–261.

11. Лукін Б.П., Хацаюк О.В. Біомеханічний аналіз техніки службово-прикладного рукопашного бою. *Актуальні проблеми розвитку традиційних і східних единоборств*. 2019. № 13. С. 28–30.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY BY MEANS OF VISUAL ARTS

У статті розглянуто естетичне виховання учнів з особливими освітніми потребами в позаурочній діяльності засобами образотворчого мистецтва як один із найважливіших аспектів формування особистості, з'ясовано основні напрями естетичного виховання. Провідним завданням естетичного виховання є формування в учнів художньо-естетичних і творчих здібностей, розвиток образного мислення на основі творчої практики. Розкривається організація діяльності гуртків з образотворчого мистецтва, яка безпосередньо пов'язана з навчальною діяльністю, але відрізняється від уроку новими видами практичної діяльності, в іншій предметній зоні на основі принципу добровільності і розширеної свободи дій. А також особливості роботи керівника гуртка образотворчого мистецтва, який розвиває творчі здібності учнів і створює необхідні умови для їх розвитку. Від умінь керівника гуртка організувати образотворчу діяльність учнів з особливими освітніми потребами залежить ефективність формування та розвитку їхніх творчих здібностей. Висвітлено умови формування та розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами в образотворчій діяльності. Приділяється увага формуванню пізнавальних та мотиваційних аспектів, які необхідні в реалізації діяльності, а також засвоєнню їхніх основних структурних компонентів і значення в загальній структурі. Визначено основні принципи естетичного виховання учнів та шляхи їх дотримання через залучення дітей до образотворчої діяльності, а саме: розвиток художнього смаку за допомогою природи і творів мистецтва; навчання образотворчій грамоті з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини; збереження та розвиток індивідуальних особливостей учнів. Образотворча діяльність учнів з особливими освітніми потребами – це глибока своєрідна сфера духовного життя дитини, самовираження, самоствердження, у якій розкривається творча індивідуальність кожної дитини.

Доведено, що естетичне виховання учнів з особливими освітніми потребами є організованим, цілеспрямованим і активним процесом. Отже, естетичне виховання – це не викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, а систематичний розвиток органів чуття та творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами, що розширює їхні можливості насолоджуватись красою та створювати її.

Ключові слова: естетичне виховання, учні з особливими освітніми потребами, обра-

зотворча діяльність, гурткова робота, творчі здібності.

The article considers the aesthetic education of students with special educational needs in extracurricular activity by means of visual arts, as one of the most important aspects of personality formation, and identifies the main directions of aesthetic education. Major tasks of aesthetic education are the formation of students' artistic, aesthetic and creative abilities and the development of imaginative thinking based on creative practice. It is revealed the organization of visual arts clubs' activity which is directly related to the educational activity, but differs from a lesson by the new types of practical activity in another subject area, based on the principle of voluntariness and expanded freedom of action; as well as the peculiarities of the activity of a visual arts club's leader, who develops creative abilities of students and provides the necessary conditions for their formation. The effectiveness of the formation and development of students' creative abilities depends upon the ability of the club's leader to organize the pictorial activity of students with special educational needs. The conditions of the formation and development of creative abilities of students with special educational needs in visual activity are highlighted. Special attention is paid to the formation of cognitive and motivational aspects that are necessary in the implementation of activity, as well as the assimilation of their main structural components and their importance in the overall structure. The basic principles of students' aesthetic education and ways of their implementation through involving children in visual activity are defined as following: the development of artistic taste with the help of nature and artworks; art literacy training, adapted to the age and individual characteristics of a child; preservation and development of students' individual characteristics. The visual activity of students with special educational needs is a deep, peculiar sphere of the child's spiritual life, self-expression, self-affirmation, which reveals the creative personality of each child. It is proved that the aesthetic education of students with special educational needs is an organized, focused and active process. So, aesthetic education is not teaching some kind of simplified children's art, but systematic development of the senses and creative abilities of students with special educational needs, which expands their ability to enjoy beauty and create it.

Key words: aesthetic education, students with special educational needs, visual activity, club activity, creative skills.

УДК 37: 376.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.22>

Базилевська О.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації
та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Чигрина В.А.,
старший викладач кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації
та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із найважливіших аспектів формування особистості є естетичне виховання та розвиток естетичної культури учнів з особливими освітніми потребами засобами образотворчого мистецтва. Естетичне виховання (від гр. *estenomai* – «сприймати почуттями») визначається як розділ педагогіки про виховання почуття прекрасного та зовнішньої привабливості, високих смаків і естетики поведінки, заснованої на законах краси. Естетичне виховання – це здатність проникати в усі сфери життя, формування естетичного ставлення до дійсності загалом, а не лише в мистецтві. У зв'язку із цим великого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання, образотворчої діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У спеціальній педагогіці важливість естетичного виховання учнів з особливими освітніми потребами висвітлюють О. Гаврилов, І. Дмитрієва, А. Капустіна, Н. Тарасенко. Учені зазначають, що естетичне виховання починається з усвідомлення певного запасу елементарних естетичних вражень, без яких не можуть виникнути здібності та зацікавленість до естетично значущих предметів і явищ, їхніх колористичних якостей. На основі отриманих вражень та знань естетичне виховання формує різнобічні здібності емоційно-чуттєвого життя та ціннісного ставлення до світу. У процесі естетичного виховання формуються індивідуальні творчі здібності.

Вітчизняні та закордонні автори (Г. Дульнев, О. Граборов, І. Дмитрієва, Т. Головіна, К. Гордієнко, І. Грошенко, Л. Занков, І. Єременко, С. Калантарова, Е. Кярнер, М. Нудельман, Г. Плешканівська, І. Соловйов, К. Щербаківа, В. Баудиш, Б. Брьозе й ін.) неодноразово підкреслювали важливість запровадження художньої освіти в корекційно-виховний процес спеціального закладу загальної середньої освіти з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності й емоційної сфери учнів з особливими освітніми потребами для формування їхніх моральних позицій, розширення соціального й естетичного досвіду.

Мета статті. Стаття присвячена висвітленню питань естетичного виховання учнів з особливими освітніми потребами в позаурочній діяльності засобами образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко стверджує, що естетичне виховання – це складова частина виховного процесу, яка безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [1, с. 119].

Естетичне виховання формує й удосконалює в дитини здатність сприймати прекрасне в мистецтві та житті, правильно розуміти й оцінювати його.

Д. Ліхачов у своєму дослідженні «Теорія естетичного виховання школярів» зазначає: «Естетичне виховання є цілеспрямованим процесом створення творчо активної дитини, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне у житті й мистецтві, жити й творити за законами краси» [5]. Він підкреслює провідну роль цілеспрямованого педагогічного впливу на естетичне становлення дитини. Завдяки естетичним явищам життя та мистецтва дитина розвивається. Як і багато інших педагогів та психологів, Д. Ліхачов уважав, що лише цілеспрямований педагогічний естетично-виховний вплив, залучення дітей у різноманітну художню діяльність здатні розвинути їхню сенсорну сферу, забезпечити глибоке розуміння естетичних явищ, підняти до розуміння справжнього мистецтва, краси дійсності та прекрасного в особистості людини [6].

У навчальному посібнику «Педагогіка» автори Д. Мазоха та Н. Опанасенко під естетичним вихованням розуміють процес формування в учнів здатностей сприймати та правильно розуміти прекрасне в навколишньому середовищі та мистецтві, процес формування естетичної свідомості, розвитку творчих здібностей, хисту в різних галузях естетичної діяльності, процес формування естетичного досвіду особистості. Складові частини естетичного досвіду такі: естетичні почуття, естетичний ідеал, естетичні погляди, смаки, інтереси, потреби й естетична діяльність [7, с. 130].

Естетичне виховання активізує всі духовні та фізичні здібності учня, формує його мислення, естетично розвиває органи чуття. Водночас, як зазначає Ю. Петрова, вплив мистецтва на інтелектуальну, емоційно-вольову і фізичну сфери людини надзвичайно великий, відбувається повільно і поступово, починаючи з раннього дитинства [3].

Специфічність естетичного виховання, на думку Є. Квятковського, полягає в цілеспрямованості процесу формування творчо активної особистості, здатної з позиції доступного їй розуміння ідеалу сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві.

Провідним завданням естетичного виховання є формування в учнів художньо-естетичних і творчих здібностей, розвиток образного мислення на основі творчої практики [4].

Як неперервний процес естетичне виховання здійснюється передусім під час сприймання художніх творів і практично-художньої діяльності. Необхідно навчити дитину цілеспрямовано й цілісно сприймати, відчувати, розуміти й оцінювати прекрасне в мистецтві, природі тощо, а також максимально розвинути елементарні творчі здібності

учнів. «Учень, коли привчається бачити і творити прекрасне, і до себе підвищує вимоги – він естетично розвивається. У нього поступово складається естетична свідомість, тобто розглядання навколишнього середовища з естетичної позиції, і стимул до створення естетичних цінностей», – зазначає О. Грабов [2, с. 172].

Підсумовуючи наукові погляди, можна визначити принципи естетичного виховання учнів з особливими освітніми потребами:

- розвиток художнього смаку за допомогою природи та творів мистецтва;
- навчання образотворчій грамоті з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- збереження та розвиток індивідуальних особливостей учнів.

Важлива роль відводиться естетичному вихованню учнів з особливими освітніми потребами у спеціальних закладах загальної середньої освіти в позаурочний час, на факультативах і гурткових заняттях з образотворчого мистецтва, які за змістом, цілями та методами наближені до навчального процесу та є його органічним продовженням. Гурткова робота проводиться на основі загальних виховних і дидактичних принципів, які визначають їхні напрям, зміст, форми і методи.

У гуртковій роботі з використанням предметно-практичної діяльності розширюються сенсорний досвід та знання учнів про навколишнє середовище, накопичуються життєві поняття на основі сенсорного дотикового сприйняття, вирішуються навчально-виховні та корекційно-розвиткові завдання:

- активізація мислинневої діяльності та мовленнєвого спілкування учнів з особливими освітніми потребами;
- розвиток загальнотрудових умінь і навичок в образотворчій діяльності;
- виховання психологічної та практичної готовності до трудової діяльності, естетичного смаку.

Гурткова робота безпосередньо пов'язана з навчальною діяльністю, але відрізняється від уроку новими видами практичної діяльності, в іншій предметній зоні на основі принципу добровільності та розширеної свободи дій. Заняття в гуртковій роботі жорстко не регламентуються, тому іноді можливе випередження програмових вимог.

Під час проведення гурткової роботи з використанням предметно-практичної діяльності приділяється увага формуванню пізнавальних і мотиваційних аспектів, які необхідні в реалізації діяльності, а також засвоєнню їхніх основних структурних компонентів та значення в загальній структурі.

В арсеналі діяльності гуртків з образотворчого мистецтва є різні форми роботи: заняття, диспути, семінари, науково-практичні конференції, захист власних творчих проєктів, тематичні виставки

творчих набутоків юних митців, організація змістовного дозвілля, які виховують волю, загартовують характер. Виховним аспектом занять з образотворчого мистецтва є його вплив на почуття, емоції і морально-етичну сферу особистості. Краса, яку творять дитячі руки, допоможе звеличити їхні душі, підніме їх над буденністю.

Організація занять з образотворчого мистецтва ставить на меті як навчання, так і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуальна діяльність розширює і поглиблює знання учнів, розвиває їхню ініціативу, сприяє не тільки зміцненню набутих умінь та навичок, але й формуванню нових. Формування інтересів, потреб особистості учнів здійснюється різноманітними засобами, зокрема і засобами образотворчого мистецтва. Успіх може бути забезпечений лише тоді, коли учень разом із самостійною образотворчою діяльністю підготовлений до сприймання картин, малюнків, скульптур, витворів архітектури та декоративно-прикладного мистецтва.

Для успішного і якісного функціонування образотворчої діяльності школярів основним чинником є особистість педагога – керівника гуртка образотворчого мистецтва. Творча активність учнів безпосередньо залежить від психолого-педагогічної, методичної і спеціальної підготовки керівника гуртка, його особистих якостей.

Діяльність керівників гуртка має особливості. Саме на нього покладається головна відповідальність за долю молодого покоління. Про це сьогодні багато пишуть, говорять. Керівник гуртка відповідає за свого учня, а значить, за майбутнє повноправного громадянина своєї країни. Творча робота всього колективу гуртка залежить від професійних і особистих якостей керівника гуртка, його фантазії, творчого пошуку, натхнення, працездатності. Педагогу необхідно знати особливості кожного школяра, відчувати мікроклімат дитячого колективу, рівень працездатності учнів, їхні вікові й індивідуальні особливості. Під час проведення занять з образотворчого мистецтва керівник гуртка враховує вплив різноманітних зовнішніх чинників, а саме: реакцію учня на увагу з боку педагога, заохочення його зацікавленості.

Від уміння керівника гуртка організувати образотворчу діяльність учнів з особливими освітніми потребами залежить ефективність формування та розвиток їхніх творчих здібностей. Керівник підбирає для дітей завдання в доступній для них формі, щоби кожна дитина працювала із зацікавленістю та мала власний результат роботи. Кожне завдання має бути творчим, пов'язаним із життям, формувати художній смак. Керівник гуртка постійно повинен залучати учнів до природи, розвивати вміння спостерігати. Завдання поступово ускладнюються з кожним «кроком» творчого розвитку учня. Особливе значення на заняттях гуртка відводиться

відвідуванню художніх музеїв, майстерень художників, майстер-класів, виставок дитячої творчості, перегляду кінофільмів про видатних митців, участі в різноманітних конкурсах дитячого малюнка, виходам на етюди.

Жива природа по-справжньому вчить, виховує естетичний смак та почуття, образне мислення, надихає на створення витворів мистецтва, які, у свою чергу, вчать, виховують, приносять радість дітям. Якщо діти зображують предмети усвідомлено, розуміють їх походження та призначення, відчують їхній зв'язок із життям, тоді і результати їхньої роботи кращий.

Одне заняття з композиції можна проводити на різних локаціях, а саме: на вулиці, шкільному подвір'ї, у музеї, що дасть дітям більше, ніж двадцять уроків серед репродукцій та муляжів. У спеціальних закладах загальної середньої освіти в рамках однієї години провести урок поза стінами закладу неможливо, а на заняттях гуртка з образотворчого мистецтва це необхідно.

В учнів з особливими освітніми потребами необхідно вселяти впевненість у своїх силах, засновану на бажанні творчо працювати, дізнаватись на заняттях нове та створювати нове. Надавати їм необхідні знання та практичні навички, навчати образотворчій грамоти, щоб учень не розчаровувався у свої здібностях через невміння виразити задумане, а заняття приносили дитині творчу радість, а радість творчості – одна з найбільших радостей на землі, перемоги над собою, утвердження маленької особи у світі розмаїття фарб, звуків, етичних почуттів.

Залученням учнів з особливими освітніми потребами до образотворчої діяльності керівник гуртка розвиває творчі здібності школярів та створює необхідні умови для їхнього розвитку. Образотворча діяльність учнів з особливими освітніми потребами благотворно позначається на їхньому фізичному й естетичному розвитку, розкриваються можливості, уміння та здібності учнів. Можливості дитини, її індивідуальні особливості проявляються лише в результаті узагальнення та застосування отриманих знань, умінь і навичок. Зріст здібностей та розвиток творчого початку неможливі без отримання нових знань, формування умінь та навичок.

Образотворча діяльність учнів з особливими освітніми потребами – це глибока своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження, самоутвердження, у якій розкривається творча індивідуальність кожної дитини. Засвоєння дітьми елементарної грамоти образотворчого мистецтва на

заняттях гуртка – запорука того, що із часом вони зможуть гідно оцінювати не лише глибину змісту художніх творів, але і всю складність їх зображувальних засобів. Лише у практичній творчій діяльності розвиваються якості, необхідні людині як особистості.

Отже, естетичне виховання – це не викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, а систематичний розвиток органів чуття та творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами, що розширяє їхні можливості насолоджуватись красою та створювати її.

Висновки. Викладений вище матеріал дає підстави стверджувати, що естетичне виховання учнів з особливими освітніми потребами може здійснюватись через залучення їх до образотворчої діяльності у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Саме у процесі творчої діяльності на заняттях з образотворчого мистецтва в учнів з особливими освітніми потребами виховується почуття прекрасного. Звичайно, важлива роль у цьому процесі належить керівнику гуртка з образотворчого мистецтва. Під час організації процесу естетичного виховання керівник гуртка має враховувати вікові особливості дитини, її індивідуальні особливості, розвиток пам'яті, мислення, сприйняття, уяви, мовлення, будувати навчально-виховний процес з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини з особливими освітніми потребами. Саме керівник гуртка з образотворчого мистецтва допомагає учням з особливими освітніми потребами розвинути естетичні смаки та можливості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Грабов А. Очерки по олигофренопедагогике. Москва : Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1961. 195 с.
3. Искусство и эстетическое воспитание молодежи. Москва : Наука, 1981. 335 с.
4. Квятковский Е. Методологические проблемы совершенствования системы эстетического воспитания школьников / под ред. С. Герасимова. Москва : Педагогика, 1983. С. 9–12.
5. Лихачев Д. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. Москва : Юрайт, 1998. 464 с.
6. Лихачов Д. Теория эстетического воспитания школьников. Москва : Знание, 1987. 231 с.
7. Мазоха Д., Опанасенко Н. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. С. 130.

ВИДЫ И ПРИЧИНЫ СКОЛИОЗОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ

ВИДИ ТА ПРИЧИНИ СКОЛІОЗІВ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ

TYPES AND CAUSES OF SCOLIOSIS IN CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE WITH PSYCHOMOTOR RETARDATION

Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения, более 80% людей страдают заболеваниями позвоночного столба, которые приводят к инвалидности и потере трудоспособности взрослого населения. Среднемировой уровень распространения сколиоза среди детского населения составляет 15–17%. В Украине сколиозом страдают около 80% детей. Таким образом, весьма высокий процент нарушений осанки у детей дошкольного и младшего школьного возраста, с одной стороны, и пластичность их нервной системы и формирующегося опорно-двигательного аппарата, с другой, создают уникальные предпосылки для возможно более ранней диагностики сколиотических изменений у детей и начала комплексной их коррекции, включая средства физического воспитания. При этом необходимо заметить, что решение проблемы коррекции сколиоза консервативными методами у детей осложнено отсутствием единой его классификации. Это обусловило цель нашего исследования – сделать аналитический обзор литературных источников относительно видов и причин сколиозов у детей. Чему способствовало решение следующих задач: анализ существующих современных классификаций сколиозов у детей; определение причин у детей; выявление специфики возникновения сколиоза у детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психомоторного развития.

Проведённое исследование позволило выявить следующее: 1. Проблема сколиотической болезни по-прежнему актуальна, так как встречается у детей достаточно часто. 2. Научные исследования проблемы возникновения сколиоза представлены в виде нескольких теорий, но на данный момент нет единой классификации сколиозов. 3. Проблематика сколиозов у детей раннего возраста, особенно с задержкой психомоторного развития, раскрыта недостаточно. 4. Представлена новая классификация сколиозов, основанная на этиологических факторах и состоящая из шести основных блоков: биомеханического; биохимического; нейрогенно-мышечного; психосоматического; миофасциального; компенсаторного.

Перспективы дальнейших исследований видятся в поиске комплексного диагностирования сколиоза у детей раннего возраста с задержкой психомоторного развития, поиске корреляции причинно-следственных отношений этиологии и патогенеза сколиоза у данной категории детей для эффективности его профилактики и коррекции.

Ключевые слова: дети раннего возраста, дошкольники, задержка психомоторного развития, позвоночник, осанка, сколиоз, диагностика.

Згідно зі статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я, понад 80% людей страждають на захворювання хребта, які призводять до інвалідності та втрати працездатності дорослого населення. Середньосвітовий рівень поширеності сколіозу серед дитячого населення становить 15–17%. В Україні на сколіоз страждають майже 80% дітей. Отже, досить високий відсоток порушень постави у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, з одного боку, і пластичність їхньої нервової системи й опорно-рухового апарату, що формується, з іншого, створюють унікальні передумови для можливо більш ранньої діагностики сколіотичних змін у дітей і початку комплексної їх корекції, зокрема й засобами фізичного виховання. Варто зауважити, що вирішення проблеми корекції сколіозу консервативними методами в дітей ускладнене відсутністю єдиної його класифікації.

Це зумовило мету нашого дослідження – провести аналітичний огляд літературних джерел щодо видів і причин сколіозів у дітей. Цьому сприяло вирішення таких завдань: аналіз сучасних класифікацій сколіозів у дітей; визначення причин захворювання в дітей; виявлення специфіки виникнення сколіозу в дітей раннього та дошкільного віку із затримкою психомоторного розвитку. Проведене дослідження дозволило виявити таке: 1. Проблема сколіотичної хвороби, як і раніше, актуальна, бо захворювання досить поширене в дітей. 2. Наукові дослідження проблеми виникнення сколіозу надані у вигляді декількох теорій, але на даний момент немає єдиної класифікації сколіозів.

3. Проблематика сколіозів у дітей раннього віку, особливо із затримкою психомоторного розвитку, розкрита недостатньо. 4. Представлена нова класифікація сколіозів, заснована на етіологічних чинниках, вона складається з шести основних блоків: біомеханічного; біохімічного; нейрогенно-м'язового; психосоматичного; міофасціального; компенсаторного.

Перспективи подальших досліджень бачаться в пошуку комплексного діагностування сколіозу в дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку, пошуку кореляції причинно-наслідкових відносин етіології і патогенезу сколіозу в даній категорії дітей для ефективності його профілактики та корекції.

Ключові слова: діти раннього віку, дошкільнята, затримка психомоторного розвитку, хребет, постава, сколіоз, діагностика.

According to WHO statistics, more than 80% of people suffer from of the spinal column diseases, which leads to disability of the adult population. The global average incidence of

УДК 616.711-007.55:159.922.7-053
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.23>

Беседа В.В.,
канд. пед. наук,
докторант кафедри ортопедagogики,
ортопсихології та реабілітології
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

scoliosis among children is 15–17%. In Ukraine, about 80% of children suffer from scoliosis. Thus, a very high percentage of posture disorders in children of preschool and primary school age, on the one hand, and the plasticity of their nervous system and the forming musculoskeletal system, on the other hand, creates unique prerequisites for the earliest possible diagnosis of scoliotic changes in children and the onset of their complex correction, including means of physical education. It should be noted that the solution to the problem of scoliosis correction by conservative methods in children is complicated by the lack of a unified classification.

This resulted in the goal of our research – to conduct an analytical review of the literature on the types and causes of scoliosis in children. Helped by the following objectives: analysis of existing modern classifications of scoliosis in children; determination of the causes in children; identification of the specifics of the occurrence of scoliosis in children of early and preschool age with a delay in psychomotor development.

The research has revealed the following: 1. The problem of scoliotic disease is still relevant, as its incidence in children is quite high. 2. Scientific studies of the problem of the occurrence of scoliosis are presented in the form of several theories, but at the moment there is no single classification of scoliosis. 3. The problem of scoliosis in young children, especially with a delay in psychomotor development, is not sufficiently disclosed. 4. A new classification of scoliosis based on etiological factors and consisting of six main blocks: biomechanical; biochemical; neuro-muscular muscle; psychosomatic; myofascial; compensatory.

Prospects for further research are seen in the search for a comprehensive diagnosis of scoliosis in young children with a delay in psychomotor development and a search for a correlation of the causal relationship of the etiology and pathogenesis of scoliosis in this category of children for the effectiveness of its prevention and correction.

Key words: young children, preschoolers, delayed psychomotor development, spine, posture, scoliosis, diagnosis.

Постановка проблеми в общем виде.

Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения, более 80% людей страдают заболеваниями позвоночного столба, которые приводят к инвалидности и потере трудоспособности взрослого населения. Одним из таких заболеваний является сколиоз, среднемировой уровень заболеваемости которым колеблется в пределах 15–17% среди детского населения. Согласно результатам трёхлетнего исследования, проводившегося на территории Восточной Европы, проблема сколиоза более всего выражена в Украине – сколиозом страдают 23% детей. При этом более 30% этих детей нуждаются в специализированных методиках лечения.

Анализ последних исследований и публикаций. Данные многочисленных научных исследований относительно распространения сколиоза у детей неоднозначны: от 1–9% случаев [2] до 3–17,3% случаев [31]; у детей от 0 до 14-ти лет деформирующие дорсопатии составляют 29,2% и занимают третье место после артропатий и состояний, недифференцированных в принятой современной форме; у детей младше 10 лет на уровне 25° и более, в 56–71% случаев можно ожидать прогрессирования до значительных величин в короткие сроки, когда понадобится хирургическая коррекция [21]. Это указывает на актуальность проблемы сколиоза как одной из трудных задач ортопедии. Так, Т. Зацепин писал: «Лечение сколиоза по праву считается безотрадной, безнадёжной главой ортопедии и редко доставляет удовольствие как врачу, так и больному» [18].

По статистическим данным, в структуре заболеваний костно-мышечной системы у детей от 0 до 14-ти лет деформирующие дорсопатии составляют 29,2% и занимают третье место после артропатий и состояний, недифференцированных в принятой современной форме [42].

Исследования нарушений осанки проводились и украинскими педагогами. По данным А. Глобы, у детей дошкольного возраста нарушения осанки встречаются в 68–70% случаев [12].

Примерно такие же данные мы находим и в исследованиях Н. Ефименко, который утверждает, что сколиотические изменения осанки у детей дошкольного возраста наблюдаются в 65–80% случаев от общего числа обследованных дошкольников [15].

В. Кашуба в своих исследованиях констатирует нарушения осанки у детей в 60–80% случаев, то есть трое детей из пяти имеют видимые деформации опорно-двигательного аппарата [20].

По данным А. Дубогай, 15% детей страдают хроническими заболеваниями, 32–60% школьников имеют существенные отклонения в здоровье [13].

Т. Круцевич свидетельствует, что за период обучения в школе количество заболеваний учеников с первого по одиннадцатый класс увеличивается в 2–3 раза и достигает 80–90 % [24].

На протяжении 12 лет нами были проведены обследования осанки детей трёхлетнего возраста, которые выявили следующее: нарушения осанки наблюдаются в 65–72% случаев [5]; сколиоз – в 49%, сколиоз в комбинации с плоской спиной – 33,3%, в комбинации с кривошеей – в 30,7% [6].

В. Подгорная обследовала морфо-функциональное состояние детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи и выявила у 84% детей наличие сколиоза [34].

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы. Таким образом, весьма высокий процент нарушений осанки у детей дошкольного и младшего школьного возраста, с одной стороны, и пластичность их нервной системы и формирующегося опорно-двигательного аппарата, с другой, создают уникальные предпосылки для возможно более ранней диагностики сколио-

тических изменений у детей и начала комплексной их коррекции, включая средства физического воспитания. При этом необходимо заметить, что решение проблемы коррекции сколиоза консервативными методами у детей осложнено отсутствием единой его классификации.

Цель статьи – аналитический обзор доступной информации о видах и причинах возникновения сколиозов у детей, включая малышей с задержкой психомоторного развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать существующие современные классификации сколиоза у детей.
2. Определить основные причины сколиоза у детей раннего и дошкольного возраста.
3. Выявить специфику возникновения сколиозов у детей раннего возраста с задержкой психомоторного развития (далее – ЗПМР).

Изложение основного материала. Анализ литературных источников показал, что сегодня существует несколько вариантов классификации сколиозов, где основное разделение вне зависимости от отдела позвоночника фиксируется как асимметричная осанка (ложный сколиоз) и истинный (структурный) сколиоз.

Сколиотическая осанка рассматривается как привычное боковое отклонение позвоночника, где боковое отклонение позвоночника не фиксировано, рентгенологические изменения формы и структуры отсутствуют, нет признаков торсии позвонков (реберный горб и мышечный валик не определяются). Кроме того, данное искривление позвоночника поддается самостоятельной коррекции при нахождении ребёнка в разгрузочном положении. Существует несколько интерпретаций названия данного нефиксированного бокового искривления позвоночного столба во фронтальной плоскости: «сколиотическая установка» (В. Чаклин, 1957 г.), «функциональный сколиоз» (A. Ferguson, 1957 г.), «осаночный сколиоз» (T. Mercer, 1959 г.; Colonna, 1960 г.; A. Shands, R. Raney, H. Brashear, 1963 г.; J. James, 1967 г.), «осаночное боковое искривление» (P. Wiles, R. Sweetnam, 1965 г.), «осаночное искривление» (G. Lloyd-Roberts, 1967 г.), «сколиотическая осанка» (А. Биезинь, 1963 г.), «неопределённая осанка» (Kaiser, 1963 г.; Matzen, 1967 г.), «асимметричная осанка» (W. Schultess, 1905–1907 гг.; З. Ляндрес, 1967 г.).

Прежде чем перейти к теориям возникновения сколиоза, имеет смысл обозначить общие положения, по которым большинство учёных приходят к единому мнению.

Итак, сколиоз, в зависимости от формы дуги искривления обозначают как: С-образный; S-образный; Z-образный.

В зависимости от направления дуги искривления выделяют левосторонний и правосторонний сколиоз. В случаях сочетанных нарушений осанки,

когда деформация во фронтальной плоскости сочетается с переднезадним искривлением, выделяют либо кифосколиоз, либо лордосколиоз.

По локализации первичных дуг искривления, согласно классификации I. Ponseti, B. Friedman, сколиотические деформации делятся на 5 типов: поясничный; грудной; грудопоясничный; комбинированный; пояснично-крестцовый; верхнее- или шейногрудной [52].

В свою очередь, В. Маркс выделяет в отдельную категорию асимметрию лица (гемигипоплазию лица), определяя его как сколиоз черепа (hemihypoplasia facili, scoliosis capitis) [29].

Н. Ефименко предлагает следующие варианты классификации сколиозов в зависимости от локализации первопричин: нижний; верхний; комбинированный [15].

Относительно изменений статической функции позвоночника различают: компенсированную и декомпенсированную формы сколиоза. Здесь рассматривается расположение верхней половины туловища относительно нижней, сложившееся в результате имеющейся деформации.

По клиническому течению сколиозы разделяются на непрогрессирующие, медленно прогрессирующие и быстро прогрессирующие.

В. Чаклин предложил классификацию, основанную на клинорентгенологических признаках, и выделил 4 степени деформации позвоночного столба, где угол деформации позвоночника равен при: I-ой степени – 175–170° (5–10°); II-ой степени – 170–155° (10–25°); III-ей степени – 155–135° (25–45°). IV-ой степени – 135–105° (45–75°) [43].

В тоже время В. Гамбурцев и М. Шулуто различают 5 степеней, когда суммарный показатель сколиоза составляет: I степень – 1–4°; II степень – 5–8°; III степень – 9–15°; IV степень – 16–23°; V степень – 24° и более [11; 47].

Для нашего перспективного диссертационного исследования данная классификация сколиозов по В. Гамбурцеву представляется самой удобной, поскольку в ней более дискретно отражены начальные стадии сколиотического искривления у детей, что в большей степени характерно как раз для детей первых лет жизни.

Возрастная классификация идиопатического сколиоза связана с периодом жизни, в котором появился сколиоз:

– инфантильный (появляется между первым и вторым годом жизни) [48]. Данный вид сколиозов выявляются на первом году жизни, а далее прогрессирует. G. Jentschura указывает, что формирование сколиоза до года жизни обусловлено ранней торсией позвонков, к двум годам происходят чёткие изменения их формы [50]. О появлении компенсаторных дуг как признаке необратимости деформации в своих работах говорит J. James [49]. Подобная ситуация актуализирует выполняе-

мое нами общее исследование нарушений осанки у детей именно раннего возраста с задержкой психомоторного развития;

– ювенильный (появляется между четырьмя годами и шестью годами). Данный возрастной этап не менее важен, чем предыдущий в профилактике и коррекции сколиотических деформаций и должен рассматриваться как преддошкольный, где статические нагрузки на позвоночник резко возрастают, а возникновение негативных влияний на осанку увеличивается в геометрической прогрессии;

– подростковый, то есть подростковый (появляется в основном между десятью и четырнадцатью годами).

По изменению степени деформации в зависимости от нагрузки на позвоночник выделяют: нефиксированный (нестабильный) сколиоз и фиксированный (стабильный) сколиоз.

Относительно этиологии сколиотической деформации позвоночного столба существует целый ряд теорий, где учёные в своих исследованиях выявляли первопричину появления сколиоза. На данный момент существуют несколько теорий возникновения идиопатического сколиоза у детей как наиболее сложного и запутанного вида сколиозов: генетическая, эндокринная, врождённых сколиозов, анатомическая, нейромышечная.

Генетическая теория. Л. Бадалян указывает на поражение сибсов в 7% случаев [3]; такое же нарушение Н. Левая констатирует у 19,69% случаев при диспластическом сколиозе [25]; Е. Меженина указывает на поражение сибсов в 21,8% случаев при врождённых сколиозах [30]; А. Зайдман в своих исследованиях выявил следующее: мультифакторную модель наследования; наследование, связанное с полом; майрогенную и полигенную модели наследования сколиоза [17]. Однако, несмотря на большое количество исследований и выдвигаемых теорий, механизм наследования идиопатического сколиоза пока до конца не установлен.

Эндокринная теория. М. Дудин разработал теорию этиопатогенеза идиопатического сколиоза. Во время роста позвоночника происходит влияние нервной и эндокринной систем. Повышение продукции гормонов («плюс костная ткань») стимулирует рост позвоночника, создавая неблагоприятные условия для спинного мозга. Сначала этот дисбаланс компенсируется за счёт физиологических изгибов позвоночника, в дальнейшем спинной мозг, воздействуя на паравертебральные мышцы, обеспечивает «сброс» избытка длины костных структур, что приводит к ротации позвоночника вокруг вертикальной оси (торсия позвонков) [14].

Врождённые сколиозы. При этих видах сколиозов деформация формируется внутриутробно, развивается на почве грубых костных аномалий

развития позвоночника, таких как: клиновидные позвонки; нарушения сегментации; множественные аномалии развития позвонков и рёбер; синостозы тел позвонков; расщепление тела с образованием бабочковидного позвонка; наличие клиновидного сверхкомплектного полупозвонка; сакрализация; люмбализация [44].

Анатомическая теория. Одной из причин появления сколиоза принято считать укорочение одной ноги, что обуславливает наклон таза и искривление позвоночного столба в сторону укорочения. При этом причинами самого укорочения ноги могут быть следующие: анкилоз тазобедренного сустава; ригидность мышц тазового пояса; контрактуры мышц нижних конечностей; стопные нарушения и т. д. [29].

Нейромышечная теория. Её родоначальником был Гиппократ, который указывал, что нарушения баланса мышц, поддерживающих позвоночник, являются первопричиной появления сколиоза. Дальнейшие научные исследования, которые длятся до нашего времени, это подтверждают.

Учитывая вышесказанное, предлагаем следующие условные блоки причин появления сколиотической деформации позвоночника у детей:

- биомеханический;
- биохимический;
- нейрогенно-мышечный;
- миофасциальный;
- психосоматический;
- компенсаторный.

При этом наибольший интерес для нас в контексте коррекционной педагогики представляют нейрогенно-мышечный, миофасциальный и психосоматический блоки, на которых мы и остановимся подробнее.

Нейрогенно-мышечный блок. Исследования параспинальных мышц (изучение мышечных веретён, индивидуальной мышечной морфологии, гистохимии, электромиографической активности, аномалий сарколемы в области сухожильно-мышечного перехода, концентрации в мышцах кальция, меди, цинка, тромбоцитарных аномалий) А. Зайдмана с соавт. не доказали первичность выявленных изменений [17].

В своих исследованиях Р. Вреден обозначил асимметричное ослабление роста отдельных мышечных групп при сколиозе [10].

А. Ратнер указывает на врождённую (менингоцеле) или приобретённую патологию спинного мозга в развитии идиопатического сколиоза [36].

Р. Yagom выявил патологию параспинальных мышц у больных сколиозом [57].

А. Козловский, Д. Шамбуrow, Е. Абальмасова выявили рассеянные признаки врождённых пороков развития головного и спинного мозга (дизрафический статус), считают их главной причиной диспластических сколиозов [1; 22; 46].

З. Ляндрес и Л. Закревский считают, что в результате поражения нервной системы нарушается нейротрофическое обеспечение процесса роста позвоночника и окружающих тканей, что приводит к дисфункции энхондрального отсеогенеза позвонков [27].

Т. Митбрейт, А. Ратнер констатируют, что первичная патология спинного мозга является причиной идиопатического сколиоза [33; 36].

Т. Черкасова указывает, что при идиопатическом сколиозе изменения локализуются в первую очередь в мотонейронах спинного мозга, а не в мышцах и периферических нервах, т. е. носят не локальный характер, а выходят за пределы уровня деформации позвоночника [45].

В своих исследованиях С. Соболев отметил, что у детей с идиопатическим сколиозом происходит возрастание возбудимости мотонейронов, иннервирующих мышцы верхних и нижних конечностей [39].

А. Базанов с соавт. выявили, что миелорадикулопатия диагностируется у 100% детей со сколиозом II–IV степени, а у 66% детей наблюдали микроочаговую симптоматику со стороны черепных нервов [4].

L.A. Woods, M. Yekutieli, Y. Asaka, T. Sahlstrand выявили вестибулярные нарушения у детей со сколиозом [53; 54; 58].

K. Yamada, H. Yamamoto, Y. Nakagawa, M. Wyatt, R. Barrack указывают на то, что сколиоз может быть результатом как функциональных, так и органических поражений ствола мозга [55; 56].

По мнению М. Сампиева, «<...> дисплазия нервной системы играет роль этиологического фактора в формировании и последующем прогрессировании сколиотической деформации позвоночника. Спорным остаётся лишь уровень нарушения» [37].

Миофасциальный блок. Основой данного блока являются исследования Л. Васильевой, где сколиоз рассматривается в виде регионарного постурального дисбаланса мышц. При этом происходит нарушение оптимальной статики, которая состоит из регионарного постурального баланса мышц регионов позвоночника и конечностей и представляет собой оптимальный статический стереотип. Оптимальный постуральный баланс мышц региона непосредственно является постуральным балансом мышц-антагонистов, что способствует оптимальной статике суставно-связочного аппарата. Регион в данном случае рассматривается как совокупность позвоночных двигательных сегментов или костей конечностей, выполняющих одинаковые статические и динамические функции.

Автор рассматривает следующие варианты регионарного постурального дисбаланса мышц: патобиомеханический (вызывающий формирование неоптимальной статики; компенсаторный

(формирующийся вследствие компенсаторной перегрузки мышц и суставов данного региона) [8].

Л. Бюске указывает на то, что сколиоз – это геометрический ответ позвоночного столба на поиск комфорта между содержимым и содержащим. Схема сколиоза усложняется различного рода проблемами нейрологического, висцерального, краниального либо вертебрального характера, в первую очередь связана с проблемными внутренними органами, способствующими в той или иной степени растягиванию соответствующих мышц определённого региона [7].

Т. Майерс отмечает, что основную роль мышечного дисбаланса при сколиозе играет спиральная линия, которая проходит вокруг тела и соединяет одну сторону черепа через спину с противоположным плечом, а далее проходит через переднюю часть тела к тому же бедру, колену и своду стопы и поднимается по задней стороне тела, соединяясь с фасцией черепа. Спиральная линия включает в себя: ременные мышцы головы и шеи; большую и малую ромбовидные мышцы; переднюю зубчатую мышцу; наружную косую мышцу живота; брюшной апоневроз; белую линию; внутреннюю косую мышцу живота; напрягатель широкой фасции; подвздошно-большеберцовый тракт; переднюю большеберцовую мышцу; длинную малоберцовую мышцу; двуглавую мышцу бедра; крестцово-бугорную связку; крестцово-поясничную фасцию; мышцу, выпрямляющую позвоночник [28].

Психосоматический блок. Утверждение о том, что тело и душа являются неразрывным целым, отмечают учёные области психологии и смежных наук. Наличие каких-либо конфликтов внутриспсихического характера вследствие межличностных отношений отражается в теле и выражается в соматических симптомах [41].

Следует отметить, что при сколиозах существенное значение приобретают заметные физические дефекты, вызывающие у детей глубокие психические страдания [9; 23].

В своих исследованиях Е. Потапова указывает, что сколиоз у детей создаёт особенности когнитивного (повышенная психическая нагрузка), аффективного (комплекс негативных переживаний) и поведенческого (ограничения среды) уровней отражения [35].

Д. Зуева исследовала особенности психовегетативного статуса детей со сколиозами различной степени тяжести и выявила зависимость риска развития депрессивных состояний, который возрастает в течение первых лет заболевания [19].

М. Дудин с соавт. обращают внимание на неправильность отношения родителей к ребёнку со сколиозом, рассматривают это как один из основных этиологических факторов развития сколиоза [40].

А. Лоуэн утверждает, что избыточные изгибы в любой части спины нарушают правильную осанку, которая является проявлением свободного духа. То есть нарушения осанки – это сломленный дух, как результат гнева, особо проявляющийся в напряжении определённых мышц и приводящий к анатомическому дефекту, который требует хирургического вмешательства [26].

В. Менделевич и С. Соловьева описали синдром деперсонализации-дереализации (F 48.1), где указывают, что для данного невротического расстройства характерно нарушение восприятия собственного тела или психических процессов, или окружающей действительности, выраженное в специфическом отчуждении всего тела целиком или отдельных его частей [32].

М. Сандомирский констатирует, что заболевания опорно-двигательного аппарата (позвоночник, суставы) – это отражение «пассивной раздраженности» жизненной ситуацией, которую он не приемлет и не считает возможным решить самостоятельно [38].

Датский психотерапевт Л. Марчер (Lisbeth Marcher) разработала метод бодинамического анализа (анализ телесного развития), описывающего динамику телесного развития ребенка, её параллелизм с развитием личностным. Автор связывает личностные качества ребёнка с метафорическим представлением о психологических функциях отдельных мышц или мышечных групп, которые лежат в основе телесно-психического единства. При этом психологические проблемы непосредственно могут влиять на возникновение нарушений в тех или иных мышцах тела ребёнка [51].

Учитывая вышесказанное, можно констатировать тот факт, что любая психологическая травма находит отражение в балансе мышц и может способствовать их дисгармоничному развитию, что и проявляется, в первую очередь, в формировании и развитии трёхмерной деформации позвоночного столба, то есть в сколиотической болезни.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие предварительные выводы:

1. Проблема сколиотической осанки остаётся весьма актуальной, так у детей по-прежнему часто встречается (до 65–84%).

2. Научные исследования проблемы возникновения сколиоза представлены несколькими теориями, при этом отсутствует единая классификация сколиозов.

3. Проблематика сколиозов у детей раннего возраста, особенно с задержкой психомоторного развития, раскрыта недостаточно.

4. Нами представлена новая предварительная классификация сколиозов, основанная на этиологических факторах и состоящая из следующих блоков: биомеханического, биохимического, ней-

рогенно-мышечного, психосоматического, мио-фасциального, компенсаторного.

Перспективы дальнейших исследований представляются в поиске дополнительных, сочетанных, комбинированных вариантов возникновения сколиотической осанки: нейрогенно-мышечного + биомеханического; биомеханического + компенсаторного; психосоматического + компенсаторного; биохимического + нейрогенно-мышечного и других.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Абальмасова Е., Коган А. О диспластических сколиозах. *Ортопедия, травматология и протезирование*. 1965. № 7, 3. С. 3–6.
2. Арсеньев А. Идиопатический сколиоз: применение импульсного магнитного поля в комплексном консервативном лечении (клинико-экспериментальное исследование) : автореф. дис. .. канд. мед. наук: 14.00.22. Санкт-Петербург, 2005. 24 с.
3. Бадалян Л. Наследственные болезни. Ташкент : Медицина, 1980. 415 с.
4. Базанов А., Данилов В., Шишин В. Неврологический статус у больных сколиозом. *Организация помощи и лечение детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата*. Архангельск, 1987. С. 44–45.
5. Беседа В. К вопросу о диагностике нарушений осанки у детей грудного возраста. *Теоретичні засади індивідуалізації фізичної підготовки при заняттях фізичною культурою та спортом : матеріали I Всеукраїнської електронної науково-практичної конференції студентів та молодих учених*, 30 квітня 2010 р. Одеса. С. 57–59.
6. Беседа В. Особливості порушень постави у дітей молодшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми ортопедіагогії та ортопсихології : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ : СПД Чалинська Н.В., 2012. С. 26–27.
7. Бюске Л. Мышечные цепи. Лордозы-кифозы-сколиозы и деформации грудной клетки. Санкт-Петербург : Меридиан-С. Т. 2. 195 с.
8. Васильева Л. Клиника и визуальная диагностика укороченных мышц. Москва, 2003. 183 с.
9. Вертиль С. Сколиоз. *Травматология и ортопедия : руководство для врачей*. Москва : Медицина, 1997. Т. 3. С. 17–68.
10. Вреден Р. Практическое руководство по ортопедии. Ленинград : Биомедгиз, 1936. 605 с.
11. Гамбурцев В. Гониометрия человеческого тела. Москва : Медицина, 1973. 199 с.
12. Глоба О. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями : монографія. Краматорськ : ДДМА, 2011. 348 с.
13. Дубогай О., Почечуєва Є. Моніторинг оздоровчовиховного процесу молодших школярів. *Олімпійський спорт і спорт для всіх: проблеми здоров'я, рекреації, спортивної медицини та реабілітації : Четвертий міжнародний науковий конгрес*. Київ, 2000. С. 365.
14. Дудин М., Авалиани Т., Пинчук Д. Выявление особенностей нейрогуморальной регуляции опорно-двигательного аппарата у больных идиопатическим сколиозом методом биотестирования. *Хирургия позвоночника*. 2004. № 2. С. 58–64.

15. Ефименко Н. Сколиоз у детей: как его вовремя выявлять и успешно преодолевать. Винница : Нилан-Лтд, 2009. 64 с.
16. Механизмы наследования идиопатического сколиоза / А. Зайдман и др. *Хирургия позвоночника*. 2005. № 1. С. 112–121.
17. Структурно-функциональные особенности пластинки роста позвонка человека при идиопатическом сколиозе / А. Зайдман и др. *Хирургия позвоночника*. 2004. № 2. С. 64–67.
18. Зацепин Т. Ортопедия детского и подросткового возраста. Москва : Медгиз, 1956. 156 с.
19. Зуева Д. Особенности психовегетативного статуса у детей и подростков при сколиотической болезни и его коррекции : автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.22, 03.00.13. Саратов, 2007. 24 с.
20. Кашуба В. Биомеханика осанки. Киев : Олимпийская литература, 2003. 280 с.
21. Кобызев А. Экспериментально-клиническое обоснование прогноза течения идиопатического сколиоза у детей : дис. ... докт. мед. наук: 14.01.15. Курган, 2017. 314 с.
22. Козловский А. К вопросу об этиологии и лечении сколиозов. *Труды 5-го Всеукраинского съезда хирургов*. Днепропетровск : Медицина, 1927. С. 331.
23. Колесов В. Раннее комплексное консервативное лечение идиопатического сколиоза у детей : дис. ... канд. мед. наук: 14.00.22. Курган, 2004. 94 с.
24. Круцевич Т., Воробйов М., Безверхня Г. Контроль у фізичному виованні дітей, підлітків і молоді : навчальний посібник. Київ : Олімп. л-ра, 2011. 224 с.
25. Левая Н. Клинический полиформизм диспластического сколиоза : автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.13. Москва, 1980. 18 с.
26. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. Пер. с англ. С. Коледа. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2000. 256 с.
27. Ляндрес З., Закревский Л. Оперативное лечение сколиоза у детей. Ленинград, 1967. 206 с.
28. Майерс Т. Анатомические поезда. Миофасциальные меридианы для мануальной и спортивной медицины. Пер. с англ. Ю. Воробьевой. Санкт-Петербург, 2012. 320 с.
29. Маркс В. Ортопедическая диагностика : руководство-справочник. Минск : Наука и техника, 1978. 512 с.
30. Меженина Е. Наследственность и аномалии опорно-двигательного аппарата. *Ортопедия, травматология*. 1970. № 4. С. 14 – 18.
31. Мельничук Н. Современные методы диагностики и восстановительного лечения начальных форм сколиоза у подростков : дис. ... канд. мед. наук: 14.00.51. Санкт-Петербург, 2006. 174 с.
32. Менделевич В., Соловьева С. Неврология и психосоматическая медицина. Москва, 2002. 603 с.
33. Митбрейт И. Спондилолистез. Москва : Медицина, 1978. 271 с.
34. Подгорна В. Взаємозв'язок корекції рухового і вербального розвитку дітей молодшого шкільного віку з важкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Одеса, 2015. 232 с.
35. Потапова Е. Психологическое сопровождение личности в особых условиях жизнедеятельности (на примере детей, больных сколиозом) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Красноярск, 2010. 21 с.
36. Ратнер А. Родовые повреждения нервной системы. Казань : Издательство Казанского университета, 1985. 336 с.
37. Сампиев М., Лака А., Загородний Н. Сколиоз. Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 144 с.
38. Сандомирский М. Психосоматика и телесная психотерапия : практическое руководство. Москва : Независимая фирма «Класс», 2005. 592 с.
39. Соболев С. Нейрофизиологические особенности механизмов регулирования и взаимодействия вегетативных и соматических функций при сколиозе : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Иркутск, 1991. 24 с.
40. Сколиоз. Новый взгляд / М. Дудин и др. *Частная практика : медицинский журнал*. 2014. № 1 (2). С. 9–19.
41. Старшенбаум Г. Психосоматика и психотерапия. Исцеление души и тела. Москва : АСТ, 2018. 320 с.
42. Травматизм, ортопедическая заболеваемость, состояние травматолого-ортопедической помощи населению России в 2014 г. / Министерство здравоохранения РФ, ФГБУ «ЦИТО им. Н.Н. Приорова» ; под ред. С. Миронова. Москва, 2015. 131 с.
43. Чаклин В. Патология, клиника и лечение сколиоза. Москва : Медгиз, 1958. 340 с.
44. Чаклин В., Абальмасова Е. Сколиоз и кифозы. Москва : Медицина, 1973. 255 с.
45. Черкасова Т., Травкин А. Метод электромиографии в выявлении неврогенных механизмов в патогенезе сколиоза. *Материалы семинара по проблемам сколиоза*. Москва : ЦИТО, 1972. С. 91–101.
46. Шамбуров Д. Сирингомиелия. Москва : Медгиз, 1961. 220 с.
47. Шулуток М. Боковое искривление позвоночника у детей. Казань, 1963. 104 с.
48. Harrenstein R. J. Sur la scoliose des nourrissons et des jeunes enfants. *Rev. Orthop.* 1936. Vol. 23. P. 289.
49. James J. The Etiology of Scoliosis. *J. Bone Joint Surg.* 1970. 52B. P. 410–419.
50. Jentschura G. Zur pathogenese der säuglingsskoliose. *Arch. Orthop. Unfall. Chir.* 1956. Bd. 48. S. 582–603.
51. Marcher L., Fich S. *Body Encyclopedia*. Berkeley, CA, United States : North Atlantic Books, 2010. 528 с.
52. Ponseti I., Friedman B. Prognosis in idiopathic scoliosis. *J. Bone Jt. Surg.* 1950. Vol. 32-A. P. 381–395.
53. Sahlstrand T., Peterson B. A Study of labyrinthine function in patients with adolescent idiopathic scoliosis. *Acta Orthop. Scand.* 1979. Vol. 50. P. 759–769.
54. Decreased incidence of scoliosis in hearing-impaired children. Implications for a neurologic basis of idiopathic scoliosis / L.A. Woods et al. *Spine*. 1995. Vol. 20. № 7. P. 776–781.
55. Wyatt M., Barrack R. Posterior column function in idopathic scoliosis. *Presented at the 19th Annual Meeting of the SRS*. Florida, 1984.
56. Etiology of idiopathic scoliosis / K. Yamada et al. *Clin. Orthop.* 1984. Vol. 184. P. 50.
57. Yarom R., Robin G.C. Muscle pathology in idiopathic scoliosis. *Isr. J. Med. Sci.* 1979. Vol. 15. P. 917–924.
58. Yekutieli M., Robin G.C., Yarom R. Proprioceptive function in children with adolescent idiopathic scoliosis. *Spine*. 1981. Vol. 6. P. 560–566.

ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM І СИСТЕМИ П. ГАЛЬПЕРІНА ЯК ОПТИМІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ РОЗЛАДІВ

THE INTERFERENCE OF THE PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM AND THE HALPERIN SYSTEM IS A SPEECH DISORDERS OPTIMIZATION

У статті висвітлюється питання методологічної узгоджувальності і взаємопроникнення діяльнїсної теорії та необіхевіоризму. З метою оптимізації проблеми дитячої немовленнєвості психолого-педагогічним шляхом розглядається перспектива методичного взаємозбагачення однієї з методик альтернативної й аугментативної комунікації (AAC) – Picture Exchange Communication System (PECS) і психотехнічної теорії планомірно-поеталного формування розумових дій, понять і образів П. Гальперіна. Акцентується увага на традиційному для біхевіорального підходу нехтуванні змістом проміжної змінної, яке апіорі залишає поза аналізом латентні психічні процеси і не розкриває механізми реабілітаційного впливу. Відповідь на ці питання пропонує теорія П. Гальперіна, яка формує в дітей майбутні характеристики психічної діяльності із заздалегідь визначеними якостями методом зовнішнього управління, а також пояснює їх появу і трансформації.

Зазначається, що модифікація Picture Exchange Communication System у логіці теорії поеталного формування вимагатиме взаємоузгодження й інкорпорації низки нових для біхевіоризму понять і явищ: шкали параметрів формування розумових дій; орієнтувальної основи дій; інтеріоризації предметних «вказівних» дій і їх трансформації в дії з поняттями; механізмів переходу від предметних дій до карткової комунікації, появи перших слів у дітей із системними порушеннями у процесі засвоєння немовленнєвої комунікативної діяльності, розширення лексики і граматичних навичок дітей до рівня вже засвоєних ними картково-реченьових комунікативних конструкцій, а також розуміння процесу навчання цілеспрямованої діяльності та її «побічного продукту» – мовленнєвої комунікації як частини більш широкого процесу формування розумових дій, образів і понять.

Стаття наголошує на можливості переносу принципів модифікації Picture Exchange Communication System на інші методи альтернативної й аугментативної комунікації.

Ключові слова: біхевіоризм, діяльнїсна теорія, AAC, PECS, психотехнічна теорія планомірно-поеталного формування розумових

дій, понять і образів П. Гальперіна, системні порушення мовлення.

The article deals with the issues of methodological agreement and interpenetration of activity theory and neo-behaviorism.

In order to optimize the problem of children speech-inability in a psychological and pedagogical way, between the one of alternative and augmentative communication (AAC) methods – Picture Exchange Communication System (PECS) and psychotechnical Halperin's theory of planned and gradual formation of mental actions, concepts and images is studied.

The article focuses on the traditional behavioral ignorance of the internal psychological component, which does not disclose the content of latent psychological processes and the rehabilitation mechanism. The answer to these questions is offered by P. Halperin's theory, which forms in children the future characteristics of mental activity with predetermined qualities by the method of external control, and also explains their nascence and transformation.

It is noted that the modification of PECS in the logic of the theory of gradual formation will require the coordination and incorporation of a number of new concepts and phenomena for behaviorism: scales of parameters for the formation of mental actions; orientational basis of action; interiorization of subject "indicative" actions and their transformation into actions with concepts; mechanisms of transition from objective actions to card communication, the appearance of the first words in children with systemic disorders in the process of learning non-verbal communication activities, expanding vocabulary and grammatical skills of children to the level of already mastered card-sentence communicative constructions. And also – understanding the process of learning purposeful activity and its "byproduct" – speech communication, as part of a broader process of formation of mental actions, images and concepts.

The article emphasizes the possibility of transferring the principles of PECS modification to other AAC methods.

Key words: behaviorism, activity theory, AAC, PECS, step by step formation of mental actions, psychotechnical P. Halperin's theory of planned and gradual formation of mental actions, concepts and images, systemic speech disorders.

УДК 376.091-056.264-053.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.24>

Бодарева М.І.,
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема кількісного росту популяції дітей з особливими освітніми проблемами має багаторічну історію.

Глобальне дослідження захворювань, травм і чинників ризику, проведене в 1990–2016 рр., надає всебічну оцінку поширеності та кількості років, прожитих з інвалідністю (YLDs) дітьми молодше 5 років у 195 країнах і на територіях світу [1]. Досліджувались такі порушення розви-

тку, як епілепсія, інтелектуальна недостатність, втрата слуху, втрата зору, розлади аутистичного спектра (ASD) і розлади дефіциту уваги з гіперактивністю (ADHD). Їх поширюваність за означений період, незважаючи на загальне скорочення з 53 003 423 у 1990 р. до 52 856 396 дітей у 2016 р., зросла у США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії, Ірландії, Швейцарії, Швеції, Норвегії, Ізраїлі, Аргентині, а також у менш забезпечених країнах Африки, Близького Сходу й ін.

Хоча у Східній Європі (Україна, Російська Федерація й ін.) за цей час спостерігається зменшення випадків з 1 194 573 до 884 720 в абсолютному вимірі, за кількістю дітей із вадами розвитку на 100 000 населення вона займає досить негативні рейтингові позиції. Показники поширюваності на 100 000 осіб у Північній Америці (3 913,6 осіб у 1990 р., 4 090,4 – у 2016 р.) і Західній Європі (5 191,8 і 4 930,8 осіб) контрастують із відповідними російськими (7 475,2 і 7 022,8) і українськими (6 557,9 і 6 319,4).

Г. Бертинь, М. Блюміна й О. Мастюкова вважають, що окремі, у структурі комплексного, порушення зумовлені як ендегенними, так і екзогенними чинниками: генетичними чинниками (приблизно 10%), травматичним перебігом пологів (майже 80%), інфекційними пренатальними (8%), постнатальними (2%) захворюваннями тощо [3].

Таке розуміння етіології порушень психофізичного розвитку (далі – ППФР) закономірно каталізувало проблему забезпечення здоров'я дитини медико-профілактичними засобами. Але статистично зафіксована дослідженням фонду М. і Б. Гейтсів загальносвітова суспільна неспроможність вирішення проблеми таким шляхом упродовж майже 30-ти років спонукає до зміни пріоритетів. Тепер медико-профілактичне вирішення проблеми ППФР поступається психолого-педагогічному. Інтеграція у світове суспільство понад 175-тимільйонної дитячої спільноти із ППФР віком до 17 років тепер переважно відбуватиметься через соціалізацію й інклюзію.

Л. Виготський уважав, що «будь-яка психічна функція <...> була спершу соціальними відносинами двох людей» [6, с. 437]. Відповідно до цього положення, активізація комунікації дитини з оточенням, безумовно, сприяє розвитку психіки в нормі і патології. Однак для категорії немовлених дітей із комплексними порушеннями цього замало. Адже їхні комунікативні навички недорозвинені, спонтанне формування усного мовлення не відбувається. У підсумку, спроби дорослого комунікувати з немовленнєвою дитиною традиційними засобами не знаходять відповіді. А психічні функції останньої, відповідно, залишаються в недорозвиненому, а із часом переходять у деградуєльний стан. Тобто інклюзія в разі складних порушень стає можливою виключно в результаті успішного попереднього спеціалізованого зовнішнього втручання у формування комунікативної функції немовленнєвої дитини.

Оптимізація вже наявних і пошук нових форм і методів такого логопедичного втручання актуалізують проблему інтерференції PECS і теорії поетапного формування розумових дій, понять і образів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дієвими засобами формування ефективної комунікації немовленнєвих дітей, зокрема і усної, на

сучасному етапі вважаються методи AAC: Makaton (M. Walker, K. Johnston, T. Cornforth, 1970-ті pp.), PECS (E. Bondy, L. Frost, 1991 p.) та ін.

Маючи за бажану перспективу ефективного використання методів AAC, українські логопеди зосереджують увагу не тільки на позитивній статистиці вирішуваності проблеми немовленнєвості (89% дітей з ASD у разі застосування PECS) [5]. Для них також важлива методична і методологічна узгодженість положень небіхевіоральної школи із вітчизняною науковою психолого-педагогічною традицією.

Якщо методична узгодженість, передусім через адаптацію до вітчизняної цільової вибірки, ще чекає на своїх дослідників, для методологічного аналізу матеріалів цілком достатньо. Цьому сприяють спільні теоретичні підвалини виникнення біхевіоризму і діяльнісної психологічної школи, які беруть свої початки в роботах із психофізіології і рефлексології І. Сеченова, В. Бехтерева й І. Павлова. Схожі предмети дослідження: поведінка і діяльність. Точки дотику простежуються у близькості поглядів на походження психіки людини як результату еволюційно-біологічного процесу. Основний метод дослідження обох теорій також спільний: спостереження за поведінкою або діяльністю суб'єкта в його зовнішніх формах [4]. Діяльнісна теорія і біхевіоризм мають прикладне освітнє застосування.

Отже, апелюючи до методологічних засад та практики, можна зробити висновок про деяку спорідненість, схожість, сумісність діяльнісної і біхевіоральної психолого-педагогічних традицій, а отже, і про їхню спільну потенційну готовність до взаємних запозичень окремих теоретичних і методичних знахідок.

Методологічна відмінність, яка полягає в різному розумінні місця свідомості в детермінації поведінки, надає діяльнісній теорії додаткових можливостей у питанні збагачення загальної теорії навчання.

Мета статті – дослідити можливості збагачення теорії научення в частині формування мовлення немовленнєвих дітей шляхом інтерференції PECS із положеннями планомірно-поетапної теорії формування розумових дій, понять і образів (П. Гальперін, 1953 р.).

Виклад основного матеріалу. Як приклад можливої точкової інтерференції діяльнісної і біхевіоральної методологій вбачається доцільним розглянути взаємне збагачення методики PECS і психотехнічної теорії поетапного формування. Річ у тому, що Е. Bondy і Л. Frost підкреслюють відсутність детермінації факту появи усного мовлення з боку цілеспрямованої комунікативної поведінки, формування якої декларується головною метою системи. Однак на практиці, у процесі засвоєння, після певного терміну, у значній кількості немовленнєвих дітей з'являються про-

сті форми усного мовлення (M. Ronski, R. Seveik, 1996 p.; M. Carpenter, M. Charlop-Christy, 2000 p.; Mirenda, Erickson, 2000 p.) [5]. Низка розроблених у межах PECS методик, які сприяють швидкому розвитку складної вербальної поведінки, прогнозовано називають причинами (S) успіху (R) застосування вербальних комбінованих оперантів і посилене підкріплення. Залишаючи поза аналізом питання спірної, навіть за біхевіоральними мірками, релевантності стимулів, які детермінують появу вербального мовлення (E.G. Carr, 1982 p.; L. Schreibman, 1988 p.), зазначимо, що апіорна відмова від пояснення біхевіоральної проміжної змінної формує слухний запит на теорію, спроби пояснити зміст латентних процесів, які тією чи іншою мірою детермінують цю появу.

Відповідь на цей запит пропонує теорія планомірно-поетапного формування розумових дій, понять і образів П. Гальперіна, яка на практиці демонструє можливість зовнішнього управління формуванням у дітей майбутніх характеристик психічної діяльності із заздалегідь визначеними якими і в діяльнісній логіці пояснює їх появу і трансформації [2].

Логічно дійти висновку, що таким же способом, знаючи S зовнішнього управління і R (зовнішня реакція = психічна характеристика із заздалегідь визначеними якими, індикатором сформованості якої є ця зовнішня реакція), теорія формування може аналізувати і пояснювати появу і трансформації результатів, отриманих також і в межах біхевіоральної теорії.

Спроба створити на основі PECS модифіковану методику, збагачену положеннями психотехнічної системи П. Гальперіна, цілком вписується і в логіку L. Frost і E. Bondy.

Автори PECS допускають, що існують ефективні стратегії розвитку вербального мовлення, засновані на інших, небіхевіоральних принципах, які дозволять розширити можливості їхньої власної теорії навчання [5, с. 325].

Модифікація PECS у логіці теорії поетапного формування має на увазі розробку нових для неї аспектів. Перелічимо деякі з них:

- адаптація до PECS шкали параметрів формування розумових дій;
- значення у формуально-корекційній діяльності орієнтовної основи дії;
- інтеріоризація предметних «вказівних» дій у дії з поняттями;
- механізм переходу від предметних «вказівних» дій до рівня формулювання складних немовленнєвих комунікативних конструкцій;
- зв'язок розвитку немовленнєвого спілкування з вербальним мовленням;

– механізм появи перших слів у немовленнєвих дітей у процесі засвоєння немовленнєвої комунікативної діяльності;

– механізм розширення лексики і граматичних навичок дітей до рівня вже засвоєних ними немовленнєвих картково-реченнєвих комунікативних конструкцій;

– розуміння процесу навчання цілеспрямованої діяльності і її «побочного продукту» – мовленнєвої комунікації – як частини більш широкого процесу формування розумових дій, понять і образів;

– можливість переносу принципів модифікації PECS на інші методи AAC.

Застосування в навчанні вербальному мовленню модифікованої методики PECS сприятиме:

а) розширенню можливостей загальної теорії навчання через утворення різними методологічними школами спільних формуально-корекційних продуктів;

б) частковому подоланню кризи у психології, яка є методологічною основою логопедії.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз показав доцільність вивчення можливості збагачення PECS положеннями психотехнічної теорії планомірно-поетапного формування розумових дій, понять і образів.

Перспективи дослідження:

1. Експериментальна перевірка описаної модифікації PECS.
2. Подальше вивчення можливостей інтерференції положень діяльнісної теорії з методами AAC.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Developmental disabilities among children younger than 5 years in 195 countries and territories, 1990–2016 : a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016 / O. Bolajoko et al. *The Lancet Global Health*. 2018. Vol. 6. Is. 10. P. e1100-e1121. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/s2214-109x\(18\)30309-7](http://dx.doi.org/10.1016/s2214-109x(18)30309-7).
2. Гальперин П. Опыт изучения формирования умственных действий. *Вестник Московского университета*. Серия 14 «Психология». 2017. № 4. С. 3–20.
3. Гладких Н. Организация индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями развития : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. С. 263.
4. История психологии XX в. / под ред. П. Гальперина, А. Ждан. Москва : Академический проект Екатеринбург : Деловая книга, 2002. 832 с.
5. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): Руководство для педагогов. Москва : Теревинф, 2011. 416 с.
6. Эльконин Д. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#$p1).

ДИСТАНЦІЙНІ ТРЕНІНГИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ ЗА УМОВ ІНКЛЮЗІЇ

DISTANCE TRAINING IN SYSTEM OF PREPARATION OF SPECIALISTS FOR WORK IN CONDITIONS OF INCLUSION

У статті актуалізовано можливості тренінгу на базі віртуального простору з метою підготовки фахівців до роботи за умов інклюзії. Здійснено опис наявних проблем у реалізації інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами (ООП) в Україні, та шляхи їх вирішення за допомогою такого активного засобу навчання, як тренінг. Розкрито тлумачення поняття «тренінг» у спеціальній науковій літературі та важливість проведення тренінгів під час підготовки фахівців до роботи за умов інклюзивного навчання у формальній, неформальній та інформальній освіті. Подано стислий аналіз емпіричного дослідження щодо визначення стану сформованості SMART-інформаційного критерію готовності майбутніх фахівців до впровадження інклюзії на практиці, проведеного у 2015–2018 рр. Розкрито важливість і сутність володіння педагогічними технологіями інклюзивного навчання задля успішної реалізації інклюзії, такими як: технології адаптації та модифікації навчально-методичного забезпечення; спільного викладання та педагогічного партнерства в інклюзивному освітньому просторі; розробки індивідуальної програми розвитку; індивідуального безочіночного оцінювання («метод портфоліо», індивідуальних анкет); диференційованого викладання; навчання внутрішньошкільних команд; зворотного зв'язку в інклюзивному навчанні; моніторингових і самомоніторингових («Індекс інклюзії», SWOT-аналіз); класного менеджменту; арт-терапевтичних. Акцентовано на практичних аспектах застосування тренінгів із метою покращення ефективності забезпечення інклюзивного навчання. Представлено навчальні дисципліни, в межах яких доцільно застосовувати тренінгові технології, основні тренінгові техніки, вправи, завдання, презентовано досвід проведення самостійних очно-дистанційних тренінгів на актуальну тематику, розкрито структуру дистанційного тренінгу «Педагогічні технології інклюзивного навчання».

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, дистанційний тренінг, інклюзія, SMART-інформаційний критерій, педагогічні технології інклюзивного навчання.

The article raises the possibility of training on the basis of the virtual space with the aim of training specialists for work in conditions of inclusion. Description of existing problems in the implementation of inclusive education of children with special educational needs (SEN) in Ukraine and ways of their solution with such active learning tools, like training. Disclosed interpretation of the concept of "training" in the special scientific literature and the importance of training in preparing specialists to work in conditions of inclusive education in formal, non-formal and informal education. A brief analysis of empirical studies to determine the status of development of SMART-information criterion of readiness of future specialists to the implementation of inclusion in practice, carried out in 2015–2018 year. It is revealed the importance and the essence's possession of pedagogical technologies of inclusive education for the successful implementation of inclusion, such as: technology adaptation and modification curriculum; collaborative teaching and teaching partnerships in inclusive educational space; developing individual progress programs; individual unbiased estimation ("Portfolio method", individual questionnaires); differentiated teaching; teaching in-school teams; feedback in inclusive education; monitoring and self-monitoring ("Index inclusion", SWOT-analysis); classroom management; art-therapy. Emphasis is placed on the practical aspects of training with the aim of improving the effectiveness of inclusive education. Presented to the academic discipline within which it is advisable to use the training technologies, basic training techniques, exercises, tasks, and presents the experience of conducting independent onsite distance trainings on relevant topics, as well as the structure of distance training, "Pedagogical technologies of inclusive education".

Key words: children with special educational needs, distance training, inclusion, SMART-information criterion, pedagogical technology inclusive education.

УДК 378.147-056.3:005.336.2-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.25>

Ленів З.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри логопедії
та логопсихології
факультету спеціальної та інклюзивної
освіти
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Різноманітність і гнучкість освітніх траєкторій для фахівців, які реалізовуватимуть інклюзію, як, наприклад, стаціонарна, заочна, дистанційна, екстернатна форми здобуття вищої освіти, сертифікаційні програми, курси, вебінари, марафони, майстер-класи, семінари, конференції, в т. ч. онлайн, літні та зимові школи, повинні слугувати справі забезпечення ефективного інклюзивного навчання осіб із особливими освітніми потребами (ООП) в українських реаліях.

За умов пандемії та фінансово-економічної кризи особи з ООП виявилися чи не найуразливішою групою населення. Саме тому однією з найголовніших проблем України, яка прагне стати євро-

пейською SMART-країною [5; 7; 10], є проблема відсутності належних умов: навчально-методичних, побутових, інформаційно-технологічних задля повноцінної реалізації потенціалу дітей із ООП, а процес підготовки фахівців для роботи з означеною категорією дітей за умов інклюзії переходить поступово у площину дистанційної освіти. На тлі деінституалізації забезпечення рівного доступу до якісної дистанційної інклюзивної освіти особам із ООП – це тест української держави та громадянського суспільства на цивілізованість і зрілість.

Запровадження інклюзивного навчання у процесі реформування освітньої галузі висуває якісно нові вимоги до професійної діяльності фахівців, їхніх компетентностей і цінностей, що спонукає

до зміни світоглядних позицій і формування нових особистісних якостей. Сьогодні освітня діяльність розглядається в когнітивно-компетентнісній парадигмі як інформаційна, активна, відкрита і життєздатна, орієнтована на пошуки сенсів і відкриттів, акцентує увагу на креативності та ініціативі, а також сфокусована на довірі, академічній свободі, взаємодії та співпраці [8; 10]. Активно розвиваються інноваційні технології в системі вищої освіти, зокрема тренінгові. Доцільність проведення дистанційних тренінгів із метою формування професійних компетентностей фахівців і становить актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науковці (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, С. Федоренко, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Шеремет і багато інших) констатують низку системних проблем у науково-методичному, матеріально-технічному, практико-функціональному та кадровому забезпеченні інклюзивних процесів [3; 6; 8; 10].

Стратегії підготовки фахівців інклюзивних шкіл розкрито у працях закордонних учених J. Andrews, T. Loreman, J. Deppeler, J. Lupart, A. McMahon, D. Harvei, D. Sobsey, L. Stoll, U. Sharma, A. Greenwood, а також вітчизняних – О. Акімової, Ю. Бистрової, О. Будник, О. Воротникової, І. Гноєвської, Е. Данілавічюте, І. Демченко, О. Джус, І. Дмитрієвої, Н. Заєркової, В. Засенка, О. Казачінер, О. Качуровської, В. Коваленко, А. Колупаєвої, І. Кузави, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевської, О. Мартинчук, С. Миронової, Н. Савінової, Л. Савчук, В. Синьова, Є. Синьової, Т. Скрипник, Н. Софій, Д. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко, З. Шевців, А. Шевцова, М. Шеремет, Н. Шматко, С. Яковлевої, І. Юхимець і багатьох інших [3; 4; 6; 8; 10].

І. Воротникова та Н. Заєркова в праці «Е-навчання асистентів учителів у післядипломній педагогічній освіті» розкривають сутність організації дистанційного навчання фахівців [4], однак такий досвід ще не є поширеним у межах всього освітнього простору України, оскільки потребує додаткових ресурсів і готовності професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти.

Експериментальна діяльність із підготовки фахівців до роботи за умов інклюзії впродовж 2007–2020 рр. дала нам можливість виформувати універсальну структурно-функціональну модель підготовки кадрів (М. Шеремет, З. Ленів), що містить такі інтегровані етапи: 1. пропедевтично-мотиваційний, 2. змістовно-діяльнісний і 3. операційно-практичний [8; 10]. У площині другого (операційно-практичного етапу) на вимогу часу відбувається активне залучення студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації та всіх, хто здобуває формальну, неформальну та інформальну освіту, до тренінгів.

М. Афанасьєв, Г. Полякова та Н. Романова розглядають тренінг переважно із двох позицій: як засіб впливу на особистість (методику, метод, техніку, антропотехніку) і як процес навчання, заснований на інтерактивній ігровій формі, що має на меті практико-орієнтований результат [1, с. 9].

У наукових працях Н. Баранова, А. Гришин, Г. Ковальчук, О. Набока зазначають, що тренінг є одним із активних методів групової роботи, його розуміють як процес запланованих змін людини, спрямованих на її особистісний і професійний розвиток шляхом набуття, аналізу й переоцінки життєвого досвіду у процесі групової взаємодії [2, с. 10].

Як констатує В. Федорчук, різноманіття тлумачення терміна «тренінг» переконує нас у тому, що це не тільки універсальний розвиток особистості, але й найбільш ефективна модель підготовки фахівців [9, с. 12].

Ю. Бистрова та В. Коваленко у своїй статті, присвяченій тренінгам для фахівців, котрі працюють за умов інклюзії, вказують на те, що, на відміну від традиційного навчання, у процесі тренінгу відбувається активізація всього потенціалу людини: рівня й обсягу її компетентності (професійної, соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійності, здатності до прийняття рішень, до взаємодії тощо [3, с. 33].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У процесі аналізу праці С. Кейнера «Путівник фасилітатора. Як привести групу до прийняття спільного рішення» [11] виявлено, що у фахівців виникають три проблемні моменти під час очної взаємодії у групах: 1. залежність, яка часто розвивається щодо учасника чи учасників групи, котрих сприймають як наділених більшою владою (до прикладу, коли на тренінгу присутній директор інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ) зі своєю командою); 2. розділення на пари й підгрупи – часто призводить до утворення альянсів усередині групи та впливає на прозорість її роботи (коли групуються більш досвідчені фахівці); 3. реакція «бийся або тікай» – виникає, коли група знаходиться під тиском (коли тренер нав'язує свою думку, робить зауваження щодо якості напрацювань групи або пришвидшує темп роботи тощо).

Відповідно, за умов дистанційного тренінгу можна уникнути цих ризиків і побудувати більш ефективну прозору роботу групи, оскільки відсутній фактор особистої присутності, і фахівці перед моніторами можуть бути більш розкутими й відвертими у своїх судженнях. Дослідження такої форми роботи, як дистанційний тренінг не знаходимо у вітчизняних психолого-педагогічних напрацюваннях і практиках.

Мета статті – актуалізація застосування дистанційних тренінгів у системі підготовки фахівців для реалізації інклюзивного навчання дітей із ООП.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури та інклюзивної практики свідчить, що сучасні тенденції модернізуються крізь призму SMART-освіти [7, с. 197].

Л. Діденко зазначає: «Визначають освіту у SMART-формі як електронну, цифрову, а іноді електронно-цифрову. Цей підхід до розуміння SMART-освіти ми не поділяємо: у такому її витлумаченні відбувається підміна змісту й цілі освіти засобами їх формування та реалізування в дійсному житті. У цьому разі цифровий, електронний, електронно-цифровий указує на тип чи вид технології, що застосовується в навчальному процесі, який відбувається в конкретній системі освіти. Тому зводити SMART-освіту до того чи того типу / виду технології навчання як інструментарію не просто недоцільно, а методологічно й методично неправильно. Адже сучасний інструментарій у системі освіти дуже багатий і включає не тільки електронно-цифрову технологію здійснювання навчального процесу, а й багато інших типів і видів технології» [5, с. 36].

Поділяючи вищеописане твердження, вважаємо, що найдоцільнішим поняттям, яке б об'єднувало SMART-освіту з електронними моделями навчання є його трактування у площині SMART-інформаційного критерію. Відповідно, внаслідок вивчення психолого-педагогічної наукової літератури з означеної проблематики та здійснення власних наукових експериментальних розвідок було визначено такі показники SMART-інформаційного критерію професійної готовності майбутніх фахівців до роботи за умов інклюзії: 1. обізнаність із законодавчим і понятійно-термінологічним полем інклюзивної освіти; 2. глибину розуміння психолого-педагогічних умов забезпечення інклюзивного навчання; 3. потребу у використанні сучасних цифрових технологій в освітньому процесі. Згідно з окресленими показниками було розроблено авторські діагностичні матеріали (тести, анкети, е-опитувальники) для студентів старших курсів, завдяки використанню яких було з'ясовано стан сформованості цього критерію [10, с. 276–280].

За даними емпіричного дослідження, здійсненого впродовж 2015–2018 рр., було виявлено, що більшість студентів-випускників, котрі навчалися на спеціальностях «Спеціальна освіта» і «Початкова освіта» з додатковою спеціалізацією «Інклюзивна освіта», знаходяться на низькому та нижче середнього рівнях сформованості SMART-інформаційного критерію, що свідчить про необхідність формування їх готовності до реалізації інклюзії й після завершення навчання в закладі вищої освіти. Особливо це стосується розвитку потреби у використанні цифрових технологій для використання в роботі знань і навичок із відеолекцій, електронних посібників, мультимедійних презентацій, записаних кейсів із фрагментів уроків і корекційно-розвиткових занять, конференцій,

семінарів на відкритих електронних платформах, дистанційних тренінгів, навчальних онлайн-вебінарів, блогів і груп професіоналів у соціальних мережах тощо [10, с. 281].

Унаслідок якісного аналізу результатів анкетування слухачів курсів інститутів післядипломної освіти та за запитами освітян-практиків і батьків дітей із ООП нами було виявлено, що однією з перепон до злагодженої роботи в колективах, як закладів загальної освіти (далі – ЗЗО), так і ІРЦ, є труднощі в розумінні сутності педагогічних технологій інклюзивного навчання всіма членами команди психолого-педагогічного супроводу (КППС).

Задля розв'язання кадрових проблем, формування навичок володіння означеними технологіями та здійснення сертифікації фахівців ІРЦ і членів КППС (вчителів, асистентів учителів, вихователів, асистентів вихователів, логопедів, вчителів-дефектологів, практичних психологів, реабілітологів та ін.) на базі Консалтингової агенції для освітян «Центр компетенцій» (м. Київ) нами впродовж 2017–2020 рр. було розроблено та проведено низку очно-дистанційних тренінгів для освітян України на теми: «Спільне викладання в інклюзивному просторі», «Командна взаємодія фахівців в інклюзивному освітньому просторі», «Робота вчителя й асистента вчителя в ЗЗО з інклюзивним навчанням», «Технологія складання індивідуальної програми розвитку», «Діяльність фахівців інклюзивно-ресурсних центрів» та багато інших, де частина теоретичних матеріалів і відеозаписів успішних інклюзивних практик представлялися дистанційно, а тренування і відпрацювання практичних навичок у групах відбувалося очно, переважно впродовж двох днів [3, с. 34].

З метою формування вмінь із володіння педагогічними технологіями інклюзивного навчання тренінги містять величезну кількість технік, методів, вправ і завдань, як от: «Світове кафе», «Самоанське коло», «Синквейн», «Спільний проєкт», «Рольова гра», «Ранжування», «Досягнення консенсусу», «Енерджайзери», «Модераційні картки», «Акваріум», «Сторітелінг», «Шість капелюхів», «Батл», «Мовник», «Метод кейсів» та багато інших [1; 2; 9].

Найбільш затребуваним для всіх учасників інклюзивного процесу виявився очно-дистанційний тренінг «Педагогічні технології інклюзивного навчання». Структура тренінгу така: I. Знайомство учасників за допомогою техніки «Мовник», визначення правил методом «Модераційних карток»; II. Актуалізація поняття «педагогічна технологія» за допомогою техніки «Світове кафе»; III. Моделювання технологій («Акваріум», «Метод кейсів», «Ранжування», «Модераційні картки», «Досягнення консенсусу», «Батл»): адаптації та модифікації навчально-методичного забезпечення (Джуді Лупарт, А. Колупаєва); спільного викладання та

педагогічного партнерства в інклюзивному освітньому просторі (Н. Софій, О. Таранченко); розробки індивідуальної програми розвитку (А. Колупаєва); індивідуального безоціночного оцінювання («метод портфоліо», індивідуальних анкет тощо) (Т. Сак); диференційованого викладання (Донна МакГріРічмонд) [6]; навчання внутрішньошкільних команд (Тім Лорман); зворотного зв'язку в інклюзивному навчанні (Т. Сак); моніторингових і саомоніторингових («Індекс інклюзії» (Тоні Бут), SWOT-аналіз (Кеннет Ендрюс)); класного менеджменту (Т. Скрипник); арт-терапевтичних (О. Вознесенська, З. Ленів); IV. Емоційні та фізичні розрядки, активізація мозкової активності за допомогою техніки «Енерджайзери»; V. Рефлексія: «Мовник».

Тренінги також доцільно проводити у процесі викладання у ЗВО дисциплін, таких як: «Основи інклюзивного навчання», «Педагогічні технології інклюзивного навчання», «Асистування в інклюзивному освітньому просторі», «Технології роботи асистента вчителя в інклюзивному ЗЗО», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Менеджмент інклюзивних шкіл», «Організація діяльності інклюзивного ЗДО» при підготовці різнопланових фахівців для різних рівнів освіти [8, с. 119].

Однак сьогодні диктує вимоги до трансформації тренінгів у дистанційний формат. Не всі завдання в такій формі можливо зреалізувати, однак у межах тренінгу на базі віртуального простору розробляються та реалізуються інноваційні моделі навчання. Цей процес стосується репродуктивного та продуктивного (дослідницького) рівнів формування знань. Виконуючи персональні та колективні завдання в межах такого тренінгу, на відміну від звичного, учасники спрямовують свої зусилля не лише на цілеспрямоване відпрацювання одного чи декількох видів роботи чи навичок, а й залучаються до процесу пошуку нових професійних знань та ідей. Проведення тренінгів на базі віртуального простору, окрім формування навичок володіння технологіями інклюзивного навчання, дозволяє: моделювати різноманітні умови функціонування ЗЗО й об'єднання ключових стейкхолдерів (МОН, МОЗ, ІРЦ, НРЦ, ГО, ЗВО) максимально наближено до реалій, що забезпечує апробацію знань у різних практичних ситуаціях; презентувати інклюзивний ЗЗО як єдину організаційно-педагогічну систему із чіткими взаємозв'язками ключових процесів, функціональних структур та інформаційних потоків; відобразити вплив рішень, які приймаються учасниками, на ефективність окремих технологій інклюзивного навчання; сформувати навички колективної діяльності учасників освітнього процесу та розуміння їх спільної відповідальності за отримані результати; сформувати навички вільного та доречного використання професійного понятійно-категоріального апарату; посилити практичні навички учасників

щодо формування змісту завдань і представлення їх батькам, педагогам та іншим фахівцям, що сприятиме формуванню комунікативної компетенції як вагової складової частини професійної характеристики освітянина; стимулювати зацікавленість у формуванні власного комплексу методів та інструментарію, обґрунтуванні та реалізації прийнятих рішень; знизити рівень авторитарності освітнього процесу, що забезпечує підвищення в учасників рівня креативності у виконанні тренінгових завдань; підвищити психологічну готовність до професійної діяльності, стресостійкість, рефлексивність, профілактика професійного вигорання тощо; усвідомити цінність і значимість наукового підходу до забезпечення інклюзивного навчання як альтернативи стихійному; налагодити партнерські стосунки з батьками та громадою; об'єднувати та продукувати ідеї для забезпечення інклюзивного процесу; виробляти навички ефективного взаємодії в команді.

Висновки. Використання тренінгових технологій забезпечує гнучкість освітнього процесу, підвищує рівень його адаптивності до суспільних змін і вимог до змісту інклюзивного навчання крізь призму СМАРТ-освітніх тенденцій і є ефективним інструментом впровадження інновацій. Тренінг як активний метод навчання може використовуватися у викладанні дисциплін у ЗВО, а також у процесі підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів до роботи за умов інклюзії в системі неформальної та інформальної освіти.

Перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямі вбачаємо в екстраполяції напрацювань у систему дистанційного навчання фахівців, що реалізують інклюзію, з метою покращення їх професійної компетентності, а також здійснення експериментального вивчення ефективності такої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Афанасьєв М.В., Полякова Г.А., Романова Н.Ф. та ін. Тренінгове навчання в закладі вищої освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М.В. Афанасьєва. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 323 с. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/21071/1/2018%20%20%D0%90%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%8C%D0%B5%D0%B2%20%D0%9D%20%D0%92.pdf>.
2. Баранова Н.П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 159 с.
3. Бистрова Ю.О., Коваленко В.Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 24–35. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/bistrova-juo-kovalenko-vje-trening-jak-zasib-pidvichshennja.html/>
4. Воротникова І.П., Заєркова Н.В. Е-навчання асистентів учителів у післядипломній педагогічній

освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66. № 4. С. 231–244. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_66_4_21.

5. Діденко Л.В., Кондрашова-Діденко В.І. СМАРТ-країна: освіта. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2016. Вип. 11. С. 34–37.

6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Київ : «Ранок», 2018. 160 с.

7. Ленів З.П. Формування професійної компетентності фахівців, що реалізують інклюзивний підхід засобами SMART-технологій. *Зб. тез доповідей. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 197–201.

8. Ленів З.П. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. *Актуальні*

питання корекційної освіти. 2019. Вип. 13. С. 110–122. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-13/leniv-zp-kognitivno-kompetentisnij-komponent-gotovnosti-asistentiv.html>.

9. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2014. 250 с.

10. Шеремет М.К., Ленів З.П., Лобода В.В., Максимчук Б.А. Стан сформованості СМАРТ-інформаційного критерію готовності фахівців до реалізації інклюзії в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 72. № 4. С. 273–285. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2561?fbclid=IwAR1a3P5QjIV792Ig3svDURB9TnMUNqauuVsPXq8pSm9NOeMD2khfPOaqasw>.

11. Sam Kaner, Lenny Lind, Catherine Toldi, Sarah Fisk, and Duane Berger. *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*. Foreword by Michael Doyle, 2007. 30 p.

ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ
ЗАТЯЖНИХ ФОРМ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙWAYS TO PREVENT AND CORRECT
PROTRACTED STUTTERING IN CHILDREN

У статті представлено концепцію нейропсихологічної та логопедичної профілактики і корекції заїкання у дітей дошкільного віку, теоретично обґрунтовано шляхи профілактики та корекції затяжних форм заїкання у дітей. Визначено, що заїкання є наслідком перебудови морфофункціональних систем у відповідь на низький рівень сформованості у дітей адаптивних механізмів організму, спричинений недостатнім забезпеченням відповідного захисту дитини від впливу різних факторів ризику. Зміст концепції нейропсихологічної та логопедичної профілактики та корекції заїкання у дітей дошкільного віку розкривається у двох етапах логопедичної роботи: 1 етап спрямовано на забезпечення формування у дітей адаптаційних механізмів захисту від впливу негативних факторів ризику; 2 етап передбачає систему заходів, спрямованих на запобігання розвитку затяжних форм заїкання шляхом попередження формування у дітей дошкільного віку прогресуючого або стабільного дезадаптивного процесу як процесу наростання невідповідності внутрішніх потреб і можливостей дитини у спілкуванні. Це обґрунтовано тим, що стабільність стійкого патологічного стану заснована на відповідній матриці у довготривалій пам'яті, в якій зафіксовані всі очікувані страхи та невдачі, пов'язані з мовленнєвою комунікацією. Велика роль відведена тілесно орієнтованим іграм і вправам, зокрема руховим і дихальним прийомам і вправам, які застосовувалися з метою розвитку інтегративної діяльності головного мозку. Відбувався вплив на сенсомоторний рівень із урахуванням загальних закономірностей онтогенезу, що викликає активізацію розвитку всіх систем організму, рухові ігри та вправи спрямовані на включення резервів мозку й відновлення генетично запрограмованої взаємодії між структурами мозку. Зміст запропонованої корекційно-розвивальної роботи, заснованої на рухових методах, містить перехресні тілесні вправи, розтягування, вправи для артикуляційного апарату, дрібної моторики, дихання, релаксації, вправи та ігри з правилами, а також вправи, спрямовані на формування і корекцію базових сенсомоторних (одночасних і реципрокних) взаємодій. Результати теоретичного й емпіричного дослідження довели ефективність експериментальної методики.

Ключові слова: заїкання, діти дошкільного віку, затяжна форма заїкання, профілактика заїкання, адаптивний механізм організму,

сенсомоторний розвиток, тілесно-орієнтовані вправи, корекційно-розвивальна робота.

The article presents the concept of neuropsychological and speech therapy prophylaxis and correction of stuttering in preschool children, theoretically substantiated the ways of prevention and correction of protracted stuttering in children. It is determined that stuttering is a consequence of the restructuring of morphofunctional systems in response to a low level of adaptive mechanisms of the body formed in children. This causes insufficient protection of the child from the influence of various negative factors. The content of the concept of neuropsychological and speech therapy prophylaxis and correction of stuttering in preschool children is divided into two stages of speech therapy work: Stage 1 is aimed at the formation of adaptation mechanisms of protection against negative risk factors in children; Stage 2 is a system of measures aimed at preventing the development of prolonged forms of stuttering, by preventing the formation of a progressive or stable maladaptive process in preschool children, as a result of an increase in the discrepancy between the child's internal needs and opportunities for communication. This is justified by the fact that the stability of a stable pathological condition is based on the corresponding matrix in long-term memory. It contains all the expected fears and failures associated with verbal communication. A large role is assigned to body-oriented games and exercises, in particular motor and breathing techniques and exercises. They were used to develop the integrative activity of the brain. There was an effect on the sensorimotor level, taking into account the general laws of ontogenesis, to enhance the development of all body systems. Sports games and exercises were used aimed at turning on the brain reserves and restoring the genetically programmed interaction between brain structures. The content of the proposed correctional development work based on motor methods contains cross body exercises, stretching, exercises for the articulation apparatus, fine motor skills, breathing, relaxation, exercises and games with the rules. Also, exercises aimed at the formation and correction of basic sensorimotor (simultaneous and reciprocal) interactions. The results of theoretical and empirical studies have proved the effectiveness of the experimental technique.

Key words: stuttering, preschool children, prolonged form of stuttering, stuttering prophylaxis, adaptive mechanism of the body, sensorimotor development, body-oriented exercises, correctional developmental work.

УДК 376.36-056
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.26>

Літовченко О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
і психології
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку та інформатизації суспільства, гуманізації освіти, модифікації шкільних програм і методів навчання, а також у світлі останніх концепцій дошкільної освіти великого значення набуває формування у дітей навичок мобільності та позитивної взаємо-

дії з довколишніми як основи їх благополучного розвитку, що уможливорюється тільки за умови повноцінного оволодіння мовленням. Саме тому особливої актуальності набувають різноманітні методики та концепції розвитку мовлення, профілактики та корекції його порушень різного ґенезу. Все це слугує обґрунтуванням доцільності й акту-

альності розробленої нами концепції профілактики і корекції затяжних форм заїкання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні вчені визначають заїкання як розлад темпу, ритму і плавності експресивного мовлення, за якого його перебіг переривається повторенням окремих звуків, складів або затримкою їх промовляння внаслідок клонічних або тонічних судом мовних м'язів. Всі інші (немовні) рухи, що забезпечуються тими самими м'язами (жування, можливість задати свічку, окремі рухи язика тощо) залишаються непошкодженими. Зазвичай проявляється в ранньому дитинстві в період незавершеного формування мовлення (заїкання розвитку). Крім того, можливе заїкання вторинне, симптоматичне, що виникає у дорослих при органічних ураженнях головного мозку, а також при гострих афективних станах, істерії. Заїкання має тенденцію до затяжного перебігу і може несприятливо впливати на формування особистості [6, с. 120; 7, с. 264]. Не втратило своєї актуальності й визначення В.М. Шкловського, який трактує заїкання як нейромоторне дискоординаційне судомне порушення мовлення, що виникає у процесі спілкування за механізмом системного мовленнєворухового неврозу. Підкреслюється також, що запинки виникають в дитячому віці, в середньому від 2 до 6 років. Пусковим фактором є агресивні, частіше за все раптові впливи на організм, зокрема стреси і страхи [12, с. 67–69].

Розрізняють три ступені заїкання: легкий – заїкаються лише у збудженому стані та прагнучи швидко висловитися. У цьому разі затримки легко переборюються так, що діти із заїканням говорять, не соромлячись свого дефекту; середній (помірний) – у спокійному стані й у звичному середовищі говорять легко й мало заїкаються; в емоційно збудженому стані проявляється сильне заїкання; важкий – заїкаються під час всього процесу мовлення, постійно, із супутніми рухами [10, с. 85–90].

Існує безліч теорій причин виникнення і механізмів подолання заїкання, адже дослідження цього феномену налічують тисячі років. Особливо активно теорія корекції заїкання розвивалася у ХХ ст. завдяки працям І.А. Сікорського, Н.П. Бехтерева, А.Р. Лурії, С.Л. Рубінштейна, Л.В. Левіної, Н.А. Чевельової, Л.І. Белякової, О.А. Дьякової, А.В. Семенович та ін.

З 90-х рр. у вітчизняній корекційній педагогіці активно розробляється логопсихокорекційний напрям (Л.З. Андропова-Арутюнян, Н.Л. Карпова, В.П. Мерзлякова, Є.Ю. Рау, О.М. Садовникова, О.А. Бєглова та ін.), у якому заїкання розглядається насамперед із позицій порушення інтерперсональної мовленнєвої взаємодії, що виникає за наявності двох і більше партнерів по спілкуванню (Ю.Б. Некрасова, О.Ю. Рау, С.Б. Скоблікова) [1; 2]. О. Ю. Рау підкреслює, що «ситуаційно-комуніка-

тивна залежність заїкання від умов спілкування є психологічним феноменом, це принципово відрізняє заїкання від усіх інших форм патології мовлення», який ми можемо розглядати як варіант фрустрованої поведінки, що зумовлює індивідуально-типові способи захисту [8, с. 18].

Незважаючи на солідну базу досліджень феномену заїкання, донедавна залишалося нерозкритим: а) чому зрив у мовленні в сенситивний до цього період відбувається не у всіх дітей; б) у чому сутність мозкових механізмів зовнішніх симптомів (запинок), що становлять ядро синдрому заїкання. У монографії Т.Г. Візель, виданої за результатами 3-річного експерименту, обґрунтована нейропсихологічна концепція причин і корекції заїкання у дітей. Реалізація цієї концепції підтверджує продуктивність висунутих положень, проте у широку практику вони поки не введені [4].

Започатковуючи розробку шляхів профілактики та корекції затяжних форм заїкання у дітей, ми керувалися концепцією нейрологопсихологічної профілактики заїкання у дітей дошкільного віку, в основу якої покладено ряд положень фундаментальних теорій, що стосуються організації нервової системи (Л.З. Андропова, Н.П. Бехтерева, В.І. Климова-Черкасова, М.І. Лохова, В.Д. Трошина). У цьому контексті зазначимо деякі широко представлені у літературі загальні та спеціальні підходи (принципи) профілактики заїкання у дітей дошкільного віку: психолого-фізіологічні (корекційно-розвивальна спрямованість, опора в роботі на збережені аналізаторні системи та ін.) і психолого-педагогічні (опора на діяльність, системний підхід, когнітивна спрямованість тощо) [1–3; 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши відповідну літературу та результати численних досліджень, ми вважаємо, що досі невирішеними залишаються окремі аспекти корекції заїкання, зокрема його затяжних форм, для цього ми визначили декілька підходів, якими керуватимемося у подальшій роботі: 1) клініко-генетичний (передбачає систему нейропсихологічної та логопедичної профілактики на основі використання результатів досягнень медичної генетики) [9]; 2) еволюційно-динамічний (вивчення закономірностей розвитку і протікання нервово-психічних процесів на окремих етапах нейроонтогенезу) [5]; 3) адаптаційно-компенсаторний (відображає динаміку патологічного мовленнєвого розладу залежно від факторів зовнішнього середовища і механізмів пато- і моногенезу патологічного процесу) Н.П. Бехтерева [3]; 4) доклінічний і дологопедичний підхід (рання діагностика нервових захворювань і мовленнєвих розладів на основі профілактичних оглядів дітей) В.В. Тарасун [11]; 5) індивідуальний підхід (встановлення спадкової детермінованості дитини, її психологічних і

мовленнєвих особливостей, еволюційно- й онтогенетично-детермінованих проявів реактивності й адаптованості нервової системи до факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, на основі яких можливо розробляти й упроваджувати індивідуальні програми роботи з такою дитиною. Відповідно до означених підходів ми розробили представлену у нашій статті концепцію профілактики та корекції затяжних форм заїкання у дітей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, розробка концепції нейропсихологічної та логопедичної профілактики та корекції заїкання у дітей дошкільного віку, що складається із 2 етапів, і представлення результатів її практичного апробування.

Виклад основного матеріалу. Базуючись на викладеному, ми вважаємо, що ступінь ризику виникнення заїкання значною мірою залежить і від якісних особливостей факторів ризику у житті дитини (емоційного стресу, спадковості, негативних сімейних факторів тощо). Крім того, значна їхня кількість одночасно може виступати і факторами ризику для розвитку інших захворювань (судинних, пограничних захворювань нервової системи, інших мовленнєвих розладів, що супроводжують заїкання, тощо), спричиняючи, таким чином, розвиток декількох форм хронічної патології (полінозології). Поліфакторність ризику виникнення заїкання, у свою чергу, збільшує ризик формування його хронічних затяжних форм, що потребує застосування їх поліморфної профілактики. Тож заїкання є наслідком перебудови морфофункціональних систем у відповідь на низький рівень сформованості у дітей адаптивних механізмів організму, спричинений недостатнім забезпеченням відповідного захисту дитини від впливу різних факторів ризику.

У зв'язку з цим основою логопрофілактики виникнення заїкання у дітей дошкільного віку виступили основні положення концепції динамічного співвідношення пато- і саноґенезу, що дозволяють розробляти індивідуально-інтегративні програми логопрофілактики заїкання, які базуються на впровадженні комплексної системи заходів, а саме: а) зміцнення нервово-психічного здоров'я дитини; б) виділення групи ризику дітей переддошкільного віку, в яких передбачається можливість виникнення заїкання; в) здійснення ранньої диференційованої діагностики невротичної та неврозоподібної форм заїкання; г) запобігання виникненню і розвитку логофобій; д) нормалізації порушених внутрішньосімейних зв'язків і використання глибинної психоемоційної єдності матері та дитини й особливої ролі для дитини материнського мовлення і голосу.

Формування плавного мовлення у дітей, котрі страждають на заїкання, передбачає застосування комплексної системи чітко розмежованої та узгодженої роботи фахівців різного профілю: лого-

педа, психолога, невролога, логоритміста. Важливим моментом є їхня взаємопідтримка, вміння злагоджено працювати в потрібному для успішної корекції напрямі.

Змістом концепції нейропсихологічної та логопедичної профілактики та корекції заїкання у дітей дошкільного віку визначено, що на 1-му етапі основна робота спрямовувалася на запобігання виникнення у дітей різних форм заїкання шляхом впровадження таких видів логопедичної роботи, які здебільшого опосередковано забезпечують формування у дітей адаптаційних механізмів захисту від впливу різних негативних факторів ризику.

В основу розробки змісту 2 етапу профілактичної нейропсихолого- і логопедичної роботи покладено ряд фундаментальних положень теорії стійкого патологічного стану (Н.П. Бехтерева), була розроблена система заходів, спрямованих на запобігання розвитку затяжних форм заїкання шляхом попередження формування у дітей дошкільного віку прогресуючого або стабільного дезадаптивного процесу як процесу наростання невідповідності внутрішніх потреб і можливостей дитини у спілкуванні. Стабільність стійкого патологічного стану пов'язується із формуванням відповідної матриці у довготривалій пам'яті. Базуючись на цьому положенні, ми припустили, що труднощі подолання заїкання у дітей і переростання його у затяжну форму пов'язані саме з тим, що в їхній матриці довготривалої пам'яті зафіксовані всі очікувані страхи, невдачі тощо, пов'язані з мовленнєвою комунікацією.

Як відомо, на першому етапі логопедичний вплив спрямовується насамперед на корекцію мовленнєвого порушення. Однак симптоматичне втручання частіше має короточасний ефект, оскільки, на нашу думку, не відбувається стирання матриці стійкого патологічного стану в довготривалій пам'яті, що і призводить до рецидивів заїкання (тільки при використанні голосного мовлення у процесі спілкування). Базуючись на викладеному, з метою запобігання розвитку затяжних форм заїкання у дітей дошкільного віку на другому етапі профілактичного логопедичного впливу запропоновано три напрями роботи.

Змістом першого напрямку 2 етапу корекційно-превентивної роботи визначено зниження загального рівня функціонування мовленнєвої діяльності дитини, з метою створення умов для формування темпо-ритмічної складової частини її мовлення, максимально наближеної до норми або (в особливо складних випадках) до зниженої норми. Розроблена і впроваджена система такого корекційно-логопедичного впливу спрямовувалася насамперед на стирання, пригнічення, гальмування в пам'яті дитини наявності у неї заїкання. Відзначалося, що в цьому разі корекційно-логопедичний вплив забезпечується максимально

комплексною роботою фахівців із різних галузей, оскільки гальмування в пам'яті дитини наявності мовленнєвого порушення значною мірою реалізується за допомогою призначених лікарем фітотерапевтичних і психофармакотерапевтичних засобів. Значна роль надається також організації та використанню в логопедичній роботі способів активізації власних захисних реакцій організму дитини (таких як сон, кінезіофілія, інтенсифікація і корекція дихальної системи тощо, тобто активізація діяльності лімбічної системи, включення резервів мозку і відновлення генетично запрограмованої взаємодії між структурами мозку).

Підґрунтям розробки змісту другого напрямку 2 етапу корекційно-превентивної логопедичної роботи, спрямованої на розвиток адаптаційних можливостей дитини із заїканням, з метою запобігання розвитку у неї затяжних форм заїкання покладені деякі положення концепції позитивної реінтеграції особистості дитини, її метою є позитивна зміна і перетворення поведінки дитини, підвищення рівня її адаптації, тобто формування цілісної особистості на новій позитивній основі, що є одним зі шляхів патогенетичної психотерапії (Н.П. Захаров) [5].

Третій напрям 2 етапу корекційно-превентивної роботи пов'язується з наступною адаптивною перебудовою мовлення дитини (за рахунок активованих резервів) з метою досягнення його стійкого стану, близького до норми внаслідок зменшення патологічних симптомів. Тому ми вважаємо, що своєчасне запобігання розвитку в дошкільників із заїканням прогресуючого (або стабільного) дезадаптивного процесу потребує застосування в логопедичній роботі комплексної системи психолого-педагогічних засобів формування адаптаційних механізмів. Одним із напрямів досягнення цієї мети є цілеспрямоване формування у дітей із заїканням універсальних правил і стратегій спілкування (регулятивного компонента психіки), що сприяє інтенсифікації процесу афективно-сміслової адаптації дітей та ефективному їх входженню в навколишнє середовище.

Реалізація викладеного змісту етапів нейропсихологічної та логопедичної профілактики та корекції сприяє інтенсифікації процесу запобігання розвитку затяжних форм заїкання у дітей дошкільного віку, оскільки його змістом передбачається як корекція порушень темпу і плавності усного мовлення, так і формування адаптаційних механізмів захисту від впливу негативних факторів ризику через їх фіксацію у довготривалій пам'яті. Окрім того, вважаємо за необхідне варіювати запропоновані види впливу, поєднуючи можливості впливу кожного з них. Саме їх поєднання здатне значною мірою порушити матрицю довготривалої пам'яті у системі патологічних проявів заїкання, що сприяє формуванню механізму гальмування (забування

дитиною) цих явищ за рахунок інтенсифікації захисних реакцій організму, включення резервів мозку і відновлення генетично запрограмованої взаємодії між структурами мозку.

Вираженість фізіологічного механізму гальмування збільшується за умови створення для цього підґрунтя у корі великих півкуль, що досягається при забезпеченні пред'явлення певних позитивних умовних сигналів (сну, кінезофілії тощо), завдяки яким можливість розвитку синдрому затяжної форми заїкання буде частково або повністю попередженою. У цьому разі мозок дитини опиняється під впливом не тільки стійкого патологічного стану, а й захисних сил організму, фізіологічна функція яких – гальмування, пригнічення, розмикання патологічних зв'язків.

Велику роль у профілактиці та корекції затяжних форм заїкання у дітей ми відвели тілесно орієнтованим іграм і вправам із метою розвитку інтегративної діяльності головного мозку. Найчастіше в контексті тілесної психотерапії застосовують рухові та дихальні прийоми і вправи. Освоєння логопедом навичок роботи з тілесністю дитини значно підсилило продуктивність його діяльності, оскільки зазвичай саме тілесність дитини із заїканням виявляється тим перехрестям, де перетинаються лінії напруги симптомів, патологічних відносин і пережитих травматичних ситуацій.

Вплив на сенсомоторний рівень із урахуванням загальних закономірностей онтогенезу викликає активізацію розвитку всіх систем організму. Запропоновані нами рухові ігри та вправи спрямовані на включення резервів мозку й відновлення генетично запрограмованої взаємодії між структурами мозку. Зміст корекційно-розвивальної роботи, заснованої на рухових методах, містить перехресні тілесні вправи, розтягування, вправи для артикуляційного апарату, для дрібної моторики, дихання, релаксації, вправи із правилами. Наприклад, ми використовували вправи («Хвилі», «Силач», «Терези», «Травинка на вітрі», «Вітрильник», «Дракон» тощо) спрямовані на оптимізацію та стабілізацію загального тону тіла, оскільки це одна з найважливіших задач корекції, адже будь-яке відхилення від оптимального тону (гіпо- або гіпертонус) може бути як причиною, так і наслідком виниклих змін у соматичному, емоційному, пізнавальному статусі дитини і негативно позначатися на загальному ході її розвитку (за А.В. Семенович) [9]. Активно використовувалися також вправи, спрямовані на формування і корекцію базових сенсомоторних (одночасних і реципрокних) взаємодій: «Велосипед», «Ножиці», «Перехресні й односторонні рухи», «Повзання» тощо.

Робота з дітьми, що заїкаються, проводилася на логоритмічних заняттях: із м'язовими дистоніями, патологічними ригідними тілесними установками і синкінезіями, окрема увага приділялася роботі

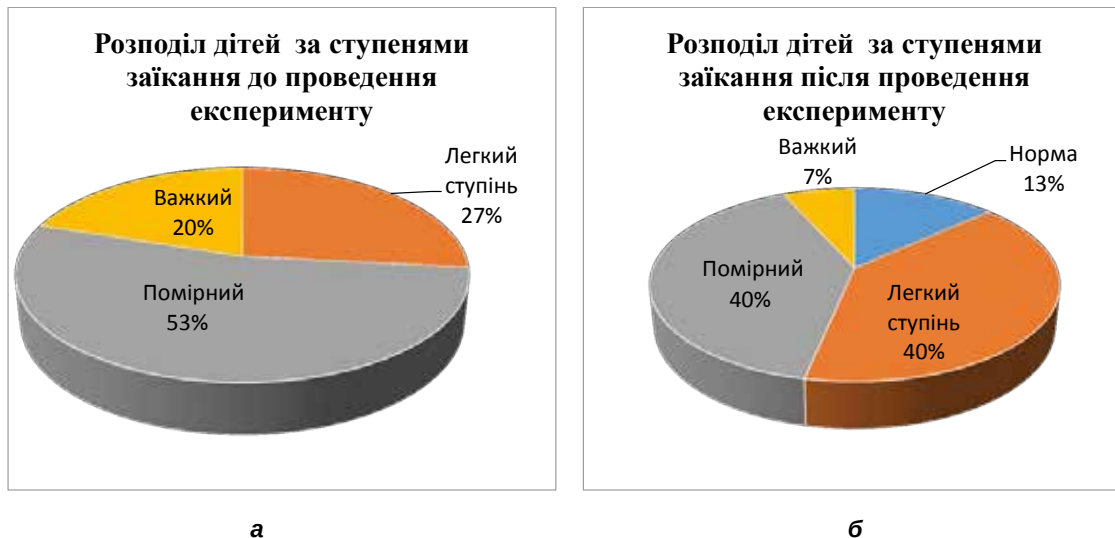


Рис. 1. Співвідношення дітей експериментальної групи за ступенями заїкання до та після експериментального дослідження

з релаксації. У ході логоритмічних занять логопед підходив до кожної дитини і перевіряв, чи повністю розслаблене її тіло, вказував на місця затисків, пояснював, як можна їх «скинути». Наприклад, на власному тілі педагог показував різницю між виконанням команди «опустити кисті» та «руки зламалися в кистях» (розслаблення кистей рук досягається тільки у другому випадку). Після виконання кожної вправи проводилося спільне обговорення в колі дітей із отриманням зворотного зв'язку від кожної дитини: «Моє тіло може бути ...».

Як бачимо на рис. 1а, до початку експерименту із 15 дітей із заїканням, котрі взяли участь в експерименті, легкий ступінь заїкання мали четверо, що становить 27%. Заїкання помірного ступеня зафіксовано у 8 дітей (53%), а троє дітей мали заїкання важкого ступеня (20%). Дані, представлені на рис. 1б, свідчать, що після закінчення експериментального дослідження стан мовлення в дітей значно покращився: із 15 дітей у двох (13%) заїкання не виявлено, по 6 дітей мали легкий і помірний ступінь, що склало по 40% для кожної із цих груп. І тільки в одній дитині (7%) зберігся важкий ступінь заїкання (рис. 1б).

Висновки. Оскільки корекційно-логопедична робота, проведена з дошкільниками, які страждають на заїкання, мала досить виражений ступінь ефективності (у переважної більшості дошкільників – 12 дітей із 15 – суттєво зменшився ступінь заїкання, у 2 дітей заїкання практично не проявлялося і лише 1 дитина зберегла наявний у неї важкий ступінь заїкання), вважаємо, що отримані результати засвідчили результативність експериментальної методики.

Дані теоретичного й емпіричного дослідження довели, що важлива проблема вибору стратегії та тактики профілактики виникнення заїкання і розвитку його затяжних форм повинна вирішуватися

на основі глибокого проникнення і врахування в логопедичній роботі нейрофізіологічних і нейропсихологічних механізмів цього складного мовленнєвого порушення. Формування у дітей із заїканням зазначеного психофізіологічного процесу, який об'єднує нейрофізіологічні механізми та психічні функції, забезпечується адаптивними перебудовами стійкого патологічного стану, адекватно умовам, що склалися.

Від адаптивних можливостей дитини залежить її своєчасне реагування на сигнальний подразник, досягнення мовленнєвої мети, темп мовленнєвих дій і утримання рівня діяльного стану, діяльної мовленнєвої активності на тому відрізку часу, якого вимагає мовленнєва ситуація. Здатність нервової системи адаптувати організм дитини до таких навантажень є охоронною функцією для гомеостазу за мінімізації функціональних витрат, що має визначальне значення для формування мовленнєвих процесів. Запуск мовленнєвої діяльності (програмування, прийняття рішення, готовність і реалізація, пов'язані з певною мотивацією, здійснення її протягом певного часу і в певному темпі) є для дитини специфічним психофізіологічним навантаженням.

Потрібно враховувати, що психофізіологічні навантаження при заїканні потребують від дитини значно більших функціональних і емоційних затрат, ніж у нормі. Адаптивні можливості до навантажень на мовленнєву функцію, у свою чергу, впливають на прогноз ефективності роботи із запобігання розвитку затяжних форм заїкання, оскільки вони (навантаження) супроводжуються активаційними зрушеннями, які при мовленнєвій діяльності проявляються нервово-емоційним напруженням. Отже, мовленнєва діяльність (як всяка інша психічна діяльність) включає емоційний компонент, і оптимум мовленнєвої діяльності забезпечується

оптимумом емоційної напруги. Водночас нервово-емоційна напруга є однією з необхідних складових частин адаптації до екстремальних умов, а її ступінь і тривалість визначають можливість виникнення неврозів (зокрема логоневрозів). Емоційні активаційні зрушення супроводжують мовленнєву діяльність і на коротких відрізках часу (секунди, хвилини), коли від дитини вимагається швидка мобілізація уваги та цілеспрямовані дії, тобто дії, пов'язані з активізацією лімбічної системи.

Отже, психофізіологічну адаптивність та індивідуальну стратегію психологічної адаптації дитини із заїканням ми розглядаємо як якість, що забезпечує стійкий операційний рівень, необхідний їй для мовленнєвої діяльності при мінімізації функціональних затрат. У разі розвитку затяжних форм заїкання ми маємо справу із прогресуючою дезадаптацією, для запобігання виникненню якої необхідне формування як короткочасної, так і довготривалої адаптації. Вважаємо, що такої мети можна значною мірою досягти шляхом впровадження в логопедичний процес засобів впливу, спрямованих на попередження виникнення у дітей станів нервово-емоційної напруги.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арутюнян-Андронova Л.З. Я больше не заикаюсь. Москва : Эребус, 2012. 160 с.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. 148 с.
3. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. Москва – Санкт-Петербург : Аст ; Сова, 2007. 349 с.
4. Визель Т.Г. Ребенок и его развитие. Москва : В. Секачев, 2016. 146 с.
5. Захаров Н.П. Психотерапия пограничных психических расстройств и состояний зависимости : практическое руководство для психотерапевтов. Москва : Делипринт, 2004. 288 с.
6. Никифоров А.С. Неврология. Полный толковый словарь. Москва : Эксмо, 2010. 464 с.
7. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2 т. ; пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. Москва : АСТ Вече, 2003. Т. 1. 462 с.
8. Рау Е.Ю. Преемственность традиций и новизна в развитии методов реабилитации заикающихся. *Логопедия сегодня*. 2012. № 4. С. 34–39.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. Москва : Генезис, 2008. 474 с.
10. Сильченко В.В. Проблема коррекции заїкання у дітей дошкільного віку. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 85–90.
11. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодіактики : підручник. Київ : «Каравела», 2017. 316 с.
12. Шкловский В.М. Классификация заикания. *Журнал неврологии и психиатрии*. 2002. № 8. С. 67–69.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ЯКІСТЬ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

QUALITY OF MEDICAL EDUCATION AS A SOCIAL PROBLEM

У статті проаналізовано основні цілі сталого розвитку країни та визначено ключові завдання й інструменти щодо якості освіти як пріоритетної. Зауважено, що в умовах погіршення епідемічної ситуації та запобігання поширенню COVID-19 в Україні виявлено глибокі проблеми системи соціального забезпечення, сфери охорони здоров'я, що стосуються не лише системи медичного забезпечення, а й якості підготовки кадрового ресурсу, нерівності доступу до якості освіти у зв'язку з упровадженням дистанційного навчання між тими, хто має повноцінний доступ до сучасних технологій, і тими, у кого він обмежений тощо. Підкреслено також, що головним напрямом розвитку медичної освіти є постійне підвищення її якості, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу, розвиток освіти як державно-суспільної системи, досягнення медичною освітою України рівня розвинутих країн світу, інтеграція її в міжнародний науково-освітній простір. Наведено приклад реалізації якості освіти як цілі сталого розвитку шляхом запровадження авторської моделі системи забезпечення якості освітньої діяльності, що включає концептуальний, методологічно-цільовий, суб'єктивно-змістовий, діяльнісно-процесуальний, оціночний компоненти. Для встановлення ефективності моделі системи забезпечення якості освітньої діяльності медичного інституту показники успішності кожного студента у процесі його життєвого навчального циклу порівнювались шляхом визначення кореляційного коефіцієнта Спірмана, достовірність отриманих результатів перевірялась за допомогою критерію Стюдента. Серед здобувачів медичної освіти Житомирського медичного інституту було встановлено наявність сильних та середньої сили прямих кореляційних зв'язків між загальними та спеціальними компетентностями, сформованими за результатами опанування навчальних дисциплін освітньої програми підготовки. Отже, підкреслено, що необхідною умовою розвитку закладу вищої медичної освіти є вдосконалення управління освітньою діяльністю, упровадження внутрішніх систем забезпечення якості освіти, здійснення моніторингу рівня формування загальних та спеціальних (фахові) компетентностей, зворотний зв'язок із стейкхолдерами (здобувачі освіти, роботодавці, інші зацікавлені особи) тощо.

Ключові слова: якість, медична освіта, забезпечення якості освітньої діяльності, соціальна проблема.

The article analyzes the main goals of permanent development of the country and identifies key objectives and tools of the quality of education as a priority. It is noted that in the context of aggravation of epidemic situation and preventing the spread of COVID-19 in Ukraine deep problems of the social security system and health care were revealed, they are related not only to the health care system, but also to the quality of training, inequality of access to education according to the implementation of distance learning between those who have full access to modern technologies and those who have limited, etc. It is also emphasized that the main direction of medical education development is constant improvement of the quality of education, updating its content and forms of organization of the educational process, development of education as a state and social system, achievements of medical education in Ukraine and its integration into the international scientific and educational sphere. An example of the implementation of educational quality as a goal of sustainable development through the introduction of the author's model of quality assurance of educational activities, which includes conceptual, methodological-target, subjective-substantive, activity-procedural, evaluation components is given. To establish the effectiveness of the model of quality assurance of educational activities of the medical institute the success rates of each student in the process of his life and educational cycle were compared by determining the Spearman correlation coefficient, the reliability of the results was checked using Student criterion. Thus, among the applicants for medical education in the Zhytomyr Medical Institute, the presence of strong and medium power of direct correlations between general and special competencies, formed as a result of learning the disciplines of the educational training program was established.

Thus, it is emphasized that a necessary condition for the development of higher medical education is to improve the management of educational activities, implementation of internal quality assurance systems, monitoring the level of formation of general and special (professional) competencies, feedback from stakeholders (employers, employees, students and other interested people), etc.

Key words: quality, medical education, quality assurance of educational activity, social problem.

УДК 378.014.6:61]: 37.06
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.27>

Гордійчук С.В.,
канд. біол. наук, доцент,
проректор з навчальної роботи
Житомирського медичного інституту
Житомирської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні в Україні з використанням широкого кола інформаційних, статистичних і аналітичних матеріалів було розроблено національну систему цілей сталого розвитку держави, що охоплює 86 завдань

національного розвитку та 172 показники для їх моніторингу, що, своєю чергою, забезпечить міцну основу для подальшого планування розвитку країни та моніторингу стану досягнення цілей сталого розвитку (далі – ЦСР). Серед 17 ЦСР, адаптова-

них для України на період 2015–2030 рр., визначені «міцне здоров'я і благополуччя» як ціль 3 та «якісна освіта» як ціль 4 [1].

У результаті проведення аналізу завдань та інструментів, вагомих для цілі «Якість освіти», варто назвати такі: забезпечення доступності якісної шкільної освіти для всіх дітей та підлітків; доступність якісного дошкільного розвитку для всіх дітей; доступність професійної освіти; підвищення якості вищої освіти та забезпечення її тісного зв'язку з наукою, сприяння формуванню у країні міст освіти та науки; збільшення поширеності серед населення знань і навичок, необхідних для отримання гідної роботи, для підприємницької діяльності; ліквідація ґендерної нерівності серед шкільних учителів; створення у школах сучасних умов навчання, зокрема й інклюзивного, на основі інноваційних підходів. Базовими індикаторами для моніторингу стану досягнення якості освіти як цілі сталого розвитку визначено частку населення, задоволену доступністю та якістю послуг шкільної освіти; чистий показник охоплення дошкільними навчальними закладами дітей віком 5 років, %; частку домогосподарств, які потерпають через відсутність коштів для отримання членом родини будь-якої професійної освіти, %; місце України в рейтингу Global Competitiveness Report за напрямом «вища освіта»; кількість університетських міст, одиниць; рівень участі дорослих та молоді у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки за останні 4 тижні, % населення віком 15–70 років; частка населення, яке повідомило, що за останні 12 місяців користувалося послугами Інтернету; частка чоловіків серед шкільних учителів, %; частка сільських денних загальноосвітніх навчальних закладів, що мають доступ до Інтернету, %; частка сільських денних загальноосвітніх навчальних закладів, що мають комп'ютерні програмні засоби навчання, %; частка денних загальноосвітніх навчальних закладів, у яких організовано інклюзивне навчання, % [5, с. 34].

Також варто зазначити, що в умовах погіршення епідемічної ситуації та запобігання поширенню COVID-19 в Україні виявлено глибокі проблеми системи соціального забезпечення, сфери охорони здоров'я, що стосуються не лише системи медичного забезпечення, а й якості підготовки кадрового ресурсу, нерівності доступу до якості освіти у зв'язку з упровадженням дистанційного навчання між тими, хто має повноцінний доступ до сучасних технологій, і тими, у кого він є обмеженим тощо.

Головним напрямом розвитку медичної освіти є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу, розвиток освіти як державно-суспільної системи, досягнення медичною освітою України рівня розвинутих країн світу, інтеграція її в міжнародний науково-освітній простір [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науковим обґрунтуванням питань, пов'язаних з управлінням та забезпеченням якості освітньої діяльності в умовах розбудови системи вищої освіти, присвячено роботи Г. Єльникової, Л. Калініної, С. Калашнікової, В. Лугового, Т. Лукіної, Ж. Таланової; основні аспекти забезпечення якості медичної освіти у своїх працях розглядають С. Гордійчук, І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Шатило.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Якість освіти й освітньої діяльності визнана пріоритетним завданням «Стратегії розвитку медичної освіти в Україні», що схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 лютого 2019 р. Стратегія констатує, що завданням медичної освіти є забезпечення надання громадянам якісної медичної допомоги завдяки високому рівню підготовки медичних працівників. Водночас якісна медична допомога неможлива без створення нового професійного медичного середовища, де основними людськими і професійними цінностями медичних працівників мають бути життя та здоров'я пацієнта.

Документом визначено ключові проблемні питання, що гальмують забезпечення якості підготовки лікарів і медичних сестер, акушерок, фельдшерів (парамедиків): збільшення студентів, що навчаються на умовах контракту та мають низьку якість сформованих загальноосвітніх компетентностей; неефективний розподіл державного замовлення; заклади вищої медичної освіти мають брак ресурсів, що заважає підвищенню якості освітньої та наукової діяльності; спостерігається зниження рівня престижності професії медичного працівника; зміст медичної освіти потребує оновлення шляхом релевантності компетентностей, здобутих студентами, до сучасних умов професійної діяльності; обсяг фінансування наукових досліджень є недостатнім; потребує перегляду і зміст практичного навчання студентів у галузі знань 22 «Охорона здоров'я»; заклади вищої освіти не беруть участі у процесі ухвалення управлінських рішень, що стосуються розвитку медичної освіти; низький рівень академічної мобільності серед студентів та викладачів закладів ізолює медичну освіту України від сучасних освітніх і медичних тенденцій [6].

Метою реалізації стратегії передбачено створення якісної системи медичної освіти для забезпечення галузі охорони здоров'я медичними працівниками з високим рівнем підготовки. Шляхами та способами розв'язання проблеми формування професійних компетентностей та відповідності освітніх стандартів медичної підготовки лікарів, медичних сестер, акушерок, фельдшерів (парамедиків), інших представників медичних спеціальностей є: формування основних цінностей медичної освіти; високий рівень мотивації для

отримання професії медичного працівника; забезпечення автономії та відповідальності всіх учасників освітнього процесу; створення галузевої системи кваліфікацій, професійних, освітніх стандартів із періодичним їх переглядом і оновленням; створення нових освітніх програм підготовки; розвиток університетських клінік для забезпечення практичної підготовки студентів; забезпечення якості медичної освіти шляхом формування контингенту з високим рівнем базових знань із профільних дисциплін (поетапне підвищення вимог до рівня знань випускників шкіл, якісний відбір студентів, оцінювання здатності до професійної діяльності, проведення системних моніторингових досліджень серед студентів щодо рівня задоволеності наданням освітніх послуг, упровадження єдиного державного кваліфікаційного іспиту для оцінювання навчальних досягнень).

Окрім того, серед шляхів здійснення стратегії визначено необхідність підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, реформування післядипломної освіти, забезпечення безперервного професійного розвитку на основі кращих міжнародних практик, ефективного фінансування й управління, розвитку академічної культури в медичній освіті, поліпшення якості наукових досліджень.

Для контролю якості рівня набутих загальних і спеціальних компетентностей стратегією окреслено низку заходів: перегляд і оновлення бази даних тестових завдань ліцензованого інтегрованого іспиту КРОК, технічне вдосконалення тестування, оновлення персонального складу та проведення підготовки викладачів-експертів, упровадження об'єктивного структурованого клінічного іспиту OSCE, співпраця з європейськими професійними асоціаціями та Національним агентством із забезпечення якості освіти з метою визнання результатів оцінювання.

Метою статті є наукове обґрунтування проблеми якості освіти як соціального завдання, що потребує вирішення.

Виклад основного матеріалу. Для забезпечення якості медичної освіти та підготовки конкурентоспроможних медичних фахівців у закладах медичної освіти має бути запроваджена дієва система забезпечення якості освітньої діяльності.

Методичні рекомендації щодо створення моделі системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в закладах вищої освіти визначають основні принципи функціонування внутрішньої системи забезпечення якості на рівні закладу освіти (універсальність, прозорість, об'єктивність, уникання конфлікту інтересів, мінімальна необхідність документів та процедур, студентоцентризм, системність та систематичність, залучення всіх зацікавлених осіб, узгодженість делегованих повноважень та відповідальності) й основні інституційні рівні системи забезпечення якості.

Так, на думку розробників методичних рекомендацій, для забезпечення якості освітньої діяльності необхідно створити п'ятирівневу модель системи внутрішнього забезпечення якості, де перший рівень відповідає здобувачам освіти; другий рівень – реалізація освітньої програми, на цьому рівні функціонують кафедри, ініціативні групи, гаранті програм, роботодавці; третій рівень – діяльність факультету/інституту, що здійснює адміністрування освітньої програми (вчена рада факультету/інституту, декан/директор, науково-методична комісія, комісія із забезпечення якості освіти, органи студентського самоврядування, стейкхолдери); четвертий рівень – експертиза, моніторинг, освітня політика закладу освіти, що реалізується через структурні підрозділи ЗВО, відповідальні за внутрішню систему забезпечення якості (відділ/центр забезпечення якості вищої освіти, навчально-методичний відділ, відділ аспірантури, відділи ліцензування, працевлаштування, академічної мобільності), структурні підрозділи, що залучені до реалізації внутрішньої системи забезпечення якості (відділ роботи зі студентами, інформаційний центр, служба професійного розвитку, відділ міжнародних зв'язків, бібліотека, гуртожитки, фінансові та господарські підрозділи), дорадчі та робочі органи закладу вищої освіти (ректорат, рада забезпечення якості, органи студентського самоврядування, професійні постійні комісії вченої ради, науково-методична та науково-технічна ради, приймальна комісія); п'ятий рівень – ухвалення рішень найвищим керівництвом закладу освіти (ректор, наглядова рада, вчена рада ЗВО) [3].

З огляду на загальні тенденції щодо розбудови системи забезпечення якості освіти, що визначені у країні, та досвід країн, що входять до Єдиного європейського простору вищої освіти, заклад медичної освіти розробляє авторську модель системи забезпечення якості освітньої діяльності.

Так, наприклад, у Житомирському медичному інституті запроваджено авторську модель системи забезпечення якості освітньої діяльності, що включала концептуальний, методологічно-цільовий, суб'єктивно-змістовий, діяльнісно-процесуальний, оціночний компоненти. Концептуальний компонент системи дозволив реалізувати концепцію загального управління якістю освітньої діяльності медичного інституту. Методологічно-цільовий компонент системи забезпечення якості освітньої діяльності медичного інституту передбачав формування стратегії, стратегічної і тактичної мети та цілей забезпечення якості освітньої діяльності закладу. Суб'єктивно-змістовий компонент моделі забезпечував управління якістю освітньої діяльності медичного інституту на основі державних освітніх стандартів та системи менеджменту якості. Діяльнісно-процесуальний компонент

моделі системи забезпечення якості освітньої діяльності в медичному інституті дозволив визначити відповідність освітніх послуг, що проваджуються закладом медичної освіти, до ліцензійних і акредитаційних вимог у сфері вищої освіти та раціонального ресурсного забезпечення освітнього процесу. Цей компонент моделі було розглянуто з позицій управління системою на основі менеджменту якості із застосуванням системного, процесного, ситуаційного, інноваційного, інформаційного, компетентнісного, ресурсного, креативного, стандартизованого підходів, а також підходів до інтернаціоналізації й академічної доброчесності. Оціночний компонент системи забезпечення якості освітньої діяльності медичного інституту передбачає аналіз результативності якості освітньої діяльності медичного коледжу та рівня сформованості якості медичної освіти [1, с. 48]. Крім того, основними складниками внутрішньої системи забезпечення якості медичної освіти визначено формування якісного контингенту здобувачів медичної освіти; якість практичної підготовки студентів; якість кадрового забезпечення; ресурсне забезпечення; мобільність викладачів та студентів; наявність інформаційних систем; забезпечення публічної інформації; вимоги до дотримання академічної доброчесності; комунікаційно-інформаційні зв'язки з випускниками медичного інституту; участь студентів у забезпеченні якості медичної освіти.

Для встановлення ефективності запровадження системи забезпечення якості освітньої діяльності медичного інституту показники успішності кожного студента у процесі його життєвого навчального циклу порівнювались шляхом визначення кореляційного коефіцієнта Спірмана, достовірність отриманих результатів перевірялась за допомогою критерію Стюдента.

Отже, серед здобувачів медичної освіти Житомирського медичного інституту було встановлено наявність сильних прямих кореляційних зв'язків на спеціальності «Медсестринство» освітньо-професійної програми «Лікувальна справа» між компетентностями, сформованими на рівні фундаментальної навчальної дисципліни «Анатомія людини», та компетентностями, сформованими на рівні дисциплін «Внутрішня медицина» (0,77), «Хірургія» (0,76), «Гінекологія» (0,77) із циклу професійної і практичної підготовки; між компетентностями, сформованими на рівні фундаментальної навчальної дисципліни «Фармакологія та медична рецептура», та компетентностями, сформованими на рівні дисциплін «Внутрішня медицина» (0,73), «Акушерство» (0,75); між компетентностями, сформованими на рівні фундаментальної навчальної дисципліни «Мікробіологія» (0,75), та компетентностями, сформованими на рівні дисципліни «Інфектологія»; між компетентностями, сформованими на рівні навчальної дисципліни «Догляд за хворими», та компетентностями, сформованими на рівні дисциплін «Внутрішня медицина» (0,76), «Гінекологія» (0,72).

На спеціальності «Медсестринство» освітньо-професійної програми «Сестринська справа» у Житомирському медичному інституті прями сильні кореляційні зв'язки виявлено між компетентностями, сформованими на рівні фундаментальної навчальної дисципліни «Анатомія людини», та компетентностями, сформованими на рівні дисциплін «Медсестринство в хірургії» (0,85), «Медсестринство в педіатрії» (0,78), «Медсестринство в гінекології» (0,73); між компетентностями, сформованими на рівні фундаментальної навчальної дисципліни «Фармакологія та медична рецептура», та компетентностями, сформованими на рівні дисциплін «Медсестринство в хірургії» (0,79), «Медсестринство в педіатрії» (0,77); між компетентностями, сформованими на рівні навчальної дисципліни «Основи медсестринства», та компетентностями, сформованими на рівні дисципліни «Медсестринство в акушерстві» (0,75).

Прями сильні кореляційні зв'язки також було встановлено на спеціальності «Медсестринство» освітньо-професійної програми «Акушерська справа» між компетентностями, сформованими на рівні фундаментальної навчальної дисципліни «Фармакологія та медична рецептура», та компетентностями, сформованими на рівні дисципліни «Гінекологія» (0,86).

Порівняльний аналіз решти показників виявив наявність середньої сили прямих кореляційних зв'язків між досліджуваними явищами у здобувачів освіти всіх трьох відділень [2, с. 36].

Висновки. Виходячи з вищевикладеного, нами визначено, що розвиток вищої освіти України здійснюється від загального до конкретного та із 2014 р. ґрунтується на європейських концептуальних засадах. Цей факт пояснюється європейським вектором розвитку освіти в Україні, зокрема й медичної, що на загальнодержавному рівні детермінується державною освітньою політикою, оновленням змісту нормативно-правового забезпечення освітньої діяльності медичних освітніх закладів, пріоритетом якого є якість надання освітніх послуг та забезпечення основних принципів Єдиного європейського простору вищої освіти в контексті якісної освіти. Крім того, необхідною умовою розвитку закладу вищої медичної освіти є вдосконалення управління освітньою діяльністю, запровадження внутрішніх систем забезпечення якості освіти, здійснення моніторингу рівня формування загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, зворотний зв'язок із стейхолдерами (здобувачі освіти, роботодавці, інші зацікавлені особи) тощо. Окрім того, запровадження структурно-функціональної моделі забезпечення якості освітньої діяльності серед закладів медичної

освіти, що здійснюють підготовку майбутніх медичних сестер, акушерок, фельдшерів (парамедиків), надає можливість розвитку системності формування медичних знань та клінічного мислення, що підтверджено на основі виявлених сильних та середньої сили кореляційних зв'язків прямої спрямованості між рівнем формування компетентностей із базових, фундаментальних та профільних (клінічних) дисциплін освітньої програми підготовки здобувачів освіти в галузі охорони здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гордійчук С. Управління внутрішньою системою забезпечення якості освітньої діяльності у закладах медичної освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка* : збірник наукових праць. Серія «Педагогічна науки». Вип. 5 (161). С. 48–52.
2. Гордійчук С. Управління якістю освітньої діяльності медичного закладу освіти на основі інноваційного підходу. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2019. Вип. 2 (97). С. 35–42.
3. Методичні рекомендації щодо побудови ВСЗЯ. 2014. URL: <http://projects.lnu.edu.ua/quaere/wp-content/uploads/sites/6/2018/03qamodel/pdf> (дата звернення: 11.11.2019).
4. Проблеми та перспективи вищої медичної освіти у реалізації Національної стратегії реформування системи охорони здоров'я України / В. Мороз та ін. С. 3–6. URL: <https://www.vnmu.edu.ua/downloads/news/tezy.pdf>.
5. Цілі сталого розвитку : національна доповідь. URL: http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf.
6. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні. 2019. URL: moz.gov.ua/article/.../strategija-rozvitku-medichnoi-osviti (дата звернення: 15.04.2020).

КОНСАЛТИНГОВІ ПОСЛУГИ В ОСВІТІ CONSULTING SERVICES IN EDUCATION

Масштабні перетворення всіх сфер людського життя зумовлюють активний розвиток консалтингу. Сфера консалтингової діяльності в Україні розширилась до професійного навчання вирішенню проблем в управлінні бізнесом, у трудових відносинах, релігії та охороні здоров'я, державній службі та соціальному забезпеченні тощо. У статті наведено найбільш повне визначення консалтингу як специфічного виду спільної інтелектуальної діяльності консультанта і клієнта. Консультаційна функція полягає в наданні допомоги в розв'язанні певних управлінських проблем; виявленні й аналізі поставлених управлінських завдань; розробці пропозицій щодо їх розв'язання; здійсненні необхідних практичних заходів; моніторингу ефективності реалізації пропозицій. Обґрунтовано необхідність та особливості надання консалтингових послуг в освітній галузі. Висвітлено основні функції консалтингу в освіті. Охарактеризовано основні напрями співпраці консалтингових компаній та освітніх закладів: проведення різноманітних досліджень в освітній галузі або для потреб освітньої галузі, правове забезпечення освітньої діяльності, науково-методичний супровід освітнього процесу та управлінський консалтинг. Наголошено, що перспективними напрямками співпраці консалтингових фірм та освітніх закладів є співпраця у сфері управління персоналом та проведення незалежного експертного оцінювання якості освіти. Сьогодні реформування системи освіти спрямовано на забезпечення відповідності якості професійної освіти запитам сучасного життя й потребам розвитку країни. Важливе місце в цьому процесі відіграють консалтингові послуги у сфері оцінювання якості освіти. Аналіз практики використання консалтингових послуг в освітній галузі дозволяє зробити висновок про необхідність більш широкого використання досвіду та професіоналізму працівників консалтингових фірм, що забезпечить можливість закладам освіти ефективно пристосовуватись

до зовнішнього середовища, яке постійно змінюється.

Ключові слова: консалтинг, консалтингова послуга, функції консалтингу, освітня галузь, заклади освіти.

The article presents the most complete definition of consulting as a specific type of joint intellectual activity of a consultant and a client. It is emphasized that consulting services have a commodity form and constitute a specific sector of the market of goods and services. It is proved that the need for consulting services in education is due to insufficient experience of heads of educational institutions, which in parallel to perform managerial functions are directly engaged in scientific activities. It is noted that the peculiarity of consulting in the educational industry is the special status of educational institutions, which are both suppliers and consumers of consulting services. Highlights the main functions of consulting in education – consulting, scientific, research and educational. The list of the most common types of consulting services that are provided to educational institutions by specialized consulting firms or consulting centers of institutions and organizations of other sectors of the economy is given. The main directions of cooperation between consulting companies and educational institutions are characterized – conducting various studies in the educational field or for the needs of the educational industry, legal support of educational activities in educational institutions of different types and levels, scientific and methodological support of licensing procedures, certification and accreditation in the educational sphere and management consulting. It is noted that the important and promising areas of cooperation between consulting companies and educational institutions is the provision of consulting services in the field of personnel management and independent expert evaluation of the quality of education. It is concluded that there is a need for wider use of consulting services in education.

Key words: consulting, consulting service, consulting functions, educational industry, educational institutions.

УДК 37.014.552:005.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.28>

Хоменко В.В.,
науковий співробітник
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Масштабні перетворення всіх сфер людського життя зумовлюють активний розвиток консалтингу. Сфера консалтингової діяльності в Україні розширилась до професійного навчання вирішенню проблем в управлінні бізнесом, у трудових відносинах, релігії та охороні здоров'я, державній службі та соціальному забезпеченні тощо. Дедалі активніше використовуються консалтингові послуги і в освітній сфері. Це зумовлено тим, що система вітчизняної освіти переживає період широкомасштабних та кардинальних реформ і змін, пов'язаних з інтеграцією в європейський та світовий простір, модернізацією державної підтримки освіти, появою нових можливостей для розвитку освітніх послуг, підвищенням відповідних ризиків так комерціалізацією освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі аспекти консалтингу досліджували як вітчизняні (М.Ф. Безкровний, Н.В. Грищенко, Т.Г. Дудар, Б.А. Жалібо, М.Ф. Кропивко, О.С. Марченко, А.П. Посадський, Ю.А. Рак, Ф.І. Хміль, Ю.О. Цветаш, Г.Ю. Шаркова та інші), так і зарубіжні науковці (Н.В. Василенко, М. Катліп, К. Маркхем, О.Б. Шарп тощо).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Окремі проблеми консалтингу доволі широко висвітлені в науковій літературі. Г.Ю. Шаркова розглянула концепцію сучасного цивільно-правового регулювання договору консалтингу [9], Н.В. Грищенко присвятила увагу проблемі формування світового ринку консалтингових послуг, з'ясуванню характеру, особливостей і механізмів його структурної диверсифікації в умо-

вах глобалізації [2]. У дисертаційному дослідженні Ю.А. Рак проаналізовано конкуренцію на ринку консалтингових послуг [5]. О.В. Кленін дослідив застосування стратегічного консалтингу в управлінні інноваційним розвитком підприємства [4]. Зазначимо, що цим дослідженням властива певна фрагментарність та відсутність єдності в розумінні важливих аспектів змісту консалтингу. Особливості застосування консалтингу у сфері освіти все ще залишаються малодослідженими.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування необхідності та особливостей надання консалтингових послуг в освітній галузі.

Виклад основного матеріалу. Важливим для нашого дослідження є з'ясування сутності поняття «консалтинг». Як відомо, термін «консультант» походить від латинського «consultans – радити». Доволі часто як синонім терміну «консалтинг» вживають термін «управлінське консультування». На нашу думку, найбільш повно поняття «консалтинг» характеризує наступне визначення: консалтинг – це специфічний вид спільної інтелектуальної діяльності консультанта і клієнта, в процесі якої відбувається надання послуги з оптимізації способів реалізації інтересів особи, яку консультують, у сферах цілепокладання, діяльності щодо досягнення цілей, а також моніторингу якості та ефективності цієї діяльності; консультаційні послуги мають товарну форму і складають специфічний сектор ринку товарів і послуг [7, с. 72]. На противагу освітній або рекламній діяльності, яка ґрунтується на ознайомленні клієнта з об'єктивними даними про різноманітні суспільні явища, консалтинг є послугою, яка безпосередньо впливає на формування у клієнта певної позиції, мети та способу дії. По суті, консалтинг розглядається як елемент управлінської діяльності клієнта, спосіб обґрунтування та підготовки його управлінських рішень, що приймаються безпосередньо не ним особисто, а професійним консультантом або клієнтом разом з ним.

В освітній галузі допомога професійних консультантів у прийнятті управлінських рішень є особливо важливою. Це можна пояснити тим, що більшість керівників закладів освіти, поєднуючи адміністративні та наукові функції, не мають достатнього досвіду та сучасних професійних знань у сфері менеджменту. Крім того, більшій частині керівників закладів освіти не вистачає саме економічного обґрунтування управлінських рішень. У закладах освіти сьогодні якість організації та змістовного наповнення освітнього процесу превалює над економічними принципами управління, хоча ці процеси повинні реалізовуватися паралельно. Тож ефективний менеджмент дійсно необхідний сучасній школі.

Актуальність консалтингу для освітньої галузі зумовлена багатоманітністю функцій, які ним

виконуються. Консультаційна функція полягає в наданні допомоги в розв'язанні певних управлінських проблем; виявленні й аналізі поставлених управлінських завдань; розробці пропозицій щодо їх розв'язання; здійсненні необхідних практичних заходів; моніторингу ефективності реалізації пропозицій. Наукова функція полягає в розповсюдженні сучасних наукових досягнень та перспективного управлінського досвіду. Консалтинг в освіті виконує також дослідницьку (пошук чинників, тенденцій, закономірностей, котрі істотно впливають на результати роботи керівників закладів освіти) та посередницьку (добір ділових партнерів, виявлення перспективних об'єктів співпраці для інвестування в інноваційну діяльність закладів освіти) функції. Важливою є навчальна функція консалтингу, сутність якої полягає в підвищенні управлінської кваліфікації керівників закладів освіти, формування нових навичок та досвіду управління.

Консалтинг в освіті має свої особливості, які зумовлюються специфікою освітньої галузі. З одного боку, самі освітні структури надають послуги консалтингового характеру різним компаніям, окремим особам і групам населення, з іншого – заклади освіти й окремі працівники освітньої галузі виступають потенційними споживачами консалтингових послуг у сфері професійного самовдосконалення й особистісного розвитку, ресурсного забезпечення освітнього процесу та наукових розробок і досліджень, позиціонування на ринку освітніх послуг тощо.

Аналіз практики надання консалтингових послуг свідчить, що до числа освітніх структур, які надають такі послуги, належать заклади вищої освіти, науково-освітні, методичні, навчальні центри, агентства тощо. Вони надають такі види консалтингових послуг:

- сприяння в розробці програм розвитку закладів освіти та фахової передвищої освіти за допомогою корпоративного, групового або індивідуального консультування та навчання;
- упровадження інноваційних розробок у галузі освіти, зокрема й на державне замовлення або за контрактами з різними установами та організаціями;
- проведення діагностичної роботи та локальних психолого-педагогічних досліджень для науково-методичних закладів, центрів, освітніх установ, організацій інноваційного типу та експериментальних майданчиків із метою узагальнення досвіду роботи та визначення перспективних напрямів розвитку;
- надання допомоги в аналізі результатів дослідно-експериментальної роботи в галузі освіти, зокрема корпоративного навчання та дистанційних технологій;
- проведення психолого-педагогічного аудиту й незалежної експертизи інновацій, технологій, методів і засобів навчання;

- інформаційна підтримка в оформленні заявок на гранти у галузі освіти та галузевих наук;
- надання допомоги здобувачам освіти різного віку (а за необхідності – їх батькам або іншим членам сім'ї) у виборі освітніх уподобань і розв'язанні проблем, пов'язаних з труднощами в навчанні;
- реалізація різних програм підвищення кваліфікації педагогів, зокрема організація індивідуального та групового стажування, підготовка тьюторів та коучів;
- консультативні послуги з науково-методичного супроводу досліджень у різних галузях наук;
- надання допомоги в розробці освітніх, видавничих проєктів, створенні та попередній видавничій підготовці наукових і науково-методичних текстів;
- розробка, оформлення, наповнення інформаційних ресурсів та освітніх платформ, зокрема розробка та популяризація інтернет-сайтів із питань освіти та навчання;
- наукова, методична або організаційна допомога у проведенні наукових, науково-практичних або науково-методичних конференцій із нагальних проблем освіти;
- консультації в галузі освітнього та трудового законодавства;
- допомога іноземних громадян в адаптації до умов вітчизняного навчання.

На сьогодні консалтингові послуги освітнім структурам надаються спеціалізованими консалтинговими компаніями або консалтинговими центрами установ та організацій інших галузей економіки. Як уважає Ф.І. Хміль, основними перспективними напрямками їхньої співпраці є такі:

- проведення різноманітних досліджень (соціологічних, психолого-педагогічних, маркетингових тощо) в освітній галузі або для потреб освітньої галузі;
- правове забезпечення освітньої діяльності в закладах освіти різного типу й рівня;
- науково-методичний супровід освітнього процесу, зокрема процесів ліцензування, атестації або акредитації освітньої діяльності;
- управлінський консалтинг, включно із застосуванням засобів інформатизації систем управління закладами освіти та організацією дистанційного навчання [8, с. 34].

Прикладом першого із зазначених напрямів – проведення незалежних досліджень – є соціологічне дослідження, присвячене вивченню якості сучасної освіти, яке провела у 2018 році консалтингова компанія “Activ Group Consulting” [5]. Фахівцями було опитано близько 10 тисяч осіб (переважно мешканців великих міст), Респонденти оцінили якість освіти на тверду «трійку»: 3,5 бали за п'ятибальною шкалою. Водночас загальна середня освіта (школи) набрала всього 3,4 бали, а вища школа на 0,2 бали більше – 3,6. Більшість респондентів (53,7%) покладають відпо-

відальність за виправлення ситуації на центральні органи влади. Принаймні така частка респондентів у розділі оцінки контролю держави за освітньою системою підтримала твердження про те, що «контроль за освітнім процесом із боку держави занадто слабкий». Але набігло 8,2% тих, хто погодився із протилежним твердженням: «контроль із боку держави занадто сильний» [5].

Консалтингові фірми у сфері правового забезпечення освітнього процесу надають такі види послуг:

- правова експертиза документів, які регулюють процеси в освітній організації або системі;
- підготовка пакету установчих документів закладу освіти та їх правова експертиза;
- надання послуг із формування нормативної бази освітньої структури, зокрема розробка локальних нормативних актів, положень, інструкцій, правил тощо;
- підготовка проєктів цивільно-правових договорів в освітній галузі (договорів про надання освітніх послуг, трудових договорів із науково-педагогічними працівниками й адміністративним персоналом тощо);
- добірка пакета нормативно-правових актів із питань, які цікавлять клієнта, і коментар до них;
- консультування з питань оподаткування та організації діловодства в закладах освіти, регламентації трудових відносин, відносин зі споживачами освітніх послуг тощо.

Методичний супровід освітнього процесу за допомогою консалтингу здійснюється за такими напрямками, як:

- розробка освітніх програм, навчальних планів і програм, навчально-методичних матеріалів щодо реалізації освітніх програм;
- консультування з питань організації освітньої діяльності;
- супровід процесів ліцензування, атестації та державної акредитації тощо.
- Важливим напрямом співпраці з консалтинговими фірмами в галузі освіти є управлінський консалтинг, який спрямовано на розв'язання завдань щодо такого:
 - розробки стратегії розвитку закладів освіти;
 - формування найбільш адекватної організаційної структури, оптимізація управлінських процесів на основі застосування ІКТ;
 - удосконалення системи атестації, заохочення та стимулювання педагогічних працівників;
 - урегулювання конфліктних чи нестандартних ситуацій в освітній системі або закладах освіти та інше.

Н.В. Грищенко підкреслює, що, крім інших, сьогодні формується ще один тип консалтингових фірм, які спеціалізуються на консалтингових послугах для освітньої галузі. Це фірми, котрі орієнтовані на роботу з персоналом, створення

корпоративних освітніх ресурсів та проведення тренінгів. Такі фірми інтегрують освітні та консалтингові послуги, утворюючи особливий сектор у галузі консалтингу та освіти [3]. Сьогодні реформування системи освіти спрямовано на забезпечення відповідності якості професійної освіти запитам сучасного життя й потребам розвитку країни. Важливе місце в цьому процесі відіграють консалтингові послуги у сфері оцінювання якості освіти.

Висновки. Аналіз практики використання консалтингових послуг в освітній галузі дозволяє зробити висновок про необхідність більш широкого використання досвіду та професіоналізму працівників консалтингових фірм, що забезпечить можливість закладам освіти ефективно пристосовуватись до зовнішнього середовища, яке постійно змінюється.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василенко Н.В. Особенности консалтинговой деятельности в образовании *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии*. 2014. № 3. С. 74–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-konsaltingovoy-deyatelnosti-v-sfere-obrazovaniya> (дата звернення: 17.03.2020).
2. Грищенко Н.В. Формування і структуризація глобального ринку консалтингових послуг : автореф. дис. ... канд. економ. наук : 08.00.02 ; Київський нац. економ. ун-т ім. Вадима Гетьмана. Київ, 2014. 28 с.
3. Грищенко Н.В. Класифікаційна ідентифікація консалтингових послуг. *Економічний дискурс*. 2018. № 1. С. 18–21.
4. Кленін О.В. Теорія, методологія та практика стратегічного консалтингу в системі управління інноваційним розвитком промислових підприємств : монографія. Маріуполь : ДВНЗ «ПДТУ», 2016. 309 с.
5. Перспективи розвитку освіти в Україні: соціологія однієї ілюзії. URL: https://smartpoll.agency/?gclid=CjwKCAiA3_BwE (дата звернення: 17.03.2020).
6. Рак Ю.А. Розвиток конкуренції на ринку консалтингових послуг України : автореф. дис. ... канд. економ. наук : 08.00.03 ; Київський нац. торговельно-економічний університет. Київ, 2015. 25 с.
7. Управлінський консалтинг : підручник / М.Ф. Безкровний та ін. Київ : Ліра-К, 2015. 335 с.
8. Хміль Ф.І. Управлінський консалтинг : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. 240 с.
9. Шаркова Г.Ю. Договір консалтингу : автореф. дис. ... канд. економ. наук : 12.00.03 ; Науково-дослідний інститут приватного права і підприємництва НАПН України. Київ, 2011. 24 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCIES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

УДК 351.82:65.015.07-796.011
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.29>

Жембровський С.М.,
канд. пед. наук, доцент,
начальник кафедри фізичного
виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту
фізичної культури та спортивно-
оздоровчих технологій
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Федоренко О.О.,
науковий співробітник науково-
дослідного відділу розвитку фізичного
виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем
фізичного виховання, спеціальної
фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту
фізичної культури та спортивно-
оздоровчих технологій
Національного університету оборони
України імені Івана Черняхівського

Міласв О.І.,
старший викладач
кафедри фізичного виховання і спорту
Таврійського державного
агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного

Мартиненко О.М.,
старший викладач
кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту танкових військ
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Воронін А.І.,
викладач кафедри тактики
командно-штабного факультету
Національної академії
Національної гвардії України

Стаття присвячена актуальним питанням формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти (курсантів) вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України та Національної гвардії України у процесі реалізації соціальних проектів спортивно-інтелектуального та методичного напрямку в системі їхньої професійної освіти. Головною метою роботи є формування лідерських компетентностей здобувачів вищої освіти в системі фізичного виховання (на прикладі курсантів вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України та Національної гвардії України). Під час дослідження членами науково-дослідної групи використані такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної (спеціальної) літератури, моніторинг інтернет-ресурсів, педагогічні спостереження, методи математичної статистики, технічні засоби. З метою підтвердження ефективності впровадження алгоритмів соціального проектування у систему фізичного виховання майбутніх офіцерів Збройних Сил України було проведено педагогічний експеримент (вересень 2019 – червень 2020 рр.). У дослідженні взяли участь курсанти навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського ($n=11$ чол., експериментальна група) та курсанти командно-штабного факультету Національної академії національної гвардії України ($n=21$ чол., контрольна група). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти контрольної (Кг) та експериментальної груп (Ег) за рівнем сформованості професійних компетентностей достовірно не відрізнялися ($P>0,05$). Під час педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг використовували традиційну методику формування лідерських компетентностей, передбачену робочою програмою навчальної дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки». У свою чергу, досліджувані курсанти Ег додатково використовували методику соціального проектування із використанням засобів фізичного виховання. Досягнення мети дослідження курсантами Ег здійснювалося засобами реалізації соціально важливих прикладних військово-спортивних змагань серед курсантських навчальних груп, які вимагають інтегрального прояву фізичних якостей, прикладних рухових навичок та інтелектуальних здібностей. Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами методики соціального проектування із використанням засобів фізичного виховання досліджуваних курсантів Кг та Ег, ми встановили, що результати, отримані після педагогічного експерименту, у досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно із вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег, $P<0,05$).

Ключові слова: військовослужбовці, здобувачі вищої освіти, змагання, професійні компетентності, курсанти, лідерські якості, методика, соціальне проектування, фізичне виховання.

The article is devoted to topical issues of formation of leadership qualities of applicants for higher education (cadets) of higher military educational institutions of the Armed Forces of Ukraine and the National Guard of Ukraine in the implementation of social projects of sports-intellectual and methodological direction in their professional education. The main purpose of the work is – the formation of leadership competencies of higher education in the system of physical education (on the example of cadets of higher military educational institutions of the Armed Forces of Ukraine and the National Guard of Ukraine). During the research the members of the research group used the following methods: theoretical analysis and generalization of scientific-methodical (special) literature; monitoring of Internet resources; pedagogical observations; methods of mathematical statistics; technical means. In order to confirm the effectiveness of the implementation of social design algorithms in the system of physical education of future officers of the Armed Forces of Ukraine, a pedagogical experiment was conducted (September 2019 – June 2020). The study involved cadets of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine ($n=11$ people, experimental group) and cadets of the Command and Staff Faculty of the National Academy of the National Guard of Ukraine ($n=21$ people, control group). Prior to the beginning of the pedagogical experiment, the studied cadets Kg and Eg did not differ significantly in the level of formation of professional competencies ($P>0.05$). During the pedagogical experiment, the studied cadets of the control group (Kg) used the traditional method of forming leadership competencies provided by the working program of the discipline "Physical Education and Methods of Physical Training". In turn, the studied cadets Eg additionally used the method of social design with the use of physical education. Achieving the goal of the study by Eg cadets was carried out by means of socially important applied military-sports competitions among cadet study groups, which require an integral manifestation of physical qualities, applied motor skills and intellectual abilities. Comparing the indicators before and after using our proposed method of social design using physical education of the studied cadets Kg and Eg found that the results obtained after a pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to baseline and these differences are mostly significant (Eg, $P<0.05$).

Key words: servicemen, students of higher education institutions, competitions, professional competencies, cadets, leadership skills, methods, social design, physical education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування нових політичних, соціально-економічних, соціально-культурних відносин у суспільстві певним чином залежить від таких якостей особистості, як активна життєва позиція, готовність до участі в демократичному управлінні суспільством, лідерство у власному житті.

Зміна пріоритетів у нашому суспільстві, де головною цінністю є особистість, потребує від сучасного освітнього середовища системного, інноваційного, соціально-педагогічного забезпечення формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти, особливо майбутніх офіцерів – командирів бойових підрозділів Збройних Сил України (ЗСУ), Національної гвардії України (НГУ) та інших силових структур і спеціальних служб України, яке ґрунтується на гуманістичних і демократичних засадах, принципах толерантності та законності.

Сучасні дослідження проблеми лідерства доводять, що лідером стає особистість із лідерськими якостями, здатна реалізувати їх у відповідних ситуаціях, але в науковій соціально-педагогічній літературі технології формування лідерських якостей особистості в освітньому процесі здобувачів вищої освіти (курсантів) вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) ЗСУ та НГУ розроблені недостатньо.

Отже, оскільки існує об'єктивна потреба в лідерстві, проблема формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ в системі їхньої професійної освіти є актуальною. Організація виховного процесу, що визначається як закономірна, послідовна, безперервна зміна етапів розвитку та становлення взаємодіючих суб'єктів, передбачає застосування ефективних способів, методів і створення необхідних соціально-педагогічних умов, завдяки яким стане можливим формування лідерських якостей курсантів ВВНЗ ЗСУ та НГУ.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) дозволив встановити, що питанням розвитку й удосконалення лідерських якостей у здобувачів вищої освіти присвячені праці Д.В. Алфімова, О.П. Зборовської, Г.А. Носирєва, Т.В. Прохоренка, К.С. Садохіна, В.І. Татенка, О.В. Тіхомірова, В.В. Ягоднікова та інших провідних учених і практиків.

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в обраному напрямі дослідження дозволив нам виявити роботи

О.В. Бойка [1], Н.А. Агаєва, О.М. Кокуна, І.О. Пішка, Н.С. Лозінської, М.В. Герасименка, В.В. Ткаченка [2], Г.О. Швеця [3], Ю.В. Пунди, С.І. Антоненка [4], Л.В. Крimeць [5], у яких розкриваються актуальні питання науково-теоретичних передумов розвитку лідерських компетентностей у майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та представників інших силових структур і спеціальних служб України.

Надалі нашу увагу привернули праці Н.Л. Височиної [6], В.В. Карманенка [7], О.Г. Романовського, Т.В. Гури, С.М. Резніка, Ю.І. Панфілова, А.І. Черкашина, І.В. Костирі, В.В. Бондаренка [8] та інших учених: Н.В. Гавриша, Б.Р. Головешка, В.П. Мороза, О.Г. Романовського, П.О. Хаїтова, П.Ю. Шевченка, у яких розкриваються актуальні питання визначення ефективності моделювання прикладних психологічних ситуацій, що сприяють прояву лідерських якостей із урахуванням рис особистості в освітньому процесі здобувачів вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури нами встановлено, що одним із ефективних напрямів формування особистості-лідера є робота із підготовки, забезпечення та реалізації соціально важливих фізкультурних проєктів (І.М. Крюкова, Ю.М. Крюков [9], І.І. Смоляр [10]). У межах зазначеного напрямку дослідження формується необхідний арсенал якостей, якими повинен володіти лідер, а саме: знання теорії конфліктів, проектування алгоритмів реалізації проєктів, формування навиків згуртування військового колективу на основі вирішення загальних проєктних завдань, формулювання рольових функцій учасників, контроль за виконанням функціональних обов'язків, надання інформаційної допомоги товаришам, оцінка виконавчої діяльності учасників проєкту.

Крім цього, використання в системі фізичного виховання майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ алгоритмів соціального проектування із наданням виконавцям можливості реалізовувати функціональні завдання різного рівня складності є необхідною умовою ефективного формування лідерських якостей кожного курсанта ВВНЗ (С.І. Нестуля [11], О.С. Колосович [12]). У свою чергу, види організаторської діяльності із реалізацією керівних і виконавчих функцій під час відпрацювання завдань у межах соціально важливих прикладних проєктів володіють значним формуючим потенціалом для розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів-командирів бойових підрозділів ЗСУ, НГУ та інших силових структур України.

Незважаючи на значну кількість робіт цього напрямку наукових розвідок, аналізу питання формування лідерських компетентностей здобувачів вищої освіти в системі фізичного виховання (на

прикладі курсантів вищих військових навчальних закладів ЗСУ) нами не виявлено, що підкреслює актуальність дослідження.

Мета статті – формування лідерських компетентностей здобувачів вищої освіти в системі фізичного виховання (на прикладі курсантів вищих військових навчальних закладів ЗСУ).

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов розвитку лідерських компетентностей у здобувачів вищої освіти;
- провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов розвитку лідерських компетентностей у майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та інших силових структур і спеціальних служб України;
- визначити ефективність моделювання прикладних психологічних ситуацій, які сприяють прояву лідерських якостей, із урахуванням рис особистості в освітньому процесі здобувачів вищої освіти;
- визначити ефективні напрями формування особистості-лідера засобами фізичного виховання;
- визначити ефективність алгоритмів соціального проектування як домінантної умови ефективного формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою підтвердження ефективності впровадження алгоритмів соціального проектування у систему фізичного

виховання майбутніх офіцерів ЗСУ було проведено педагогічний експеримент (вересень 2019 – червень 2020 рр.).

У дослідженні взяли участь курсанти навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського ($n=11$ чол., експериментальна група) та курсанти командно-штабного факультету Національної академії національної гвардії України ($n=21$ чол., контрольна група). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг та Ег за рівнем сформованості професійних компетентностей достовірно не відрізнялися ($P>0,05$).

Під час педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг використовували традиційну методику формування лідерських компетентностей, передбачену робочою програмою навчальної дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки».

У свою чергу, досліджувані курсанти Ег додатково використовували методику соціального проектування із використанням засобів фізичного виховання. Досягнення мети дослідження курсантами Ег здійснювалося засобами реалізації соціально важливих прикладних військово-спортивних змагань серед курсантських навчальних груп, які вимагають інтегрального прояву фізичних якостей, прикладних рухових навичок та інтелектуальних здібностей.

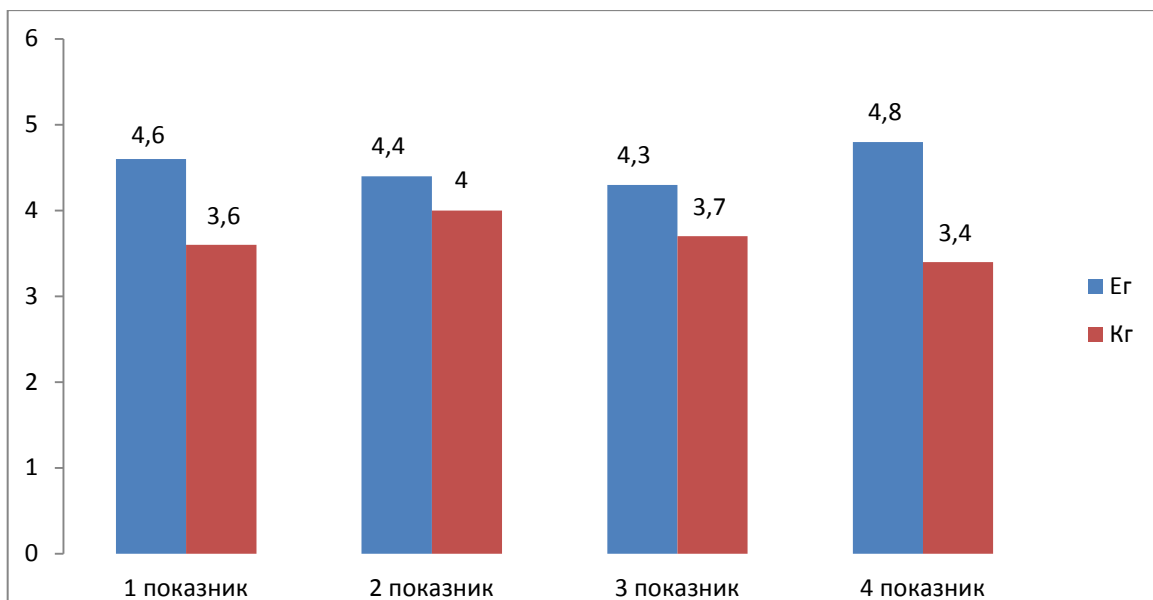


Рис. 1. Результати експертного оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей досліджуваних Ег і Кг (Ег, $P<0,05$)

Примітка: 1 – показник «спроможність брати на себе ініціативу у прийнятті та реалізації рішень за умов невідомості та ризику»; 2 – показник «готовність нести відповідальність за виконання навчальною групою колективно прийнятих рішень»; 3 – показник «уміння самостійно оцінювати якість управлінських рішень і реалізовувати командно-адміністративну діяльність»; 4 – показник «спроможність адаптувати засвоєні теоретичні моделі до практичних завдань і ситуацій управління».

Варто також зауважити, що диференціювання ролей всередині Ег здійснювалося почергово по колу від одного методичного завдання до іншого із виконанням досліджуваними обов'язків командира (лідера). Поступово наближаючись до фінальної частини змагань, курсанти Ег колективно обирали лідера команди відповідно до досягнутих із його участю результатів виконання методичних завдань.

Спрямованість проекту була зорієнтована на формування якостей керівництва, активізацію лідерського потенціалу курсантів, організацію самостійної участі курсантів у формуванні згуртованого колективу однодумців. Під час участі у проекті курсанти Ег виконували такі групи функцій по удосконаленню якостей особистості-лідера:

- комунікативно-рольові (спілкування з однокурсниками у ролі командира групи);
- функціонально-розвиваючі (пов'язані з підвищенням творчого потенціалу у вирішенні колективних завдань);
- мотиваційні (визначення способів подолання труднощів змагальної боротьби під час керівництва групою);
- самопізнання (визначення рівня розвитку фізичних, спеціальних фізичних, вольових і творчих якостей особистості);
- контрольно-регламентуючі (визначення відповідальності керівника за результати діяльності групи).

Ефективність сформованості лідерських якостей (професійних компетентностей) у курсантів Кг та Ег здійснювалося шляхом експертної оцінки за п'ятибальною шкалою оцінювання, де «5» – максимальний бал, а «1» – мінімальний (рис. 1).

Аналіз отриманих результатів (рис. 1) свідчить про те, що під час реалізації алгоритмів соціального проектування в системі фізичного виховання майбутніх офіцерів ЗСУ (досліджуваних Ег) найбільш ефективно формуються професійні компетентності адаптації засвоєних теоретичних моделей до вирішення практичних завдань і ситуацій управління, готовності нести відповідальність за виконання військовим колективом прийнятих рішень, спроможності брати на себе ініціативу у прийнятті та реалізації рішень.

Зазначені параметри соціального проектування відображають процес професійного становлення курсанта вищого військового навчального закладу (здобувача вищої освіти), його соціалізації та формування як майбутнього офіцера – всебічно підготовленого та професійно підготовленого командира.

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами методики соціального проектування із використанням засобів фізичного виховання досліджуваних курсантів Кг та Ег, ми встановили, що результати, отримані після педагогічного експерименту у досліджуваних групах, сут-

тєво підвищилися порівняно із вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег, $P < 0,05$).

Висновки. Таким чином, отримані членами науково-дослідної групи результати свідчать про наявність достатніх можливостей для підвищення ефективності формування професійних компетентностей засобами соціального проектування в системі фізичного виховання курсантів (здобувачів вищої освіти) вищих військових навчальних закладів ЗСУ та НГУ.

Серед найбільш важливих компетентностей, які формуються у процесі фізичного виховання, необхідно відзначити спроможність майбутніх офіцерів до адаптації засвоєних теоретичних моделей до практичних завдань і ситуацій управління, готовність нести відповідальність за виконання прийнятих колективних рішень, спроможності брати на себе ініціативу у прийнятті та реалізації рішень.

Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання – виконані. Результати впроваджені в освітній процес майбутніх офіцерів ВВНЗ ЗСУ та НГУ. Перспективи подальших досліджень передбачають удосконалення системи формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ із використанням методики соціального проектування під час комплексних польових виходів (багатоденних навчань).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко О.В. Методологічні основи дослідження лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 3. С. 16–24.
2. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів : навчальний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2014. 209 с.
3. Швець Г.О. Лідерство як невід'ємна складова ефективного менеджменту. *Економічні науки*. 2017. № 33. С. 124–129.
4. Пунда Ю.В., Антоненко С.І. Підготовка стратегічного лідера як інвестиція в реформування системи військового управління. *Стратегічні пріоритети*. 2017. № 4 (45). С. 141–146.
5. Кримець Л.В. Лідерство як особлива форма влади у сучасному військовопрофесійному середовищі. *Питання психології*. 2018. № 2 (50). С. 51–58.
6. Височина Н.Л. The influence of self-esteem on the emotional state of an athlete as personality. *Pedagogics psychology medical-biological problems of physical training and sports*. 2010. № 3. С. 151–153.
7. Карманенко В.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів : дис. ... канд. пед. наук. Полтава – Умань, 2019. 274 с.
8. Романовський О.Г., Гура Т.В., Резнік С.М., Панфілов Ю.І., Черкашин А.І., Костира І.В., Бондаренко В.В. Формування лідерської позиції майбутніх інженерів у закладах вищої технічної освіти : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. 195 с.

9. Крюкова И.М., Крюков Ю.М. Социальная психология поведения лидера в команде. *Гуманитарный вестник ЗДІА*. 2017. № 68. С. 206–215.

10. Смоляр І.І. Дифференциация лидерских качеств спортсменов в мужских и женских командах (на примере игровых видов спорта) : автореф. дис. ... канд. наук по физ. восп. спорту. Киев, 2011. 24 с.

11. Нестуля С.І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету : дис. ... докт. пед. наук. Полтава, 2019. 700 с.

12. Колосович О.С. Психологічні особливості службової взаємодії офіцера з неформальними лідерами військового підрозділу : дис. ... канд. псих. наук. Харків, 2015. 700 с.

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ТРУДОВИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУPSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE FORMATION
OF WORK SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем трудового виховання дітей старшого дошкільного віку – формуванню трудових умінь. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «трудова діяльність», «трудова вміння», «трудова навички», аналізуються погляди педагогів та психологів на досліджувану проблему.

У статті говориться про те, що дитячий вік є найважливішим періодом для формування практичних навичок, коли пластичність людської психіки дає змогу легко пристосовуватися до умов певної діяльності і засвоювати ті чи інші трудові вміння, а потім використовувати їх.

Основна увага зосереджується на психолого-педагогічних аспектах розвитку трудових умінь у дітей старшого дошкільного віку. Звертається увага на функціональні механізми трудових дій та важливість урахування вікових особливостей дітей в опануванні своєрідних прийомів роботи, виробленні індивідуального стилю трудової діяльності. Вказується на те, що розвиток трудових дій полягає у зростанні їх автоматизованості, контрольованості, тож важливо проводити роботу з розвитку зорового та кінестетичного контролю в дітей, що буде сприяти автоматизації дій і успішному опануванню трудових умінь.

Зазначено етапи, за умови виконання яких можливе формування окремих трудових умінь. Значне місце в роботі приділяється розгляду методів керівництва трудовою діяльністю у процесі формування трудових умінь дітей дошкільного віку, як-от: показ кожної трудової дії та її послідовності; словесне пояснення; загальне нагадування; оцінка якості виконання трудового завдання. Розкривається специфіка засвоєння дитиною етапів діяльності у процесі організації трудового виховання та навчання. Здійснено аналіз педагогічних вимог, їхнього впливу на успішність реалізації завдань розвитку особистих трудових умінь дітей.

Ключові слова: діти дошкільного віку, трудове виховання та навчання, праця дітей,

трудова вміння, навички, трудова діяльність, виховна функція праці, заклад дошкільної освіти.

The article is devoted to one of actual problems of labour education of preschool children – the formation of labor skills. In particular, the essence of such concepts as employment, labor skills, labor skills, examines the views of teachers and psychologists in the study of the problem.

The article says that childhood is a critical period for the formation of practical skills, when the plasticity of the human psyche makes it easy to adapt to certain activities and to learn certain employment skills and then use them.

The main attention focuses on psycho-pedagogical aspects of development of labor skills of children of senior preschool age. Attention is drawn to the functional mechanisms of the labour action and the importance of taking into account age features of children in mastering the kind of techniques, development of individual style of labor activity. Indicates that the development of labor actions is the growth of automation, testability, so it is important to work on the development of visual and kinesthetic control in children that can help automate actions and the successful formation of labor skills.

Specified stage, subject to the fulfilment of which the formation of individual employment skills. Much of the work focused on the methods of manual labour in the process of formation of human skills of preschool children: screening every employment action and sequence; narrative explanation; a General reminder; assessment of the quality of performing work tasks. Specificity of learning child phases in the process of organization of labor education and training. The analysis of pedagogical requirements and their impact on the success of the implementation of the tasks of personal development of labor skills of children.

Key words: children of preschool age, employment, education and training, child labour, labour skills, labour, educational function of labour, institution of preschool education.

УДК 373.2.015:64
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.30>

Апрелева І.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії
і методики дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Чаговець А.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Яковенко В.В.,
викладач кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Неабияке значення для розвитку особистості дошкільника має залучення дитини до трудової діяльності. Проблема формування трудових умінь у дітей дошкільного віку як частина більш широкої та важливої проблеми трудового виховання особистості дитини в дошкільний період заслуговує на особливу увагу. Підготовка до майбутнього дорослого життя й участь у різних видах діяльності немислимі без певних умінь, навичок та компетенцій,

що формуються в дитини протягом перебування її в закладі дошкільної освіти.

Доведено, що дитячий вік є найважливішим періодом для формування практичних навичок, коли пластичність людської психіки дає змогу легко пристосовуватися до умов певної діяльності і засвоювати ті чи інші трудові вміння, а потім використовувати їх.

Загальновідомо, що здійснення завдань трудового виховання, пов'язаних із формуванням тру-

дових умінь, можливе за умови систематичного залучення дитини до праці.

Як уважає Т. Поніманська, «беручи участь у праці постійно, дитина виробляє у собі самостійність, відповідальність, звичку до трудових зусиль, прагнення допомогти товаришеві, ініціативність та інші особистісні якості», проте «часто негативне ставлення до праці є наслідком неправильного залучення до неї – праця як покарання, трудові доручення за відсутності необхідних для них навичок, недостатня увага вихователя до результату, неправильна оцінка зусиль» [11, с. 274].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зростання інтересу до проблеми організації трудової діяльності дітей у закладах дошкільної освіти знайшло своє відображення в наукових дослідженнях, присвячених різним аспектам трудового виховання.

В історичній ретроспективі проблему трудового виховання розглядали О. Літченко [6], С. Лозинська [7], І. Цюпак [19] та ін.

Пошуку нових ідей трудового виховання, спрямованих на вдосконалення сучасної системи освіти, присвячені праці Г. Беленької [2], Л. Пісоцької [10], М. Машовець [9], Т. Поніманської [11] та ін.

Значний інтерес викликають думки С. Батишева, П. Гальперіна [3], В. Котирло [4], Н. Лабутіної [5], В. Сवादковського [12], інших дослідників у галузі психології та педагогіки щодо формування трудових умінь у дітей дошкільного віку.

На переконання вчених, причиною формування негативного досвіду трудового виховання в дітей є надто високі вимоги до результату дитячої роботи.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті зробленого аналізу наукової психолого-педагогічної літератури можемо засвідчити, що уважного ставлення дослідників останнім часом потребує питання психологічних та педагогічних особливостей формування трудових умінь у дітей дошкільного віку.

Мета статті. Більш детальне з'ясування психолого-педагогічних особливостей формування трудових умінь у дітей дошкільного віку ми окреслили метою пропонованої статті.

Виклад основного матеріалу. «Трудова діяльність» – широке поняття, що узагальнює різні види праці, які складаються з низки трудових процесів.

У «Словнику української мови» поняття «праця» трактується як «діяльність людини; сукупність цілеспрямованих дій, що потребують фізичної або розумової енергії і мають своїм призначенням створення матеріальних та духовних цінностей; труд» [14].

Праця задовольняє потребу дитини в самоствердженні, пізнанні власних можливостей, зближує її з дорослими – так сприймає цю діяльність сама дитина [15, с. 160].

Основним структурним компонентом трудової діяльності є практичні дії, завдяки яким дитина

вступає в безпосередні контакти з навколишнім світом, виявляє активність та ініціативу. Неабияке значення для розвитку особистості дошкільника має формування елементарних трудових умінь та навичок, яких діти набувають у процесі праці. Але це не професійні навички, а навички, які допомагають дитині ставати незалежною від дорослого, самостійною.

Професор В. Сवादковський у книзі «Виховання в дітей працьовитості» пише, що найпростіша трудова операція викликає серйозні зміни у психології і фізичних здібностях дитини. Ця операція ніби розділяє дитину на два різні життя: до цієї операції вона була людиною невмілою, після неї стала вмілою людиною [12, с. 33].

Уміння – здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає вмінь. Утворення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, у процесі якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці [18].

Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки у звичних, а й у змінених умовах. Уміння завжди регулюються під контролем свідомості.

Трудові вміння, за визначенням С. Батишева, – це сукупність трудових дій, які може свідомо відтворити виконавець, за допомогою застосування доцільних способів їх здійснення [1, с. 17].

Дослідник Н. Лабутіна пропонує розуміння трудових навичок як здатність людини виконувати безпомилково певну роботу з найменшими затратами праці і часу, тобто автоматизоване (без контролю свідомості) виконання трудових операцій [5, с. 5]. Термін «навички» використовується у значенні звичної дії, яка виконується легко і впевнено.

Залежно від поставленої мети навички й уміння формуються по-різному.

Виробляють і закріплюють навички шляхом повторення в незмінних умовах діяльності, а для формування вмінь умови діяльності варто весь час змінювати. На основі знань і навичок у межах конкретної діяльності формуються трудові вміння.

У працях О. Сорокіної розкривається роль інтелектуальності в засвоєнні вмінь. Дослідниця визначає такі основні компоненти праці:

- 1) використання знань;
- 2) усвідомлення мети;
- 3) обдумування трудових дій;
- 4) перевірка й оцінка результатів праці;
- 5) практичне виконання необхідних дій.

Отже, чотири компоненти трудової діяльності з п'яти немислимі без виконання розумових операцій [8, с. 101].

На наш погляд, «уміла» діяльність дитини здійснюється в нерозривній єдності розумових, сенсорних і рухових компонентів, за творчого, нестереотипного використання знань.

Усе це свідчить про те, що важливо враховувати індивідуальні особливості дітей, сприяти опануванню своєрідних прийомів роботи, виробленню індивідуального стилю трудової діяльності.

Необхідно зазначити, що на першому місці має стояти усвідомлена праця дітей, у процесі якої вони засвоюють знання, трудові вміння і початкові навички, які породжують у дошкільнят інтерес до трудової діяльності.

Особливістю праці дітей є й те, що, незважаючи на наявність у ній усіх структурних компонентів діяльності, вони поки що перебувають на стадії розвитку й обов'язково передбачають участь і допомогу дорослого.

В аспекті психологічних основ опанування вмінь і навичок, на наш погляд, варто взяти до уваги теорію поетапного формування розумових дій, розроблену Н. Талізіню [17], П. Гальперінім [3].

Формування окремих трудових умінь можливе за умови виконання таких етапів:

- 1) пояснення, як треба користуватися вивченим правилом;
- 2) показ найбільш доцільних способів, прийомів застосування досліджуваного правила;
- 3) пробне виконання;
- 4) удосконалення дії шляхом багаторазового повторення у процесі вправ;
- 5) застосування вмінь в різноманітній практичній і творчій діяльності.

Отже, під час формування трудових навичок необхідно спеціально навчати дітей виконанню конкретних дій.

Старші діти із вказівок дорослого прагнуть дізнатися, як треба робити, яким способом, які рухи використати, щоб вийшло добре і без допомоги дорослого [8, с. 101].

Уважаємо, що найбільш прийнятні для дітей старшого дошкільного віку такі методи керівництва трудовою діяльністю:

- показ кожної трудової дії та її послідовності;
- словесне пояснення;
- загальне нагадування;
- оцінка якості виконання трудового завдання.

Основним методичним прийомом формування навичок є показ виконання елементарних дій та їх послідовності. Ознайомлення дітей зі способами виконання нової дії вимагає детального показу і докладного пояснення кожного руху, їх послідовності. Вирішальне значення водночас має активна поведінка дитини, тобто її практична участь у виконанні даної дії. Можна з упевненістю сказати, що без цього опанувати навичку неможливо. Детальний показ і пояснення, як виконувати ту чи іншу конкретну дію, у поєднанні з безпосередньою

участю в роботі дозволяють навчити дітей старанності, точно добирати та використовувати необхідний спосіб дій.

З формуванням у дітей навичок окремих дій вихователь переходить від показу до докладних словесних пояснень. Вони сприяють закріпленню навичок, виробленню точних рухів, забезпечують можливість діяти згідно з кожним словом вихователя. Пізніше дорослий може надати своєму поясненню більш загального характеру, наприклад: «Згадайте, як треба поливати квіти». Метод загального нагадування використовується тоді, коли навички виконання певного завдання добре закріплені.

Як було зауважено, для формування навичок потрібна тривала систематична участь дітей у виконанні трудових завдань. Завдяки вправленню у здійсненні тих чи інших дій старші дошкільники починають здійснювати ці дії не тільки правильно, але і швидко. Тож тепер стає можливим висунування дітям більш високих вимог до виконання дій, процесу загалом. У зв'язку із цим важливо не тільки тренувати дітей у формуванні трудових навичок, а й перевіряти, як вони здійснюють потрібні дії.

Уважаємо, що у процесі засвоєння дітьми вмінь і навичок обов'язково всюди має бути введений доцільний і чіткий, що не вимагає зайвих рухів і витрати енергії порядок. Зазвичай відсутність системи і послідовності у вимогах призводить до появи неакуратності, знижують організованість дітей, позбавляють їх можливості вправлятися в тій чи іншій навичці.

У процесі організації дитячої праці вихователь повинен враховувати, що дитина відчуває значні утруднення на початкових етапах формування трудової вправності. Так, під час виконання трудової дії увага дитини спрямована на результат, а не на спосіб виконання дії, тому вона допускає багато неточностей, що призводить до низької якості роботи. Навіть після багаторазового показу виконання трудових дій діти часто репродукують їх із помилками.

Відповідно до цього вихователь не повинен забувати про те, що під час навчання дітей трудових дій важливо переключити увагу дітей із результатів дії на спосіб її виконання і характер рухів.

Функціональні механізми трудових дій є надзвичайно складними, оскільки охоплюють велику кількість психічних функцій, когнітивних і сенсомоторних компонентів. У багатьох дітей дошкільного віку спостерігається недостатній рівень сформованості тонких рухів кистей та пальців рук, недостатній зорово-кінестетичний контроль, який відповідає за якісне поєднання рухів руки. Оскільки рука водночас і виконує рух, і контролює його, дітям часто важко фіксувати поглядом рухи обох рук, стежити за якістю рухів та, у разі необхідності, їх коригувати. У зв'язку із цим важливо проводити роботу з розвитку зорового та кінестетичного

контролю в дітей, що сприяє автоматизації дій. Розвиток трудових дій полягає у зростанні їхньої автоматизованості, контрольованості.

У своїй роботі вихователю важливо пам'ятати, що за первинного формування трудових умінь методи показу і пояснення потрібно використовувати неодноразово [13, с. 30–34].

Як показує практика, навіть у старшій групі більше половини дітей не виокремлюють результати праці, трудові дії і не усвідомлюють такі компоненти, як постановка мети і відбір матеріалу. Для розвитку здатності ставити мету у праці важливі усвідомлення мети, уміння бачити результат, володіння способами дій, навичками.

Діти старшого дошкільного віку у звичних ситуаціях визначають мету самі. Зазвичай вони можуть робити це найбільш успішно тоді, коли досягають матеріального результату. Під час формування цілеспрямованої трудової діяльності важливо не тільки, що і як робить дитина, але і заради чого вона працює.

Особливо важливою складовою частиною процесу формування елементарних трудових навичок є наявність мети певної діяльності. На цьому наголошують сучасні вчені, така ж позиція і теоретиків дошкільної педагогіки минулого: «Не можна примусити дитину пиляти, стругати без мети і не слід пропонувати їй працю, яка не відповідає її душі, не зрослась з її інтересами. Лише у праці, за яку вона береться з бажанням, з повним інтересом, слід удосконалювати її око, руку, розвивати почуття, ознайомлювати з технікою справи, вправляти фізичну силу і вчити керувати нею» [16, с. 194].

Ефективність трудової діяльності дітей дошкільного віку значною мірою залежить від того, наскільки бажаний результат відповідає процесуальному моменту, мотиву, інтересу до нього. Вихователю повинен не лише орієнтувати дітей на мету їхньої діяльності, але й розкривати її зміст, викликати інтерес, щоб допомогти зрозуміти мету дій, усвідомити їхню необхідність.

Розглянемо, у чому полягає спеціальна організація процесу засвоєння дитиною етапів діяльності у процесі трудового виховання та навчання. Навчити аналізувати – це сформувати вміння подумки розкласти предмет діяльності на частини, визначити послідовність дій: куди піти, що взяти, де поставити, покласти тощо, тобто послідовність виконання запропонованого завдання. Правильний та повний аналіз завдання визначає ефективність подальшого його виконання.

На основі аналізу предмета практичного завдання планується його виконання. Тобто здійснюється навчання планування власної діяльності. Водночас визначається послідовність дій, у якій кожна наступна дія підготовлена попередньою. Під час планування практичної чи трудової діяльності визначаються необхідні операції, послі-

довність їх виконання та використання відповідних засобів праці, матеріалів, інструментів.

Організація діяльності передбачає добір, підготовку та розташування необхідного для виготовлення виробу матеріалу, інструментів тощо, створення відповідних умов, організацію робочого місця. На основі розробленої технологічної послідовності трудових операцій дитина розпочинає самостійно працювати.

Самоконтролю у процесі діяльності, з огляду на її регуляцію та вплив на розвиток дитини, відводиться одне з найважливіших місць. Самоконтроль передбачає зіставлення трудових дій і отриманого результату зі зразком, з поставленою метою та вимогами.

У дитячому садку під час організації праці дошкільників варто враховувати:

- відповідність роботи віковим особливостям і можливостям;
- доступність трудових доручень для виконання дітьми;
- поступовий перехід від доручення простого змісту до складного.

Дошкільникам не варто пропонувати такі трудові завдання, з якими вони не впораються: відсутність сподіваного результату негативно впливатиме на бажання працювати. Доцільно неодноразово пропонувати дітям виконати роботу однакового змісту праці, щоб вироблялося вміння виконувати певні дії та операції. Не варто допускати, щоб дошкільнята відчували прикрість від невдалих спроб самостійно впоратися із запропонованим завданням, оскільки в такому разі народжується невпевненість у своїх силах і небажання трудитися. Навпаки, заохочення будь-якої спроби дитини проявити самостійність допомагає подолати труднощі, наповнює почуттям радості від власної вмілості, формує основи працьовитості. Необхідно пам'ятати про те, що праця має приносити дітям радість.

Коли вихователю організовує працю, він повинен заздалегідь намітити план, підбати про необхідне обладнання, ясно і чітко уявити собі, чим саме він буде займатися з дітьми, визначити послідовність роботи, її дозування, щоб усі діти мали можливість задовольняти своє бажання трудитися, щоб усім вистачало місця, робочого інвентарю, навчального матеріалу.

Трудова діяльність дітей повинна систематично ускладнюватися. Зміст праці поступово розширюється за умови врахування зростання досвіду дітей, формування в них умінь і навичок.

Висновки. Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок про те, що праця має великий педагогічний вплив тільки за умови врахування психологічних та педагогічних особливостей процесу її організації з дітьми дошкільного віку. Засвоєння трудових умінь, а головне, досвіду

самостійного виконання тієї чи іншої роботи формується у процесі спеціально організованої роботи із трудового виховання та навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батышев С. Трудовая подготовка школьников : Вопросы теории и методики. Москва : Педагогика, 1981. 192 с.
2. Беленька Г. Зростання дошкільника в праці. Київ : Шкільний світ, 2010. 112 с.
3. Гальперин П. Методы обучения и умственного развития ребёнка. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
4. Котирло В. Гра, навчання та праця у житті дошкільника Київ : Знання, 1968. 48 с.
5. Лабутина Н. Трудовое воспитание дошкольников : методическое пособие для педагога детского сада. Москва : Вентана-Граф, 2016. 72 с.
6. Літченко О. Трудове виховання дітей дошкільного віку на сторінках педагогічних журналів. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2. С. 58–61.
7. Лозинська С. Формування елементарних трудових навичок у дітей дошкільного віку в Україні (1918–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Дрогобич, 2014. 19 с.
8. Люблінська Г. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1974. 356 с.
9. Машовець М. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Київ, 1994. 147 с.
10. Пісоцька Л. Зміст трудового виховання дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки Ніженського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2013. № 5. С. 185–190.
11. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
12. Свадковский И. О воспитании трудолюбия у детей : учебное пособие. Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. 110 с.
13. Сергеева Д. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности : учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов по специальности № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)». Москва : Просвещение, 1987. 96 с. С. 11.
14. Словник української мови : в 11-и т. Т. 7. 1976. С. 522.
15. Сухомлинский А. Сердце отдаю детям : учебно-методическое пособие. Москва : Издательство политической литературы, 2000. 367 с.
16. Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5-ти т. Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Київ : Рад. школа, 1976. 654 с.
17. Талызина Н. Формирование познавательной деятельности младших школьников : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 175 с.
18. Уміння. Вікіпедія : вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Уміння> (дата звернення: 20.05.2020).
19. Цюпак І. Розвиток теорії трудового виховання дошкільників у педагогічних дослідженнях ХХ ст. *Науково-дослідна робота молодих учених: стан, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 3–5 квітня 2012 р. Херсон : ХДУ, 2012. С. 147–152.*

ОСОБЛИВОСТІ САМОРОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FEATURES OF SELF-DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті висвітлюється проблема саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти за умов професійної діяльності. Представлено різні тлумачення понять «саморозвиток особистості», наведено об'єктивні та суб'єктивні мотиваційні чинники саморозвитку вихователя, сформульовано визначення поняття «саморозвиток вихователя закладу дошкільної освіти». Виокремлено ефективні організаційно-педагогічні умови процесу саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти: взаємодію керівника і педагогічного колективу закладу дошкільної освіти з дотриманням особистісно-орієнтованого підходу; організацію наставництва в закладі дошкільної освіти; професійну діяльність вихователя за освітньою системою «Впевнений старт». Розкрито сутність поняття «особистісно-орієнтований підхід» і виділено його ознаки: створення умов для самоактуалізації особистості, її активізацію; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції та самоактуалізації; організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії; перенесення акценту у функціях керівника діяльності на позицію коуча. Визначено наставництво як форму взаємодії між членами педагогічного колективу й умову, яка сприяє саморозвитку як молодого вихователя, так і вихователя-наставника. Зазначено, що наставництво є двостороннім процесом. Зазначено, що у практиці роботи закладів дошкільної освіти мають місце два види наставництва: комплексне та тематичне. Подано коротку характеристику освітньої системи «Впевнений старт»: вказано, якими матеріалами забезпечена система, якій цільовій аудиторії їх адресовано. Висвітлено два рівні роботи вихователя закладу дошкільної освіти за Книгою вихователя, що належить до освітньої системи «Впевнений старт». Наведено аргументи щодо доцільності професійної діяльності за освітньою системою «Впевнений старт» у контексті саморозвитку вихователя за умов професійної діяльності.

Ключові слова: саморозвиток, вихователь закладу дошкільної освіти, організаційно-

педагогічні умови, особистісно-орієнтований підхід, наставництво, професійна діяльність.

The article highlights the problem of self-development of a preschool teacher in terms of professional activity. The purpose of the article is to single out effective organizational and pedagogical conditions of the process of self-development of a preschool teacher. The main focus is on ensuring a positive psychological microclimate in the staff of the institution; building professional interaction between participants in the educational process on the principles of a democratic society, synergetic system and adherence to a person-centered approach in the process of interaction of members of the teaching staff; use of the "Sure Start" educational system by educators in interaction with preschoolers. Based on the analysis of the scientific literature, it was found that "professional self-development of a teacher" is defined as a conscious work on self-improvement of the teacher's personality, which aims to develop professional knowledge, skills and abilities that increase professional competence. Objective and subjective motivational factors aimed at understanding the need for self-development of the educator were identified. The essence of the concept of «personality-oriented approach» was revealed and its features were highlighted: creation of conditions for self-actualization of the personality, its activation; providing external and internal motives; providing conditions for self-assessment, self-regulation and self-actualization; organization of subject-subject interaction; shifting the emphasis in the functions of the activity manager to the position of the coach. Mentoring was defined as a form of interaction between members of the teaching staff and a condition that promotes professional self-development of both the young teacher and the teacher-mentor. The "Sure Start" educational system was presented as one of the conditions for the educator's self-development in the context of professional activity.

Key words: self-development, educator of preschool education institution, organizational and pedagogical conditions, personality-oriented approach, mentoring, professional activity.

УДК 373.2.041/.091.12:005.963(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.31>

Миськова Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Гончар Н.П.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині в Україні у контексті європейських вимог здійснюються значні перетворення системи професійної освіти, а саме витіснення концепції «освіта на все життя» концепцією «освіта упродовж життя». Реалізація концепції навчання впродовж життя як визначального фактору прогресивного розвитку країни спонукає до пошуків нового підходу до підготовки та професійного удосконалення фахівців, який ґрунтується на принципах сприяння сталому розвитку суспільства через накопичення конку-

рентоспроможного людського капіталу і створення умов для освіти та саморозвитку впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема саморозвитку особистості перебуває у центрі уваги багатьох науковців. На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості висвітлена у працях вітчизняних (Г. Костюк, І. Бех, Б. Вульфів, О. Газман, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) дослідників. Особливою глибиною вирізняються дослідження

у таких напрямках: теоретичні розробки феномену «саморозвиток особистості» (О. Киричук, О. Корніяка, І. Кузьменко); рефлексивні механізми «саморозвитку особистості» (І. Булах, О. Дубовенко, О. Колесник); онтогенетичні етапи «саморозвитку особистості» (І. Маноха, Т. Серебряна, Т. Пунцева); дослідження характеру мотивації саморозвитку (В. Волков, А. Дмитренко, Т. Дмитрова); визначення провідних засобів «саморозвитку особистості» (В. Гребенюк, П. Горностаї, Є. Саянова); визначення провідних шляхів саморозвитку фахівця як необхідної умови його ефективної діяльності (Т. Титаренко, Н. Чепелєва, В. Щербакова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових праць і належне розроблення вченими різних аспектів проблеми, які є близькими до аналізованої, недостатньо висвітлено розв'язання завдань саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти. Значна частина робіт найчастіше присвячується окремим питанням саморозвитку педагогічних працівників різних спеціальностей. Унаслідок такого підходу в Україні критично бракує фахівців дошкільної освіти, котрі б відповідали вимогам стрімкого темпу розвитку нових освітніх технологій, педагогів, здатних до безперервного професійного й особистісного саморозвитку.

Мета статті – виокремлення ефективних організаційно-педагогічних умов процесу саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Саморозвиток педагога сьогодні – це важлива соціальна проблема, яка вимагає адекватного осмислення, а саме: наскільки суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток чи, навпаки, блокує його й тим самим може провокувати вихід її активності в небажаному напрямі [6, с. 121].

Про саморозвиток можна говорити як про фундаментальну здібність людини ставати та бути справжнім суб'єктом свого власного життя. З цього погляду Я. Галета й О. Власова визначають саморозвиток як процес свідомої, якісної та незворотної зміни особистістю своїх моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей та можливостей, своїх фізичних, психічних і духовних сил із метою «добудувати» себе до ідеального образу цілісної особистості [4, с. 96].

Дослідники Г. Авдіянц і Л. Кулікова визначають саморозвиток особистості у п'яти аспектах: як психологічний механізм «людиноутворення»; як інструмент духовно-морального самозбагачення; як чинник інкультурації людини (процес входження індивіда в культуру); як шлях соціалізації людини; як критерій зрілості особистості [1, с. 8].

Ми розуміємо поняття «саморозвиток вихователя закладу дошкільної освіти» як свідому діяльність щодо вдосконалення своєї особистості,

спрямовану на розвиток професійних знань, умінь, навичок та удосконалення особистісних якостей, що забезпечують зростання професійної компетентності фахівця; неперервний особистісний розвиток і успішну професійну самореалізацію.

Рушійною силою, відправною точкою і джерелом діяльності, спрямованої на забезпечення реалізації поставленого завдання, для вихователя закладу дошкільної освіти є усвідомлення потреби у власному професійному зростанні.

Об'єктивні та суб'єктивні мотиваційні чинники, спрямовані на усвідомлення потреби у саморозвитку вихователя, виокремлено В. Хрипун. До об'єктивних відносять: вимоги професійного середовища (керівництва та колег); індивідуальні особливості дітей, які зумовлюють зміни у педагогічній взаємодії та змісті професійної діяльності; вимоги батьків як замовників освітніх послуг. До суб'єктивних мотиваційних чинників належать: бажання змінюватися, розвиватися і вдосконалюватися відповідно до змін у процесі життєдіяльності, що відбуваються у педагогічному середовищі; інтерес до процесу саморозвитку як фактору гармонізації емоційно-вольової сфери вихователя закладу дошкільної освіти; потреба реалізуватися як успішний педагог; визнання з боку керівництва; створення простору любові у процесі взаємодії з дітьми, в якому відбувається взаємообмін позитивними емоціями та почуттями; отримання задоволення від професійної діяльності; отримання задоволення від результатів професійної діяльності, яке ґрунтується на емоційних переживаннях професійного успіху [8].

Аналіз науково-педагогічних публікацій з означеної проблеми та досвід практики дозволяє виокремити організаційно-педагогічні умови саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти: взаємодію керівника і педагогічного колективу закладу дошкільної освіти з дотриманням особистісно-орієнтованого підходу; організацію наставництва в закладі дошкільної освіти; професійну діяльність вихователя за освітньою системою «Впевнений старт».

Основу професійного саморозвитку ми вбачаємо у забезпеченні позитивного психологічного мікроклімату у колективі закладу, побудові професійної взаємодії між учасниками освітнього процесу за принципами демократичного суспільства та синергетичної системи, за якої кожен член педагогічного колективу чітко усвідомлює свої професійні функції, ретельно виконує професійні обов'язки та має рівні можливості для реалізації професійних прав. Вважаємо, що окресленої виробничої ситуації можна досягти лише за дотримання особистісно-орієнтованого підходу у взаємодії керівника із членами педагогічного колективу закладу дошкільної освіти.

Коротко охарактеризуємо поняття «особистісно-орієнтований підхід». «Соціально-педагогіч-

ний словник» подає таке трактування особистісно орієнтованого підходу: «утвердження людини найвищою цінністю, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [8]. Погоджуємося із думкою О. Шурина про те, що особистісно-орієнтований підхід – це найважливіший принцип психолого-педагогічної науки, що передбачає створення активного освітнього середовища з обов'язковим врахуванням своєрідності, індивідуальності в розвитку і саморозвитку; це індивідуальний підхід до людини як до особистості з розумінням її як системи, яка визначає всі інші психічні явища [10]. Ознаки особистісно-орієнтованого підходу окреслює Л. Качалова, до яких відносить: створення умов для самоактуалізації особистості, її активізацію; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції та самоактуалізації; організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії; перенесення акценту у функціях керівника діяльності на позицію коуча [5].

Беручи до уваги усе означене вище, вважаємо, що саме взаємодія керівника і педагогічного колективу закладу дошкільної освіти з дотриманням особистісно-орієнтованого підходу є однією з ефективних організаційно-педагогічних умов саморозвитку вихователя.

Ще однією важливою умовою професійного саморозвитку педагогів вважаємо організацію наставництва в закладі дошкільної освіти.

Проблема педагогічного наставництва відображена у науково-педагогічному дискурсі. Так, О. Безсонова розглядає наставництво як одну із форм міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спільній діяльності, спрямованої на взаєморозвиток прикладних професійних компетенцій молодого працівника та наставника з метою цілеспрямованого професійного розвитку молодого спеціаліста та наставника [2]. Двостороннім процесом вважає наставництво І. Волощук та окреслює мету діяльності педагога-наставника: виховання в молодому педагогові потреби до самоосвіти та підвищення кваліфікації, прагнення до оволодіння сучасними інноваційними технологіями навчання та виховання [3].

Як свідчить аналіз практики, в умовах закладу дошкільної освіти мають місце два види наставництва: комплексне (більш широко використовується у взаємодії з молодими педагогами першого та другого року професійної діяльності) та тематичне (використовується у взаємодії з молодими педагогами, котрі мають більше двох років педагогічного стажу). Технологія наставництва окреслює різноманітні форми взаємодії наставника з підопічним педагогом: консультації, взаємовідвідування, моделювання професійної діяльності, міні-практикуми тощо. Важливим моментом забезпечення дієвості такої взаємодії є високопрофесійне застосування наставником не лише класичних методів

роботи з дошкільниками й у взаємодії з молодими колегами, а й сучасних освітніх методів і прийомів, а це вимагає від наставника постійного самовдосконалення та сприяє, на нашу думку, і його саморозвитку також.

Отже, вважаємо, що наставництво як форма взаємодії між членами педагогічного колективу сприяє професійному саморозвитку як молодого вихователя, так і вихователя-наставника.

Дедалі більшої популярності набуває діяльність вихователів за освітньою системою «Впевнений старт» [7], представленою освітніми програмами для дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку; матеріалами для роботи з дошкільниками (такими як «Книга дошкільника», «Альбом художньо-творчої діяльності», набір плакатів, хрестоматії для читання тощо); матеріалами для забезпечення ефективної взаємодії з батьками вихованців (Книга для батьків, сторінка у соціальній мережі Facebook, веб-портал); методичними порадами для вихователів щодо організації взаємодії з дошкільниками («Книга вихователя», відеоінструкції та звернення авторів, веб-портал тощо). У «Книзі вихователя», яка є, по суті, перспективним і календарно-тематичним планом роботи, подано чіткі інструкції організації взаємодії педагога з дошкільниками. Авторами зазначено два рівні використання цього матеріалу: репродуктивний (чітке відтворення поданої інструкції) та творчий (використання матеріалу як методичних порад із внесенням власних коректив щодо видів діяльності, способів організації дітей, тривалості проживання тієї чи іншої теми, методів і прийомів взаємодії, використання демонстраційного та роздаткового матеріалів, поєднання активностей дітей та ін.).

Аналіз змісту «Книги вихователя» дозволяє констатувати велику кількість сучасних освітніх технологій і методик (до прикладу: технологію психолого-педагогічного проектування, використання коректурних таблиць, карти розумових дій, моделювання та ін.). В основу освітньої системи авторами покладено інтеграційно-діяльнісний і компетентнісний підходи до організації взаємодії з дітьми дошкільного віку, що вимагає від вихователів перегляду усталених традиційних форм роботи, стимулює їх до апробації нових. Окрім цього, у запропонованих матеріалах для дітей – твори сучасних українських і зарубіжних поетів, письменників, художників. Означені аспекти, на нашу думку, спонукають вихователя до самовдосконалення та саморозвитку. Тож обґрунтовуємо ще одну умову саморозвитку – професійну діяльність вихователя за освітньою системою «Впевнений старт».

Висновки. Таким чином, проведене теоретичне дослідження питання саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти за умов професійної діяльності дозволяє дійти висновку щодо

актуальності означеної проблеми, ефективності виокремлених і теоретично обґрунтованих на основі сучасних наукових досліджень і тенденцій у системі дошкільної освіти України організаційно-педагогічних умов саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Здійснені теоретичні обґрунтування та припущення потребують подальшої практичної перевірки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авдіянц Г. Творчий саморозвиток суб'єктів освітнього процесу як основа професіоналізму майбутнього вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2006. Вип. XXXI. С. 3–10.
2. Безсонова О.К. Професійний розвиток молодих педагогів в умовах дошкільного навчального закладу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 ; Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 295 с.
3. Волощук І. Використання інноваційних форм методичної роботи з молодими вчителями для забезпечення їх педагогічного зростання. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наукових праць*. 2016. № 3 (49). С. 220–229.
4. Галета Я. Формування пізнавальної самостійності майбутнього керівника освітньої установи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. 2012. Вип. 107. С. 88–97.
5. Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Шадринск : Изд-во «Шадринский дом печати», 2007. 82 с.
6. Міляєва В.Р. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. № 8. С. 120–128.
7. Проект «Впевнений старт»: освітня програма та навчально-методичне забезпечення. URL: <https://vstart.com.ua/>.
8. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. Київ : Екс Об, 2004. 304 с.
9. Хрипун В.І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях. Черкаси : Видавництво ЧОІПОПП, 2012. 25 с.
10. Шурина О. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 2. С. 109–115.

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАСТАВНИЦТВА У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

IMPLEMENTATION OF MENTORING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розглядається процес упровадження технології наставництва у професійному розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Виокремлено чотири послідовних етапи впровадження технології професійного розвитку майбутніх педагогів на основі наставництва в умовах закладу дошкільної освіти: аналітико-прогностичний, проблемно-пошуковий, операційно-технологічний, рефлексивно-коригувальний. Реалізація означеної технології відбувається на декількох рівнях: адміністративному, командному (колегіальному), наставницькому та оперативному (особистісному).

На кожному з етапів реалізації ми виділили домінуючі завдання діяльності, а саме: аналітико-прогностичний етап (формування мотивації професійного розвитку у творчому освітньому середовищі), проблемно-пошуковий (розширення професійної компетентності молодих педагогів), операційно-технологічний (формування професійно значущих якостей педагогів), рефлексивно-коригувальний (розвиток рефлексивної культури педагогів). Так, на аналітико-прогностичному етапі провідною умовою була розробка та реалізація щодо кожного молодого вихователя індивідуальної програми професійного розвитку. На проблемно-пошуковому етапі – впровадження технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва. На операційно-технологічному етапі – створення в колективі сприятливої психологічної атмосфери творчої партнерської взаємодії. Охарактеризовано успішний професійний розвиток майбутніх вихователів, який діагностується за такими критеріями: когнітивним, емоційно-ціннісним, компетентнісним. На підставі теоретичної розвідки визначили, що наставництво є однією з форм міжособистісної суб'єктної взаємодії у спільній діяльності, спрямованої на взаєморозвиток прикладних професійних компетенцій молодого вихователя та наставника. Поняття «професійний розвиток» щодо молодого вихователя закладу дошкільної освіти подано як багатокomпонентну, інтегральну характеристику особистісно-професійних змін, зумовлених системою зовнішніх та внутрішніх впливів у професійно-педагогічній діяльності.

Ключові слова: наставник, професійний розвиток майбутніх вихователів, індиві-

дуальна програма професійного розвитку, авторитетний вмотивований працівник, технологія наставництва.

The article reveals the process of implementing mentoring technology in the professional development of future teachers of preschool education institutions. Four successive stages of introduction of the technology of future teachers' professional development based on mentoring in the conditions of preschool education institution are allocated: analytical-prognostic, problem-search, operational-technological, reflexive-corrective. Implementation of this technology takes place at several levels: administrative, team (collegial), mentoring and operational (personal).

At each stage of implementation, we identified the dominant tasks, namely: analytical-prognostic stage (formation of motivation for professional development in a creative educational environment), problem-search (expansion of young teachers' professional competence), operational-technological (formation of teachers' professionally significant qualities), reflexive-corrective (development of teachers' reflexive culture). Thus, at the analytical-prognostic stage, the leading condition was development and implementation of an individual professional development program for each young teacher. At the problem-search stage – implementation of technology for young teachers' professional development on the basis of mentoring. At the operational-technological stage – creation of a favorable psychological atmosphere of creative partnership in the team. Successful professional development of future teachers is characterized, which is diagnosed by the following criteria: cognitive, emotional-value, competence.

Based on theoretical research, it has been determined that mentoring is one of the forms of interpersonal subjective interaction in joint activities aimed at mutual development of applied professional competencies of a young teacher and a mentor. The concept of "professional development" in relation to the young teacher of preschool education institution is presented as a multi-component, integral characteristic of personal and professional changes due to the system of external and internal influences in professional and pedagogical activities.

Key words: mentor, professional development of future preschool teachers, individual professional development program, authoritative motivated employee, mentoring technology.

УДК 37.211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.32>

Шоповалова О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Бутенко В.Г.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Бойченко М.А.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний розвиток суспільства вимагає змін системи професійного вдосконалення педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство. Натомість невідповідність між викли-

ками нашого часу та дійсним рівнем готовності педагогів до професійної діяльності сьогодні надзвичайно гостро виявляється в усіх сферах освіти.

Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про освіту» (2017), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загаль-

ної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, реалії сьогодення вимагають від педагога високого рівня професіоналізму, творчої соціально-професійної активності та здатності навчатись упродовж усього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Найбільш активно проблема наставництва розвивалась у теорії педагогічної науки, й зарубіжної, й вітчизняної, починаючи з XIX століття (В. Мономах, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Я. Коменський, К. Ставровецький), різні аспекти зазначеної проблеми досліджувались і у XX столітті (К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, Н. Гаврилів).

Технологія наставництва активно вивчається зарубіжними науковцями, однак здебільшого в бізнесі. Проте і в освітній галузі визначено етапи становлення та розвитку наставництва, його переваги і недоліки (Б. Гершунський, М. Глікман, В. Загвязинський, Д. Джой-Меттьюз, Д. Меггінсон, М. Сюрте, Д. Дюбуа, І. Іванова, Д. Клаттербак, Н. Кузьміна, Р. Льюїс, А. Мамфорд, Т. Назарова, Е. Парслоу, Е. Стокдейл, С. Тетерук, Л. Тілман та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Практика засвідчує, що в умовах стрімких змін світу адаптуватись до нових умов професійної діяльності за максимально короткий час без сторонньої допомоги досить складно. Окремлене питання можна вирішити, цілеспрямовано керуючи професійним розвитком молодих фахівців через надання повноважень наставнику щодо їх усебічної підтримки.

Метою статті є впровадження технології наставництва у процес професійного розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Успішність та результативність професійного розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти залежить від системи управлінських впливів. На основі проведеного дослідження виведено таку дефініцію: «управління професійним розвитком молодих вихователів» – це система спеціальних впливів, які спрямовані на забезпечення тісної взаємодії досвідчених та молодих спеціалістів у реальних умовах закладу дошкільної освіти з метою покращення результатів діяльності, за умови забезпечення професійного розвитку учасників освітньої взаємодії.

Сутність системи управління професійним розвитком молодих вихователів в умовах закладу дошкільної освіти полягає в упорядкуванні сукупності організаційно-педагогічних умов. Як умови успішного професійного розвитку майбутніх вихователів, ми визначили такі: розроблення й реалізація індивідуальної програми професійного розвитку молодого вихователя в умовах закладу дошкільної освіти; впровадження технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва; створення в колективі сприятливої психологічної атмосфери творчої партнерської взаємодії.

На підставі аналізу низки трактувань сутності поняття «наставник» М. Зембицька виокремлює три його найважливіші характеристики:

1) наставник – це людина, яка має більший досвід або мудрість, ніж протеже;

2) наставник керує протеже, надає консультативну допомогу, спрямовану на його навчання та розвиток;

3) між наставником і протеже існує певний емоційний зв'язок, повага та довіра [4].

Ми погоджуємось із О. Самсоною [9, с. 7] про те, що, беручи на себе обов'язки наставника, вихователь відкриває для себе низку переваг: відчуває потребу шукати нові перспективи у сфері своєї педагогічної діяльності; отримує задоволення від спілкування зі своїми підопічними; стимулює прагнення до самовдосконалення; наставництво сприяє розвитку власної педагогічної кар'єри, підвищенню його педагогічної кваліфікації, росту довіри до нього в педагогічному колективі; наставник отримує можливість не тільки ділитись власним досвідом із молодшими колегами, але також і вчитись у них, розширює свій арсенал навичок і вмінь, опановує сучасні технології навчання, стилі професійної діяльності тощо.

Отже, наставником може бути лише той, хто є авторитетом. За Г. Коджаспаровою, авторитет педагога розуміємо як особливу професійну позицію, котра визначає вплив на студентів і надає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради. Авторитет спирається на особистісні і професійні якості наставника: демократичний стиль співробітництва зі студентами, здатність до відкритого спілкування, позитивну Я-концепцію наставника, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру [5, с. 10].

На підставі вищезазначеного як робоче визначення пропонуємо таке: наставник – це досвідчений авторитетний умотивований працівник, консультант, координатор особистісного професійного зростання молодих вихователів, який у межах освітнього простору навчального закладу здійснює їх педагогічний супровід, спрямований на взаємний професійний розвиток на засадах партнерства.

У процесі дослідження нами було з'ясовано, що *форми* наставництва майбутніх вихователів в умовах закладу дошкільної освіти класифікуються відповідно до таких характеристик: *кількість учасників процесу*: індивідуальне, групове, командне; *вектора розвивальної дії*: взаємне, колегіальне, зворотне; *засобів наставництва*: *традиційне, електронне, інформаційне* (книга та інші джерела); *тривалості й інтенсивності програми наставництва*: планове, ситуативне, корекційне; *за способом впливу*: пряме та опосередковане; *за змістом*: комплексне та предметно-тематичне;

за особою, яка здійснює наставництво: досвідчений працівник закладу, визнаний авторитет у професії [2]. Традиційною й найбільш поширеною формою педагогічного наставництва є *індивідуальне* наставництво, в межах якого один наставник працює з одним молодим педагогом, які спільно становлять індивідуальний план наставництва з опорою на результати проведеної діагностики. Наставник регулярно відвідує уроки молодого педагога, приділяючи особливу увагу їх попередньому й підсумковому аналізу, а також проводить власні майстер-класи з їх подальшим обговоренням [1].

Мусимо визнати, що найбільш корисним із позиції нашого дослідження (за способами організації) є індивідуальне наставництво, яке сприяє професійному розвитку майбутнього вихователя, враховуючи індивідуальні особливості та наявні умови освітньої установи. Як ми вже зазначали, в сучасних умовах збільшується роль електронного наставництва, за умов зменшення кількості досвідчених вихователів в освітніх установах, але воно неспроможне забезпечити захист підопічного, посередництво між ним та адміністрацією закладу [8].

Вивченню особистісних рис наставника присвячене дослідження сучасного науковця Н. Гузій: усі риси особистості необхідно поділяти на загальні (свідомість), моральні (відображення соціальної характеристики особистості), інтелектуальні (розумові), вольові та емоційні (саморегуляція особистості). До моральних якостей зараховують гуманізм, працелюбство, чесність, принциповість, відповідальність тощо. До інтелектуальних – усвідомленість діяльності, логічність, розсудливість, об'єктивність та інше. До вольових якостей можна віднести самостійність, дисциплінованість, відповідальність, незалежність, активність тощо [3].

Деякі з дослідників звертають увагу на таку характеристику вихователя-наставника, як авторитет педагога. І. Кіндрат розуміє авторитет вихователя-наставника як особливу професійну позицію, яка визначає вплив на педагогів і надає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради. Авторитет спирається на особистісні і професійні якості наставника: демократичний стиль співробітництва, здатність до відкритого спілкування, позитивну Я-концепцію наставника, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру [6, с. 10].

Цінна позиція А. Фонарьова [10], який, досліджуючи психологічні характеристики професіонала, виділяє чотири ієрархічно пов'язаних між собою рівні: індивідуально-виконавський, або інструментальний (задає діяльнісні та поведінкові якості, здатності практично діяти у професійному середовищі і проявляти себе), індивідуально-психологічний (виявляє групу індивідуально-психологічних властивостей та якостей особистості

професіонала), соціально-психологічний (формує соціально-психологічні якості людини, в яких розкривається його місце й роль у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми) й духовно-культурний (веде до визначення духовно-моральних якостей людини, в яких відбивається міра її особистісної зрілості). Не принципово відмінна характеристика педагога-наставника, надана Л. Мороз [7].

Аналіз психолого-педагогічних джерел, наукової літератури, нормативних документів, власний багаторічний досвід управлінської діяльності та проведене дослідження дозволили констатувати, що в сучасній педагогічній практиці є низка об'єктивних суперечностей, які зумовлюють необхідність моделювання, теоретичного обґрунтування технології професійного розвитку майбутніх вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва. Для розробки технології було використано метод моделювання (К. Батароев, В. Докучаєва, Т. Сорочан, В. Штофф), результатом якого стала технологічна модель як унаочнений образ системної роботи в ЗДО, спрямованої на професійний розвиток майбутніх вихователів на основі наставництва.

Виокремлено чотири послідовних етапи впровадження технології професійного розвитку майбутніх вихователів в умовах ЗДО на основі наставництва: *аналітико-прогностичний, проблемно-пошуковий, операційно-технологічний, рефлексивно-коригувальний*.

Аналітико-прогностичний етап. Метою етапу є діагностика професійного розвитку майбутніх вихователів та визначення їх проблем та утруднень. Виявлені індивідуально-психологічні характеристики майбутнього вихователя надають можливість утворити пари: молодий вихователь і наставник. *Завдання* цього етапу передбачають: вхідну діагностику рівня професійного розвитку молодих вихователів; відповідно до індивідуально-типологічних особливостей молодих вихователів та наставників визначення та призначення вихователя-наставника; ознайомлення майбутнього вихователя з колективом та його традиціями; налагодження доброзичливих довірчих відносин між вихователем-наставником та молодим вихователем; залучення вихователем-наставників до навчальних тренінгів.

Проблемно-пошуковий етап. Метою етапу є активна інтегративно-теоретична підготовча робота зі створення індивідуальної програми неперервного професійного розвитку майбутнім вихователем задля підвищення рівня професійно спрямованих знань та умінь і відомостей про безперервний професійний розвиток, оволодіння проєктувальними знаннями й уміннями. *Завданнями* цього етапу є такі: розробка молодим вихователем спільно з наставником індивідуальної програми професійного розвитку молодих вихователів; ознайомлення всіх ланок управління ЗДО з осно-

вними напрямками індивідуальної програми розвитку молодих вихователів із визначенням участі та ступеня відповідальності кожного учасника процесу; демонстрація вихователем-наставником еталонного способу професійної педагогічної взаємодії з метою наслідування молодим вихователем; залучення молодих вихователів до перегляду відкритих форм роботи досвідчених вихователів ЗДО та пошук їх в інших інформаційних джерелах із метою аналізу та корекції переглянутих моментів; моніторинг поточних результатів професійного розвитку, професійної діяльності молодих вихователів та коригування завдань програми.

Операційно-технологічний етап. Метою етапу є набуття майбутніми вихователями професійної компетентності у процесі практичної педагогічної діяльності, під час якої вони творчо застосовують різні освітні технології, проявляють оригінальність, застосовують стандартні та нестандартні прийоми вирішення освітніх завдань. *Завдання* цього етапу охоплюють активний початок цілеспрямованого втілення індивідуальної програми професійного розвитку в життя; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного зростання і професійної педагогічної діяльності загалом через участь у розвивальних тренінгових програмах; вихователь-наставник активно залучається до аналітичної діяльності з метою пошуку оптимальних шляхів професійного розвитку молодих вихователів.

Рефлексивно-коригувальний етап. Метою його є здійснення поточного контролю за результатами професійного розвитку майбутніх вихователів, унесення коректив у застосування технології професійного розвитку молодих вихователів на основі наставництва. *Завдання* цього етапу охоплюють: вихідну діагностику рівня неперервного професійного розвитку молодого вихователя; напрацювання висновків щодо ефективності запропонованої технології та проведених науково-методичних заходів; коригування діяльності всіх залучених суб'єктів на всіх етапах роботи залежно від результатів діагностики.

Основним критерієм ефективності функціонування технології вважаємо позитивну динаміку рівнів професійного розвитку молодих вихователів: від критичного, стабілізаційного до нормативного й досконалого. Таким чином, упровадження технології наставництва дозволяє прогнозувати результат і здійснювати адекватні управлінські впливи в соціально-педагогічному середовищі; оцінювати ефективність технології управління

професійним розвитком майбутніх вихователів на основі наставництва, здійснювати перспективне й поточне уточнення напрямку професійного розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО.

Висновки. Отже, процес реалізації технології професійного розвитку майбутніх педагогів на основі наставництва в умовах ЗДО складається із чотирьох етапів: аналітико-прогностичного, проблемно-пошукового, операційно-технологічного, рефлексивно-коригувального, які співвідносяться з рівнями професійного розвитку молодих педагогів: від критичного, стабілізаційного до нормативного та досконалого.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безсонова О. Типологічний портрет молодого педагога ДНЗ. *Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету*, (LXXXI(2)), Херсон. 2018. С. 98–102.
2. Безсонова О. Створюємо сприятливий соціально-психологічний мікроклімат у колективі: тренінг для вихователів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 12.2017. С. 16–21.
3. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. 243 с.
4. Зембицька М. Наставництво в системі середньої освіти США як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип. 20. 2011. С. 41–44.
5. Коджаспирова, Г. Педагогіка в схемах, таблицях и опорных конспектах. Москва : Айрис-Пресс. 2014. 345 с.
6. Кіндрат І. Управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції : автореф. дис. канд. пед. наук. Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка, Луганськ. 2013. 200 с.
7. Мороз Л. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України : автореф. дис. доктора психол. наук. Київський національний університет внутрішніх справ, Київ. 2011. 35 с.
8. Осипова Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : автореф. дис. доктора пед. наук. Південно-український національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса. 2016. 43 с.
9. Самсонова О. Розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Класичний приватний університет, Запоріжжя. 2016. 37с.
10. Фонарев А. Психология становления личности профессионала. Воронеж : НПО «МОДЭК». 2005. 240 с.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДІАГНОСТУВАТИ ТА РОЗВИВАТИ РАННІ ІНТЕРЕСИ УЧНІВ

FORMING SKILLS OF FUTURE TEACHERS TO DIAGNOSE AND DEVELOP INTERESTS OF JUNIOR STUDENTS

Стаття присвячена актуальній проблемі формування компетентності майбутніх учителів із розвитку ранніх професійних зацікавлень учнів молодшого шкільного віку. Висвітлено сутність таких понять, як ранні інтереси учнів молодшого шкільного віку, компетентність майбутніх учителів, діагностика й розвиток професійних інтересів учнів. Окреслено загальні принципи та основні структурні компоненти дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до діагностики й розвитку ранніх професійних зацікавлень учнів молодшого шкільного віку. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного практичного досвіду обґрунтована методика формування компетентності з діагностики ранніх професійних зацікавлень учнів початкової школи.

Відомо, що різні види професійної діяльності вимагають від особистості різноманітних якостей. Тому основним завданням педагога є здійснювати пропедевтичну діяльність, вчасно діагностувати й допомогти учням з'ясувати, які із цих якостей у них розвинуті і в якій діяльності вони змогли б досягти успіху. Молодший шкільний вік є періодом, у процесі якого закладаються основи майбутніх інтересів учнів. Спрямованість інтересів учнів, їх ранні професійні зацікавлення залежать від рівня дослідницьких умінь учителя, його здатності використовувати різноманітні методи, спрямовані на визначення інтересів і нахилів учнів до певного виду діяльності, особливостей темпераменту та інших значущих характеристик для їх життєдіяльності в майбутньому.

Із метою перевірки рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів, їх наукового підходу до педагогічних явищ, здатності діагностувати ранні інтереси молодших школярів було проведено опитування. Особлива увага зосереджена на здатності майбутніх учителів здійснювати самооцінку своєї професійної підготовленості.

За результатами проведеного дослідження сформульовано загальні рекомендації для майбутніх учителів щодо формування ранніх професійних інтересів молодших школярів. Наведено взірці методів і прийомів формування ранніх професійних інтересів молодших школярів.

Ключові слова: ранні інтереси учнів молодшого шкільного віку, компетентність май-

бутніх учителів, діагностика, діагностичні уміння майбутніх учителів, розвиток професійних інтересів учнів.

The article is devoted to the issue of forming the competence of future teachers in the development of early professional interests of primary school students. It is covered the essence of such concepts as early interests of primary school students, the competence of future teachers, the diagnostics and development of professional interests of students. This article draws out the general principles and main structural components of the didactic system of preparation of future teachers for diagnosis and development of early professional interests of primary school students. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and our own practical experience, the method of forming competence in the diagnosis of early professional interests of primary school students is substantiated.

It is known that different types of professional activities require different qualities from a person. Therefore, the main task of a teacher is to carry out propaedeutic activity, timely diagnose and help students find out which of these qualities they have developed and in which activities they could succeed.

Junior school age is a period when the foundations of students' future interests are laid. The orientation of students' interests, their early professional interests depend on the level of research skills of a teacher, the ability to use various techniques aimed at determining the interests and inclinations of students to a particular activity, the temperament and other important characteristics for their future lives.

In order to check the level of formation of future teachers' research skills, their scientific approach to pedagogical phenomena, the ability to diagnose the early interests of junior students, the survey has been conducted. Particular attention is paid to the ability of future teachers to carry out self-assessment of their professional training.

Based on the results of the research, we have formulated the general recommendations for future teachers on the formation of early professional interests of junior schoolchildren. In the article are given the samples of methods and techniques of formation of early professional interests of junior schoolchildren.

Key words: early interests of primary school students, competence of future teachers, diagnostics, diagnostic skills of future teachers, development of professional interests of students.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.33>

Хімчук Л.І.,

канд. психол. наук,
доцент кафедри фахових методик
і технологій початкової освіти
педагогічного факультету
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми в загальному вигляді. Система формування професійної компетентності в майбутніх учителів початкової школи є актуальною в педагогічно-психологічній науці. Вона має велике теоретичне і практичне значення, серед

яких очевидний інтерес викликає розв'язання проблеми формування в майбутніх педагогів умінь діагностувати й розвивати ранні інтереси учнів.

Відомо, що різні види професійної діяльності вимагають від особистості різноманітних якостей.

Тому основним завданням майбутніх учителів є навчитись здійснювати пропедевтичну діяльність, уміти вчасно діагностувати й допомагати учням з'ясовувати, які якості в них розвинуті та в якій діяльності вони змогли б досягти успіху.

Молодший шкільний вік є періодом, у процесі якого закладаються основи майбутніх інтересів учнів. Здатність майбутніх педагогів розуміти спрямованість інтересів учнів у молодшому шкільному віці, вміння використовувати різноманітні методики для визначення їх нахилів до певного виду діяльності, розвивати в них різноманітні якості, притаманні тій чи іншій професії, є свідченням високого рівня професійної компетентності вчителів і сходиною до успішного розкриття особистісного потенціалу учнів для їхньої майбутньої життєдіяльності. Саме в молодшому шкільному віці важливо створити учням умови для опанування основ системи знань про працю, роль праці в житті людини, світ професій і їх реальні перспективи в умовах ринкової економіки. Виховувати в учнів любов до праці й формувати в них позитивну мотивацію до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Формуванню професійних умінь майбутніх учителів у різні часи приділяли велику увагу вітчизняні й зарубіжні вчені, педагоги та психологи. Видатний німецький педагог, послідовник Й.Г. Песталоцці, А. Дістерверг у праці «Про вчительську професію» писав: «Мета вчительської освіти цілком зрозуміла: хочуть мати вчителів, які володіють усіма потрібними якостями» [2, с. 331].

На думку педагогів минулого (Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Дж. Дьюї), роль учителя полягає у створенні педагогічно-психологічних умов для учнів, котрі б дозволяли виявити їхню внутрішню сутність, потреби, здібності, нахили. Педагог повинен бути здатний допомогти учням досягти успіху, визначити свої можливості й навчити їх ставити перед собою реалістичні цілі, створювати вільну атмосферу і сприяти становленню індивідуального «я».

К. Ушинський зазначав: «Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створити характер» [8, с. 64].

Твердження педагогів минулого підводять нас до сучасної освітньої парадигми – компетентнісного підходу в навчанні майбутніх учителів початкової школи й висвітлення поняття «професійна компетентність педагога». Професійна компетентність педагога – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, професіоналізм.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи є одним з основних напрямів реформування освіти. Нормативним підґрунтям означеної проблеми є Націо-

нальна доктрина розвитку освіти, в якій зазначено, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти [5].

Вагомими для нашого дослідження є положення, викладені в постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» [6]. У цьому контексті важливого значення набуває дидактична система підготовки майбутніх учителів діагностувати й розвивати ранні професійні зацікавлення в учнів початкової школи.

Теоретичною основою дидактичної системи підготовки майбутніх учителів діагностувати й розвивати ранні професійні зацікавлення в учнів початкової школи є теорія компетентнісного підходу в освіті й положення про професійну підготовку майбутніх учителів, визначені в дослідженнях Ю. Бабанського, В. Боднаря, І. Зязюна, Н. Кузьміна, М. Лещенко, І. Підласого, О. Савченко, О. Овчарук, О. Пометун, В. Семиченко, Л. Тимчук.

Заслуговує на увагу досвід з означеної проблеми, висвітлений Л. Тимчук у праці «Прогностично-профорієнтаційна робота вчителя початкових класів» [7]. Л. Тимчук стверджує: «Одним із найважливіших етапів розвитку особистості в контексті проблеми її підготовки до вибору майбутньої професії є початковий період навчання у школі, де закладаються не лише підвалини готовності молоді людини до професійного самовизначення й обґрунтованого вибору професійної діяльності, але і її професійна мобільність, що виявляється у здатності успішно переходити на іншу професійну діяльність або змінювати види діяльності, тим самим уникаючи або знижуючи ризик безробіття, яке вже сьогодні постає серйозною загрозою для світової спільноти» [7, с. 8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри численні дослідження з формування компетентностей майбутніх учителів, відзначається невисокий рівень умінь педагогів розвивати ранні професійні інтереси в учнів та застосовувати методи і прийоми діагностики рівня їх сформованості. В контексті вищезазначеного слушним є вислів академіка В. Андрущенка: «Сьогодні ми не можемо навчати, як учора, тому що світ стає іншим» [1, с. 28].

Мета статті. Актуальність означеної проблематики, об'єктивна потреба й соціальна значущість формування вмінь майбутніх учителів діагностувати та розвивати ранні інтереси учнів, зумовили мету статті – обґрунтувати методику формування базових компетентностей майбутніх учителів із діагностики ранніх професійних зацікавлень учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Формування високого рівня професійної компетентності учителя відбувається в тісному взаємозв'язку з фор-

муванням особистості його учня. Це два процеси, які проходять паралельно й перетинаються під час конструктивної або неконструктивної взаємодії вчителів й учнів під час передавання й засвоєння ними досвіду. Така взаємодія є завжди тривалою в часі, оскільки пізнання вчителем й учнем особистих нахилів і можливості їх реалізації в житті відбувається повільно. Ознакою найвищого рівня професійної компетентності вчителя є вміння виявляти нахили учнів і викликати ранній інтерес у них до певного виду трудової діяльності.

У педагогічній літературі поняття «інтерес» визначають як емоційний вияв потреб людини, важливий для формування різноманітних навичок та інтелекту. Ранній інтерес учнів будемо розуміти як початкову стадію мотивації, котра спонукає їх до опанування вміннями й навичками та приносить задоволення від процесу й результату цієї діяльності.

Важливою для нашого дослідження є думка Л. Тимчук [7, с. 14–31], яка пропонує визначати рівень сформованості ранніх інтересів в учнів за такими параметрами:

1. Інформаційна грамотність школярів у світі професій, основними ознаками якої є наявність в учнів початкових класів умінь орієнтуватись у назвах професій, знаходити інформацію про професію, вміння відтворити професійні дії за допомогою рухів, голосу, зображувальної (образотворчої, пантомімічної тощо) діяльності.

2. Почуттєво-емоційне ставлення до світу професій, основними ознаками якого є бажання учнів молодшого шкільного віку зосередити увагу на конкретному виді професійної діяльності й отримати про нього додаткову інформацію, відтворювати елементи професійної діяльності в іграх.

3. Ставлення учнів до праці. Основною ознакою означеного параметру є наявність у молодших школярів розуміння необхідності праці як основного джерела існування людини. Наявність позитивного ставлення до навчання як провідної діяльності в молодшому шкільному віці. Наявність бажання дбайливо виконувати трудові доручення.

4. Практична готовність учнів до праці. Цей параметр характеризується високим рівнем усвідомлення молодшим школярем практичного завдання й наявністю практичних навичок, умінь оцінювати результати власної діяльності.

Ураховуючи зазначені вище параметри й ознаки ранніх інтересів в учнів, з метою перевірки рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів на базі педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» проведено опитування студентів і спостереження за їх діяльністю у процесі проходження ними виробничої практики в загальноосвітніх школах міста Івано-Франківська. У дослідженні взяло участь 90 осіб.

У процесі опитування майбутніх педагогів особлива увага була зосереджена на їх здатності здійснювати самооцінку своєї професійної підготовленості. Майбутнім учителям були поставлені питання: «Чи бажаєте Ви дізнатись про методи діагностики рівнів сформованості ранніх інтересів учнів?», «Які методи діагностики рівнів сформованості ранніх інтересів учнів Вам відомі?», «Які труднощі виникали у Вас у процесі визначення ранніх інтересів учнів молодшого шкільного віку під час Вашого перебування на практиці у школі?», «Які Ви знаєте методи ознайомлення учнів зі світом професій?», «У чому виражається почуттєво-емоційне ставлення учня до світу професій?», «Яким чином можна визначити ставлення учнів до праці?», «За допомогою яких дидактичних матеріалів можна розвивати практичну готовність учнів до праці?».

Із метою визначення загального рівня професійної компетентності майбутніх педагогів, їх здатності діагностувати ранні інтереси молодших школярів були взяті до уваги такі компоненти:

- мотиваційний (бажання майбутніх учителів пізнавати новий досвід, опанувати нові навички);

- когнітивний (знання майбутніх педагогів про діагностичні методики визначення зацікавлень молодших школярів, уміння добирати відповідні методи для розвитку ранніх інтересів в учнів, наявність навичок узагальнювати і класифікувати дидактичний матеріал для здійснення пропедевтичної діяльності);

- особистісно-емоційний (особисті якості майбутнього вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність, людяність, рефлексія, здатність установлювати конструктивну взаємодію з учнями, вміння вибирати правильний тон і стиль спілкування, наявність певного емоційного стану (настрою), задоволення від виконаної справи);

- вольовий (поведінкові зусилля, наполегливість і мобілізація особистої внутрішньої енергії);

- операційно-діяльнісний (здатність майбутніх учителів застосовувати ті знання, вміння й навички, які вони набули протягом теоретичного і практичного навчання у вищій школі).

У процесі констатувального етапу дослідження з'ясовано, що 80% майбутніх учителів мають високий рівень сформованості мотиваційного компонента. Вони виявили велике бажання дізнатись про методи й засоби пропедевтичної діяльності. Майбутні педагоги усвідомлюють власний рівень умінь та виявляють потребу в їх удосконаленні. У 15% майбутніх педагогів виявлено середній рівень сформованості мотиваційного компонента. Низький рівень мають 5% респондентів. Майбутні вчителі, в яких наявний середній і низький рівень сформованості мотиваційного компонента, недостатньо розуміють значущість пропедевтичної педагогічної діяльності.

Високий рівень сформованості когнітивного компонента виявлено у 65% майбутніх учителів. Вони володіють достатнім рівнем знань про методи визначення ранніх зацікавлень учнів, уміють добирати відповідний інструментарій для здійснення діагностичної діяльності. Варто зауважити, що в 75% виявлено високий рівень сформованості вольового компонента. Студенти виявили здатність свідомо контролювати свою діяльність і поведінку, долати перешкоди й підпорядковувати їх поставленій меті. Це є свідченням тісного взаємозв'язку вольового й мотиваційного компонентів, рівень яких у поданій вибірці респондентів є високим. Таким чином, можна стверджувати, що рівень вольового компонента майбутніх учителів залежить від їх вмотивованості.

Брак практичного досвіду позначився на рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента майбутніх учителів. З'ясовано, що 65% майбутніх педагогів мають середній рівень здатності застосовувати теоретичні знання, вміння й навички у стандартних ситуаціях, однак виявляють труднощі в педагогічних ситуаціях, які потребують глибокого причинно-наслідкового аналізу. Тільки 25% майбутніх педагогів можуть констатувати причини власних труднощів, котрі виникали в них у процесі визначення ранніх інтересів учнів молодшого шкільного віку, розуміти причини помилок учнів та застосовувати відповідні методи для їх усунення.

Результати спостереження за особистісними якостями майбутніх учителів, їх емоціями у процесі взаємодії з учнями свідчать, що 60% майбутніх педагогів виявили середній рівень умінь установлювати конструктивну взаємодію з ними. Вони будували взаємодію з учнями на основі партнерства й довіри, отримували задоволення від того, як їх слухають учні. Однак їм притаманна позиція, характерна для вчителя, який почувається не дуже впевнено, має занижену самооцінку. У звертанні до учнів часто вживають слова перепрошування. Прохання до учнів висловлюють не сміливо. Продуктивність взаємодії за таких умов знижується. Учні не завжди виконують доручення вчителя, не чують його. Причину такої непродуктивної взаємодії вбачаємо в особистості вчителя та його ставленні до себе.

У 15% майбутніх учителів наявний стиль спілкування з учнями на авторитарній основі. Свідомо й не свідомо такі студенти формулювали завдання для учнів у наказовій формі. З огляду на це учні не виявляли активності під час виконання поставлених перед ними завдань, уникали спілкування зі студентами.

Взаємодія, побудована на основі партнерських відносин, виявлена у 25% майбутніх педагогів, які демонстрували здатність установлювати конструктивний діалог з учнями, вміння вибирати правильний тон і стиль спілкування, емоційну стабіль-

ність. У них наявний позитивний настрій під час спілкування з учнями.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів проведеного дослідження необхідно зауважити, що набуття соціального і практичного досвіду, підвищення рівня сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів можливе за умови чітко визначених принципів й обґрунтованої дидактичної системи формування умінь діагностувати та розвивати ранні інтереси учнів.

Поняття «дидактична система формування умінь майбутніх учителів діагностувати та розвивати ранні інтереси учнів» розумітимемо як упорядковану сукупність взаємопов'язаних принципів, методів, форм і засобів навчання, котрі спрямовані на підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів в аспекті пропедевтичної діяльності.

Основними структурними компонентами дидактичної системи формування вмінь майбутніх учителів діагностувати та розвивати інтереси учнів є: цільовий, мотиваційний, змістовий, діагностичний, діяльнісно-операційний, прогностичний.

Схарактеризуємо загальні принципи дидактичної системи формування вмінь майбутніх учителів діагностувати та розвивати інтереси учнів.

Принцип адекватної самооцінки професійної підготовленості майбутнього педагога. Оскільки самооцінка людини впливає не тільки на професійну, але й на всі сфери життя (самореалізацію, особисте життя, кар'єру та матеріальний стан), важливо докласти зусиль, щоб підняти її до належного рівня й навчитись самостійно визначати свої можливості, приймати рішення.

Принцип полімотивованості й нерозривності мотивів із потребами майбутніх учителів і їх вихованців. Цей принцип полягає в тому, що спільна взаємодія педагога й учня для досягнення мети, як правило, спонукається декількома мотивами. Для вчителя важливо з'ясувати основні причини інтересу учнів до тої чи іншої діяльності, опиратись на бажання учнів, заохочувати їх до успіху, визнавати їх успіхи.

Принцип поліфункціональної компетентності, який передбачає застосування майбутнім учителем цільового осмисленого комплексу знань, умінь, навичок (інформаційно-цифрових, комунікативних продуктивних, соціальних, предметних, моральних, особистих якостей учителя і ставлення його до себе й учасників освітнього процесу), які можна застосовувати у професійній педагогічній діяльності.

Принцип особистісного підходу до учня, котрий передбачає, що процес формування вмінь майбутніх учителів початкових класів діагностувати та розвивати інтереси учнів можливий тільки за умови усвідомлення майбутнім учителем того, що кожен учень є унікальним. Слушною щодо цього є

така думка професорки М. Лещенко: «Не можна допускати, щоб діти, наче роботи, вставали, сідали, думали, раділи, сумували тільки за командою вчителя. В атмосфері жорсткої дисципліни відбувається уніфікація, деперсоналізація особистості» [4, с. 17]. Також важливим у цьому аспекті є підхід, який ґрунтується на теорії про множинні інтелекти професора Говарда Гарднера, який вирізняє такі інтелекти: лінгвістичний, логічний, просторовий, тілесний, музичний, інтраперсональний, міжособистісний та внутрішньоособистісний [2].

Принцип конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу й моральної позиції вчителя у професійній діяльності передбачає таке:

- повагу до почуттів кожного з учнів й уміння бачити в кожному учневі творчу особистість і підтримувати його прагнення до розвитку й саморозвитку;
- щира любов до учнів і довіра, справедливість в оцінюванні їх знань і вчинків;
- душевна чуйність, теплота, піклування про учнів – важливі моральні якості вчителя, котрі необхідні для конструктивної взаємодії з учнями.
- У цьому аспекті основними рекомендаціями для майбутніх учителів є такі:
 - умійте слухати й чути учнів;
 - будьте тактовним у спілкуванні з учнями;
 - частіше посміхайтесь учням;
 - не шкодуйте похвали для учнів;



Рис. 1. Інструктивна карта «Кіт»



Рис. 2. Інструктивна карта «Єдиноріг»

- навчіться прощати учням їх погані вчинки;
- ніколи не порівнюйте учнів. Порівнюйте кожну дитину саму із собою відповідно до її досягнутих результатів;
- дивіться оптимістично на учня, його необмежені можливості;
- встановлюйте духовну спільність з учнями й піклуйтеся про них, як про своїх рідних дітей.

Спираючись на визначені принципи, вважаємо, що для цілісного формування вмінь майбутніх учителів діагностувати та розвивати ранні інтереси учнів буде оптимальним введення в їх систему підготовки, комплексу форм і методів, серед яких: інтерактивні тренінги, ділові педагогічні ігри, ігри-драматизації, спільні семінари вчителів загальноосвітніх шкіл та майбутніх учителів, майстер-класи із проектування конструктивної взаємодії, майстер-класи із проектування дидактичних матеріалів для навчання учнів і проведення з ними пропедевтичних заходів.

Наведемо взірць проектування дидактичного матеріалу для формування вмінь студентів використовувати його з метою визначення рівня здібностей учнів до технічної діяльності й розвитку їх просторового інтелекту.

Наприклад, визначення рівня особливостей розуміння учнями молодшого шкільного віку конструкцій та технічних об'єктів може здійснюватись на основі використання інструктивних карт із недостатньою інформацією, муляжів, моделей, макетів.

Мета: Визначити рівень розуміння учнями зображень в інструктивній карті без пояснення; розуміння компонентів макету.

Необхідний матеріал:

- бланки інструктивних карт із поетапним зображенням виконання роботи без пояснення послідовності їх виконання;

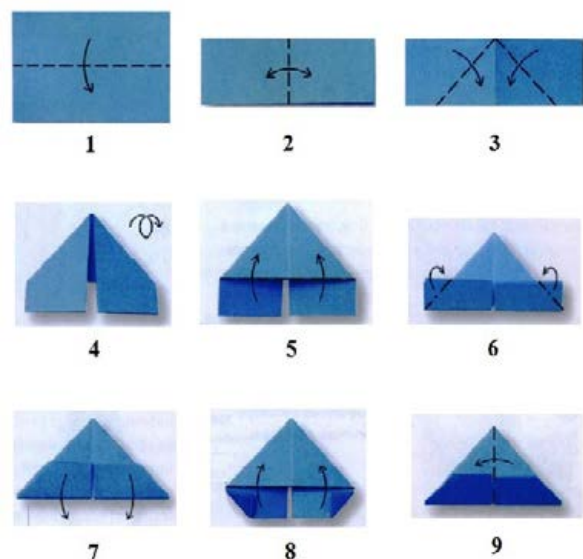


Рис. 3. Трикутний модуль оригамі

- бланки інструктивних карт з описом етапів роботи без зображень;
- бланки інструктивних карт із зображенням готового виробу;
- ручка;
- макет;
- бланки відповідей.

Завдання № 1.

Інструктаж до першого завдання: Розгляньте зображення в інструктивних картах (рис. 1., рис. 2, рис. 3). Прокоментуйте й запишіть у бланку відповіді про те, яку роботу потрібно виконати на кожному з етапів.

Бланк відповіді

Етапи роботи	Інструкція до виконання
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

Висновки. Необхідною умовою формування ранніх інтересів учнів молодшого шкільного віку є усвідомлення майбутнім учителем важливості розширення кола їх інтересів. Важливим є вплив учителя на чуттєво-емоційну сферу учнів. Підготовка майбутніх учителів до формування професійних

інтересів учнів полягає в активному залученні їх до діагностичної діяльності та проєктування різноманітних методів і засобів для її забезпечення. Перспективи подальших досліджень убагацьмо в розробці практичних рекомендацій щодо впровадження системи формування в майбутніх учителів умінь розвивати ранні професійні інтереси учнів молодшого шкільного віку засобами народних ремесел.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Національна доктрина розвитку системи освіти України у ХХІ столітті. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Миколаїв : МДУ, 2003. Випуск 5. С. 28.
2. Gardner H. Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. N. New York : Basic Books, 1983. 530 p.
3. Дістерверг А. Вибрані твори. Москва, 1956, С. 331.
4. Лещенко М. Щастя дитини – єдине щастя на землі. *До проблеми педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник*. Київ : АСМІ, 2003. Ч 1. С. 17.
5. Національна доктрина розвитку освіти. Освіта, 2002. № 26, С. 2–4.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/NT4198>.
7. Тимчук Л. Прогностично-профорієнтаційна робота вчителя початкових класів. *Методичний посібник*. Київ. Видавництво LAT&K, 2009. 125 с.
8. Ушинський К. Статті в «Журналі для виховання». Собр. соч. Москва, 1948. Т. 2. С. 64.

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК СУЧАСНОГО МЕТОДУ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

PRACTICE OF USING BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE AS A MODERN METHOD OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Стаття присвячена дослідженню проблеми застосування змішаного навчання в закладах вищої освіти України як інноваційного методу покращення якості освіти. На сучасному етапі проблеми якості освітнього процесу, подання актуальних знань та інформації, забезпечення ринку праці висококваліфікованими спеціалістами приділяється значна увага. Від випускників закладів вищої освіти (ЗВО) будь-якої кваліфікації вимагається володіння не лише теоретичними знаннями, але й практичними здібностями у професійній сфері. Традиційне навчання – проведення лекцій, лабораторних, семінарів – часто зводиться до пасивності студентів, не викликає зацікавленості у прояві своїх можливостей. Тож одним із першочергових завдань сучасної освіти має бути підвищення інтересу з боку студентів до здобуття знань, залученість і активізація їх до самостійності в освітній діяльності. Метатренди останніх років свідчать про те, що світ праці стає все більш глобальним, соціум слідує за своїми бажаннями – робота, навчання, спілкування тільки тоді, коли і де він захоче. Глобальна мережа закликає до переосмислення освіти, неформальне й інформальне навчання набуває все більшого значення, переглядаються індивідуальні потреби освітніх закладів та сам навчальний процес. Бібліотеки переглядають своє призначення, школи й університети намагаються скоротити витрати на освіту, але водночас підняти рівень якості й ефективності навчання. З'являються інноваційні методи викладання та навчання спільно з інформаційно-комунікативними технологіями. Використання змішаного навчання в сучасних умовах набуває важливості та затребуваності серед молоді. Українська освіта також не стоїть осторонь та поступово переймає світовий тренд змішаного (гібридного) навчання з метою вдосконалення освітнього процесу, надання якісних знань студентам із перспективою забезпечення конкурентоспроможних фахівців на ринку праці.

Ключові слова: змішане навчання, інформаційні технології, вища освіта, тренди, інновації, практики.

The article is devoted to the research of the problem of application of blended learning in higher education institutions of Ukraine as a modern innovative method of improving the quality of education. At the present stage, the problem of the quality of the educational process, the provision of relevant knowledge and information, providing the labor market of highly qualified specialists is given considerable attention. Graduates of higher education institutions of any qualification are required to possess not only theoretical knowledge but also practical abilities in the professional field. Traditional learning often reduces the passivity of students without arousing interest in the manifestation of their capabilities. The metatrends of recent years show that the world of work is becoming more global, society follows its desires – work, study, communication only when and where it wants. The global network calls for a rethinking of education, non-formal and informal learning is becoming increasingly important, the individual needs of educational institutions and the learning process itself are being reviewed. Libraries are rethinking their purpose, schools and universities are trying to reduce the cost of education, but at the same time raise the level of quality and efficiency of education. Innovative teaching and learning methods are emerging in conjunction with information and communication technologies. The use of blended learning is gaining importance and demand among young people for today. Ukrainian education also does not stand aside and is gradually adopting the global trend of blended (hybrid) learning in order to improve the educational process, provide quality knowledge to students with the prospect of providing competitive professionals in the labor market.

Key words: blended learning, information technology, higher education, trends, innovations, practices.

УДК 378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.34>

Боднар Т.О.,
аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Споживча зацікавленість і тренд – саме ці чинники спонукали суспільство до спроби поєднати інформаційні технології та освітню сферу. Удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти на основі інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) вважається найактуаль-

нішою проблемою вищої освіти, що спрямована на залучення якісних методів підготовки кваліфікованих кадрів, які не лише матимуть теоретичні знання, але і володітимуть практичними здібностями до вирішення будь-яких професійних завдань, будуть здатними до ухвалення самостійних рішень і зможуть бути конкурентоспромож-

ними, затребуваними гравцями на ринку праці. Інформатизація освіти як світовий тренд генерує нові методи, способи, рішення ефективної організації навчання та пропонує технології, що допомагають максимально розвинути компетентності, необхідні для сучасного фахівця [2; 3]. Проблема якості підготовки кваліфікованих спеціалістів спонукає науковців досліджувати дану проблематику глибше з метою отримання відповідей на питання про те, які педагогічні технології можуть посприяти розвитку креативності та свідомості сучасного студента, сформулюють позитивне ставлення до пізнавальної діяльності, а також реалізують перехід від навчання до самоосвіти [5]. Вища освіта США активно та цілеспрямовано розвивається в напрямі вдосконалення освітнього процесу, перебуває в безперервному пошуку педагогічних технологій, серед яких дистанційне навчання, е-освіта, мобільне навчання, гібридне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологіями тощо. Цьому активно сприяють такі чинники: наявність швидкісного інтернету, кваліфікований рівень із комп'ютерної грамотності як у студентів, так і у викладачів, а також технічне забезпечення аудиторій [4]. В Україні вищезгадані умови мають недостатньо високий рівень порівняно з американськими стандартами, проте такі технології також запроваджуються в навчальний процес національних закладів вищої освіти. Процес інформатизації освіти в Україні відбувається не так швидко, однак робляться значні кроки в цьому напрямі. На даному етапі вища освіта зосереджена на розвитку самостійної роботи студентів, скорочення аудиторних годин. Також нещодавно прописані рекомендації про використання змішаного навчання у зв'язку з Covid-19, де зазначено поради щодо того, як розгорнути змішане навчання, яке нормативне забезпечення та технологічна база для цього потрібні, як підготувати персонал та спланувати навчальний процес із допомогою інформаційно-комунікативних технологій [1]. Сучасні умови життя обмежили доступ до багатьох необхідних нам речей, зокрема й до отримання знань звичним нам традиційним аудиторним шляхом. Ці обмеження ще більше підштовхнули українське суспільство до використання змішаного навчання, яке передбачає оптимальне поєднання традиційних методик викладання з інформаційно-комунікативними технологіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання змішаного навчання активно досліджують безліч вітчизняних та іноземних науковців, зокрема: С. Pappas, М. Cleveland-Innes, D. Wilton, David J. Rosen, Jen Vanek, J. Bailey, B. Collis, D. Nagel, К. Бугайчук, Г. Дзіман, О. Кузьменко, Н. Олійник, О. Рафальська, Н. Рашевська, О. Рогульська, Я. Сікора, О. Спірін, А. Стрюк, Г. Ткачук, Л. Фандеєва, О. Чугай та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на темпи впровадження, розвитку гібридного навчання в українських закладах вищої освіти, дослідження іноземних практик використання, залишається ще багато питань та уточнень, яким чином вибудувати успішну, дієву й ефективну систему впровадження та використання змішаного навчання для українського студентства.

Мета статті – дослідити практики використання змішаного навчання в закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Сучасні карантинні умови довели той факт, що потрібно бути гнучким та відкритим до нових експериментів, зокрема і в освітній галузі. Конкретно в даний період практика використання змішаного навчання врятувала ситуацію щодо українського студентства. Варто розглянути конкретні приклади застосування гібридного навчання в таких закладах вищої освіти України, як Національний університет «Львівська політехніка», Львівський національний університет ім. Івана Франка, Український католицький університет, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та Києво-Могилянська академія, щоби зрозуміти, як підходить і наскільки готова українська освіта до сучасного світового освітнього тренду, на якій стадії впровадження перебуває.

Для студентів та викладачів Національного університету «Львівська політехніка» сучасний стан освітнього процесу забезпечив безліч сюрпризів. У сучасних умовах без комп'ютера, смартфона, інтернету неможливо провести заняття, іспит чи захист наукових робіт. Сесія у віртуальному форматі має безліч правил. Щоби скласти всі необхідні іспити, тепер треба встановити різноманітні застосунки та месенджери. Лише таким способом досягаються швидка комунікація та зворотний зв'язок викладача зі своїми студентами і навпаки, а також доступність навчальних матеріалів та чіткий графік провадження екзаменів. Найпопулярніші серед додатків такі: Viber, Telegram, Zoom, Microsoft Teams та Google Classroom [7].

Для реалізації змішаного навчання у Львівському національному університеті ім. Івана Франка використовується онлайн-середовище е-навчання, розроблене на платформі Moodle, – автоматизована інформаційна система класу Learning Management System. Moodle надає можливість викладачу самостійно створювати дистанційний курс і управляти ним, контролювати доступ до своїх курсів, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, контролювати надсилання на перевірку виконаних студентами завдань, дозволяти або забороняти студентам перездавати контрольні завдання тощо. Змішаний курс може містити

різні елементи – лекції, практичні завдання, форум тощо. Водночас можна використовувати текст, презентації, таблиці, схеми, графіку, відеоматеріали, посилання в інтернеті й інше. За результатами виконання студентами завдань викладач може здійснювати оцінювання та надавати коментарі. Для ведення онлайн-комунікації зі студентами використовуються університетський форум, e-mail, Google Hangouts. Збереження документів здійснюється на OneDrive в Office 365. Для проведення вебінарів і онлайн-консультацій використовується Microsoft Teams, доступ до якого мають всі працівники і студенти університету. Викладачі та студенти мають можливість використовувати єдиний інтерфейс для навчання, взаємодії онлайн. Також широко практикується використання Zoom [6].

Що стосується Українського католицького університету (далі – УКУ), то під час переходу на використання технологій ставилось завдання не втратити освітній процес. УКУ серед перших українських закладів вищої освіти вчасно відреагував на загрозу Covid-19 та розпочав формулювати антикризовий план, зокрема і в навчанні. Була запропонована серія очних тренінгів і вебінарів для викладачів щодо основних можливостей та інструментів онлайн-навчання. УКУ давно практикує змішане навчання, де є елементи онлайн-взаємодії, проте карантинні умови сфокусували всю увагу на новій реальності, де особисті зустрічі й обговорення стали тимчасово недоступними. Проте робота, яку провадить університет стосовно якості викладання та покращення досвіду із 2016 р., мала свої результати, тому до більшості викликів дистанційного навчання освітній заклад був готовий. Фактично 90% навчального процесу вдалося перевести і зберегти онлайн [8].

У Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» працює система «Електронний кампус». Це загальноуніверситетська система, що слугує сховищем навчально-методичних матеріалів. Там розміщені е-кабінети, у яких студенти отримують доступ до відповідних матеріалів та можуть спілкуватись із викладачами. Ніхто не обмежений у використанні будь-яких інших платформ. Зокрема, викладачам, які раніше пройшли відповідне підвищення кваліфікації, також рекомендовано використовувати Moodle для організації дистанційного навчання. Студенти та викладачі можуть проводити Skype-конференції, виконувати завдання та пересилати файли викладачам на e-mails, комунікувати в чатах тощо. За кожною дисципліною сформульовано план дистанційного навчання, надано відповідні матеріали – відеолекції, підручники, методичні посібники, питання для самоперевірки, завдання, умови й час здавання лабораторних робіт, форми контролю. Створено Банк вебресурсів навчальних дисциплін, що спрямовано на

широке використання ІКТ у навчальній, науковій і адміністративній діяльності Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [9; 10].

Якщо говорити про Києво-Могилянську академію, то ще у 2007 р. тут розпочала роботу онлайн-платформа Moodle/DistEdu, яку багато років викладачі академії успішно використовують в освітньому процесі. У 2018 р. відкритий Центр електронної освіти Національного університету «Києво-Могилянська академія». Його керівник займався популяризацією змішаного навчання, стандартизацією процесів та залученням факультетів, кафедр і викладачів до активного використання електронної платформи Moodle/DistEdu. Матеріали лекцій, семінарських занять, тестів для 1 500 дисциплін було переведено в е-формат та викладено на платформі. Налагоджено процеси дистанційного навчання і забезпечено десяток різноманітних онлайн-вебінарів для викладачів та студентів щодо роботи в системі е-навчання в Microsoft Teams і Zoom [11].

Висновки. Отже, з вищезазначеного можемо бачити, що частина українських освітніх закладів тримають «руку на пульсі» щодо світового розвитку технологій в освіті, намагались завчасно підготуватись до появи нової форми навчання, починаючи з мінімальних кроків у вигляді використання базових технологій, формування власних вебресурсів. Однак на даному етапі, опираючись на американський досвід, можливості використання змішаного навчання та порівнюючи його стан в українській освіті, варто зосередитись на більш детальному дослідженні проблеми використання гібридного навчання як у США, так і в інших країн, де такий тип навчання досить розвинутий і давно практикується, щоб українська освіта мала міцний фундамент для побудови власного підходу до розроблення системи ефективного використання змішаного навчання в закладах вищої освіти України з метою забезпечення якісного здобуття знань та підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних кадрів для ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Методичні рекомендації закладам фахової передвищої та вищої освіти щодо проведення семестрового оцінювання студентів, а також захистів дипломних робіт і складання атестаційних іспитів. *Міністерство освіти і науки України*. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-potochnogo-semestrovogo-kontrolyu-ta-atestaciyi-zdobuvachiv-osviti-iz-zastosuvannyam-distancijnih-tehnologij>.
2. Кухаренко В., Березенська С., Бугайчук К. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. Харків : Миськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.
3. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology. *World Economic Forum*. 2015. 32 p.

4. Rosen J. David, Vanek J. The What, Why, Who and How of Blended Learning for Adult Basic Skills Learners. *New Readers Press*. 2020. 43 p.

5. Фандєєва А. Змішане навчання як технологія змін і трансформації. *Народна освіта*. 2017. Вип. 2. С. 4–9.

6. Організація дистанційного навчання у Львівському національному університеті імені Івана Франка. 2020. URL: <https://www.lnu.edu.ua/orhanizatsiia-dystantsiynoho-navchannia-u-l-vivs-komu-natsional-nomu-universyteti-imeni-ivana-franka/>.

7. Карантин не завада: студенти Львівської політехніки поділилися першими враженнями від дистанційної сесії. 2020. URL: <https://lpnu.ua/news/2020/>

karantyn-ne-zavada-studenty-lvivskoyi-politehniky-podilylysya-pershymy-vrazhennyamy-vid.

8. Як спільнота УКУ працює та навчається на карантині. 2020. URL: <https://ucu.edu.ua/news/na-zv-yazku-yak-spilnota-uku-pratsyuye-ta-navchayetsya-na-karantyni/>.

9. Дистанційне навчання у КПІ: відповіді на важливі питання. 2020. URL: <https://kpi.ua/corona-dl>.

10. Розвиток дистанційного навчання у КПІ. 2020. URL: <https://kpi.ua/1018-11>.

11. Виклики переходу на дистанційне навчання Києво-Могилянської академії. *Інтерфакс-Україна*. 2020. URL: <https://ua.interfax.com.ua/news/blog/658525.html>.

ТЕХНОЛОГІЯ ТРАНСМЕДІА ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

TRANSMEDIA TECHNOLOGY AS A MODERN PEDAGOGICAL PHENOMENON

У статті розглянуто актуальну проблему поступового входження в освітній процес сучасної школи технології трансмедіа. Проаналізовано наявні підходи до розуміння поняття «трансмедіа» та близьких до нього дефініцій «крос-медіа», «гібридні медіа», «інтерактивні медіа» тощо. На основі аналізу закордонних та вітчизняних наукових розвідок визначено основні технологічні принципи, за якими створюються нові медіа, серед яких числова репрезентація (Numerical Representation), модальність (Modularity), автоматизація (Automation), мінливість (Variability), транскодуювання (Transcoding). Поняття «трансмедіа» у закордонній науці тлумачиться переважно як трансмедійна розповідь (transmedia storytelling), трансмедійна аудиторія (transmedia audience), трансмедійна серійність (transmedia seriality), трансмедійний Всесвіт (transmedia Universe). У вітчизняних дослідженнях «трансмедіа» – це найчастіше підхід чи комплекс підходів до створення мультиплатформного наративу. Відзначено, що трансмедійна розповідь (Transmedia Storytelling) є однією з найпоширеніших форм реалізації технології трансмедіа. Наведено приклади інших форм: трансмедійні франшизи (Transmedia Franchising), трансмедійний театр (Transmedia Theater), трансмедійна музика (Transmedia Music) та трансмедійний маркетинг (Transmedia Marketing). Доведено, що для створення переконливого й впливового трансмедійного продукту необхідною умовою є поєднання різних культурних форм. Вказано на педагогічний потенціал технології трансмедіа, що реалізує переваги цифрових технологій і поєднує їх із традиційними навчальними методиками, та на необхідність розвитку трансмедійної грамотності, оскільки це створить умови для переведення учня (студента) із пасивного і відчуженого користувача в активного споживача. Наведено наявні приклади використання трансмедіа в освіті, серед яких: створення цифрових наративів, видання інтерактивних книжок, створення

навчальних засобів («живі книжки» / “live books”) із мультимедійними додатками, проведення віртуальних екскурсій.

Ключові слова: нові медіа, трансмедіа, трансмедійна технологія, трансмедійна грамотність, цифровий наратив.

The topical problem of gradual entry into the educational process of the modern school of transmedia technology was considered in the article. The existing approaches to understanding the concept of “transmedia” and related definitions of “cross-media”, “hybrid media”, “interactive media”, etc. are analyzed. Foreign and domestic scientific research is determined and systematized the basic technological principles according to which new media are created. Among them: numerical representation, modularity, automation, variability, transcoding. The concept of “transmedia” in foreign science is interpreted mainly as a transmedia storytelling, transmedia audience, transmedia seriality, transmedia Universe. In domestic research “transmedia” is often an approach or a set of approaches to creating a multiplatform narrative. It is noted that the transmedia story is one of the most common forms of implementation of transmedia technology. Examples of other forms are given: Transmedia Franchising, Transmedia Theater, Transmedia Music and Transmedia Marketing. The authors of the article proved that a combination of different cultural forms is a necessary condition for the creation of a convincing and influential transmedia product. The pedagogical potential of transmedia technology, which realizes the advantages of digital technologies and combines them with traditional teaching methods, and the need to develop transmedia literacy, as it will create conditions for the transfer of students from passive and alienated users to active consumers. There are available examples of the use of transmedia in education, including the creation of digital narratives, the publication of interactive books, the creation of educational tools (“live books”) with multimedia applications, virtual tours, etc.

Key words: new media, transmedia, transmedia technology, transmedia literacy, digital narrative.

УДК 378.147: [37.011.3-051:78]:
004.032.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.35>

Гаврілова Л.Г.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії і практики
початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Прошкін В.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри комп'ютерних наук
і математики
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Процеси дигіталізації сучасного суспільства, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних (цифрові) технологій, медіаконвергенція, виникнення нових медіаплатформ, оновлення технічних принципів побудови медіа приводять до суттєвих змін у формах і технологіях, зокрема, однією з поширених стає технологія трансмедіа.

Трансмедійні твори як продукти культури, освіти, медіасфери являють собою своєрідні гібридні аудіовізуальні форми і потребують теоретичного осмислення нових наукових дефініцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «трансмедіа» (Transmedia) на початку ХХІ ст. введено американським філософом і культурологом Г. Дженкінсом [1], який цей термін уживав у контексті трансмедійної розповіді

(Transmedia storytelling). Феномен інтерактивної та мультиплатформної розповіді (наратив) і натеper залишається однією з найпоширеніших форм реалізації технології трансмедіа, проте нині виникли й інші форми трансмедійних проєктів.

Основна кількість наукових розвідок, у яких надано теоретичне обґрунтування поняття «трансмедіа», – це роботи закордонних дослідників, а саме: Д. Девідсона [2], Д. Ламберта [3], Д. Лонга [4], А. Сколарі [5], Р. Гембарато [6] та ін. Зауважимо, що почасти «трансмедіа» уживається як синонімічне поняттям «крос-медіа» (Cross-media), «гібридні медіа» (Hybrid media), інтегративні медіа (Integrated media) тощо. На це вказують М. Журба [7], Н. Соколова [8]. Проте, як влучно зазначає В. Орехова, незважаючи на поверхову схожість названих технологій, об'єднаних принци-

пом конвергентності, варто зазначити власну специфіку концептів, що ставить під сумнів тотожність їх із трансмедійністю [9].

Мета статті. Спробуємо визначити специфіку трансмедійної технології, звернути увагу на можливості та перспективи її використання в педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати дефініцію терміна «трансмедіа», згадаємо його базове поняття – «медіа», яке розуміємо як канали й інструменти, використовувані для зберігання, передавання й подавання інформації або даних. У більш широкому розумінні «медіа» означає єдине середовище для передачі будь-яких даних у будь-яких цілях [10]. Більшість науковців розглядають поняття «медіа» як технологію й інструмент створення і поширення контенту текстової, звукової та візуальної форми, яка включає в себе класичну технологічну сімку (друковане видання, аудіо- та відеозаписи, радіо, кінематограф, телебачення, комп'ютерні мережі, мобільні технології) та засоби невербальної комунікації [9]. Аудиторію, яка використовує медіазасоби для комунікації і самовираження, називають медіакористувачами, а технічні засоби медіа – медіаплатформами.

З розвитком Інтернету та цифрових технологій з'явилися так звані нові медіа, серед яких:

- крос-медіа (Cross-media) – одночасне комбінування (онлайн і офлайн) різних медіаплатформ; поширення відомостей в переконливому, корисному та візуально привабливому вигляді за допомогою різних засобів інформації [11]. Як зазначає К. Якубетц [12], продукт крос-медіа є самостійною формою оприлюднення даних, комунікацією, діалогом, інтеракцією тощо;

- гібридні медіа (Hybrid media), які застосовують традиційні та нові медіа для комунікації та передачі повідомлень найбільш ефективним засобом; як уважає М. Журба, цей вид медіа тісно переплітається з «гібридним мистецтвом», коли відбувається злиття різних форматів медіа та художніх жанрів, отже, ідеться про гібрид інформаційних технологій, мистецтва і науки [13];

- інтерактивні медіа (Interactive media) – цифрові медіа, пов'язані з концепцією дизайну взаємодії, які містять мультимедійний контент (текст, рухомі зображення, анімація, відео, аудіо, відеогри тощо) та реагують на дії користувача; типовий приклад інтерактивних медіа – вебсайти соціальних мереж.

Один із відомих теоретиків медіа Л. Манович [14] чітко визначив основні технологічні принципи, за якими створюються нові медіа, як-от:

- числова репрезентація (Numerical Representation), що означає можливість створювати цифрові копії та маніпулювати ними;

- модальність (Modularity), фрактальна структура, що надає можливість комбінувати медіа, змінювати їхній розмір без втрачання ідентичності;

- автоматизація (Automation), яка вказує на абсолютну обмеженість рівнем програмування, тобто цілковиту автоматизацію;

- мінливість (Variability), що забезпечує існування медіа в необмеженій кількості версій, будь-яких формах та рівнях деталізації;

- транскодування (Transcoding) як можливість перетворення медіа, так званої зміни формату [14].

Однією з найпоширеніших форм реалізації технології трансмедіа є трансмедійна розповідь (Transmedia Storytelling) – спосіб подання історії з використанням різних медіаплатформ; продукт професійної діяльності, побудований за принципами трансмедійності (О. Агрікова) [15, с. 69]. Принципова різниця трансмедійної історії полягає в активній позиції аудиторії: зазвичай споживання інформації через медіаплатформи є пасивним сприйняттям того, що запропоновано, проте технологія трансмедіа залучає аудиторію до співтворчості, співучасті, спонукає спільно створювати розповідь різними способами.

Зазначимо, що трансмедійна розповідь є лише одним із прикладів використання технології трансмедіа. Серед інших, на думку Е. Спаулдінга [16], такі:

- трансмедійні франшизи (Transmedia Franchising), прикладами яких є «Матриця», «Індіана Джонс», «Зоряні війни», «Покинуті» тощо, які розширювали світ та залучали нову аудиторію завдяки створенню нової продукції та рекламним пропозиціям;

- трансмедійний театр (Transmedia Theater) – багатовекторний експериментальний театр, коли глядачі мають можливість вибирати, за яким персонажем спостерігати та яку сюжетну лінію розвивати (наприклад, театральні проекти С. Макбурні у британському театрі "Complicite");

- трансмедійна музика (Transmedia Music) – серії концептуальних музичних альбомів, підтриманих рекламними виробами та медіаакціями (наприклад, проєкт "The Band as a Brand" [17], мультиплатформний проєкт Бьорк "Biophilia"), трансмедійні наративи про музичні бренди;

- трансмедійний маркетинг (Transmedia Marketing), коли розробляється комп'ютерна гра для реклами певного товару (наприклад, "Audi's Art of the H3ist", створена для реклами нової моделі Audi) [16].

Е. Спаулдінг пропонує органічне поєднання різних культурних форм, комп'ютерних ігор та видів мистецтва для створення видовищних трансмедіа-проєктів (рис. 1).

З огляду на поширеність технології трансмедіа в різних сферах життя (медіа, культура, розваги тощо), науковці звертають увагу на її педагогічний потенціал. Водночас акцент переходить на формування трансмедійної грамотності. Наприклад, А. Сколарі, який рекомендує використовувати трансмедійну технологію в освіті,



Рис. 1. Поєднання культурних форм для створення переконливого та впливового трансмедійного продукту (за Е. Спаулдінгом) [16]

диференціює традиційні цифрові, інтернет-навички і трансмедійну грамотність, вважає останню абсолютно новим підходом, який переводить учня / студента із пасивного і відчуженого користувача в активного споживача. Якщо традиційна медіаграмотність орієнтована переважно на книги або на телебачення, то трансмедійна грамотність ставить у центр свого аналітичного та практичного досвіду цифрові мережі й інтерактивний медіадосвід [18].

А. Сколарі з колективом дослідників надав докладний опис ключових трансмедійних навичок, якими має володіти молодь. До цих навичок було віднесено відтворення, судження (аналіз), трансмедійні навігації, мережеві та комунікативні складові частини, тобто як конкретно технологічні, так і навички, пов'язані з ідеологічними й естетичними проявами [18].

Висновки. Загальний огляд сучасної технології трансмедіа, яка охоплює більшість сфер життя в умовах інформаційного суспільства (нові медіа, цифрова культура, віртуальні ігри тощо), дозволив дійти висновку щодо доцільності використання цієї технології в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти. Трансмедійна технологія реалізує переваги цифрових технологій і поєднує їх із традиційними навчальними методиками.

Можна навести наявні нині приклади використання трансмедіа в освіті, як-от:

- створення цифрових наративів, які поєднують мистецтво розповіді (історії) з полісередовищністю мультимедіа, включаючи графіку, аудіо-, відео- і вебпублікації; цей досвід має науково-теоретичне й методичне підґрунтя (як приклад наведено ґрунтовне дослідження Л. Тимчук [19] та ін.);

- видання так званих інтерактивних книжок для позакласного читання (наприклад, «Аліса у країні чудес»), коли в дітей є можливість не лише читати текст, але й взаємодіяти з інтерактивними ілюстраціями;

- створення підручників та навчальних посібників (так звані «живі книжки» / “Live Books”) із мультимедійними додатками, перехід до яких здійснюється через QR-код; цей підхід найчастіше використовується в навчальних засобах із мистецтва (підручники для НУШ з інтегрованого курсу «Мистецтво» О. Калінченко та Л. Аристової), української й англійської мов (посібник «Українська мова. Граматичні розбори», «Нові імена в літературному читанні» для 2–4 кл.; “English. Reading trainer” / «Тренажер із читання англійською мовою» С. Коула), математики («Додаю та віднімаю <...>. Математичний тренажер з усної лічби») та ін.;

- використання трансмедійної технології для створення віртуальних екскурсій у музеї (проект “Bosch” Національного музею Прадо в Мадриді, у якому залучено трансмедійний сторителлінг для опису історичних подій).

Отже, концептуальне коло феномену «трансмедіа» доводить, що це поняття охоплює цілий спектр явищ і фундаментальних змін у медіасередовищі. Це дозволяє презентувати його як особливу категорію, сформовану в рамках сучасного мультиплатформного медіапростору.

Сучасні тенденції в освіті, тотальна дигіталізація освітнього процесу, спричинена пандемією COVID-19, підштовхують педагогіку до переформування та більш глибокого занурення в можливості цифрового навчання. І не останню роль в цьому процесі має відіграти технологія трансмедіа, освітній потенціал якої набуває все більшого значення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Jenkins H. Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. 2003. URL: <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>.
2. Davidson Dr. Cross-Media Communications: an Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences. Carnegie Mellon University. Pittsburgh, PA : ETC Press, 2010. URL: <http://repository.cmu.edu/etcpress/6>.
3. Lambert J. Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion version. Third Edition. Digital Diner Press, 2009. URL: <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>.
4. Long G. Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company. Master Thesis. Massachusetts Institute of Technology. 2007. URL: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39152>.
5. Scolari C. Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*. 2009. Vol. 3 (4). URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/>.
6. Gambarato R. Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review*. 2013. № 1. P. 84–85. DOI: 10.1515/bsmr-2015-0006.
7. Zhurba M. The Transmedia Universe of Digitized Culture. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2018. № 3. С. 9–14. DOI: 10.32461/2226-3209.3.2018.147088.
8. Соколова Н. Трансмедиа и «Интерпретативные сообщества». *Международный журнал исследований культуры*. 2011. № 3 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transmedia-i-interpretativnye-soobschestva>.
9. Орехова В. Технологія трансмедіа як феномен сучасної мистецької освіти: теоретичні аспекти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» : науковий журнал*. 2019. Вип. 176. С. 250–256. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovyi-zapysky/176/nz_176-250-256.pdf.
10. McMahon K. McLuhan's Wake. 2004. 1 DVD. URL: <http://www.umanitoba.ca/cm/vol11/no5/mcluhanswake.html>.
11. Женченко М. Поняття «мультимедіа», «крос-медіа», «трансмедіа» у науковому дискурсі цифрової доби. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2013. Т. 52. С. 72–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizh_2013_52_12.
12. Jakubetz C. Crossmedia. UVK 2, überarb. Auflage. Konstanz, 2011.
13. Журба М. Дигіталізація культури та медіаризики: метафізичний аспект. *Вісник Дніпропетровського університету. Філософія*. 2013. Т. 20. Вип. 23 (2). С. 114–120.
14. Manovich L. The Language of New Media. Cambridge : MIT Press, 2001.
15. Агрикова Е. Формирование трансмедийной компетентности студентов – будущих журналистов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2017. 202 с.
16. Spaulding E. Transmedia Storytelling Principles, Practices, & Prototypes for Designing Narrative Experiences With the Audience : Graduate Thesis Documentation. Carnegie Mellon University, 2012.
17. The Band as a Brand – transmedia storytelling and music. *Conducttr*. URL: <http://www.tstoryteller.com/the-band-as-a-brand-transmedia-storytelling-and-music>.
18. Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom / C. Scolari (ed.). Barcelon, Spain : Universitat Pompeu Fabra, 2018. URL: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_en.pdf.
19. Тимчук Л. Теоретико-методичні засади проєктування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2017. 468 с.

МЕТОДИ ПОБУДОВИ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ СКЛАДНИХ ХІМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

METHODS OF CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL MODELS OF COMPLEX CHEMICAL PROCESSES

Структура математичної моделі формується на основі розтину механізмів явищ, що відбуваються. У складних реальних системах ці явища включають фізичні, хімічні процеси, геометричні зміни (перетворення) елементів, що беруть участь у роботі, в мікро- та макрообсягах простору, в якому функціонує система. Необхідно виконати передумови, на яких ґрунтується використаний метод, що забезпечує отримання кінцевих результатів із необхідними властивостями. Зі збільшенням складності імітованих систем, появою нових систем отримання структури моделі стає важким і може стати неможливим. Тому потрібно використовувати експериментальний метод статистичного моделювання. Використання теоретичного й аналітичного методів можливе, якщо ви знаєте інформацію, необхідну для отримання моделі. При моделюванні реальних складних систем необхідна інформація може бути відсутньою, а для її інтеграції використовуються абстрагування та ідеалізація, що може істотно змінити властивості імітованої системи. Застосування статистично-експериментального методу дозволяє отримати моделі з неповними знаннями необхідної інформації. Використовувані методи повинні бути стабільними (надійними): конструкція експерименту, структура моделі, ефекти моделі повинні бути ортогональними або близькими до ортогональних. Розроблений алгоритм для вирішення зворотної задачі для зменшених моделей реакцій, що дозволяє визначати кінетичні параметри структури реакцій меншого розміру, зберігаючи динаміку концентрації цільових речовин. Виявлено функцію наближення «неполіном» математичної моделі кінетичної моделі хімічної реакції, для якої були знайдені константи швидкості й енергії активації. Алгоритми, описані в цьому документі, лягли в основу математичного забезпечення для вирішення зворотних задач хімічної кінетики. Результати тестували на конкретних прикладах визначення кінетичних параметрів реакції пінолізу етану, гетерогенного механізму каталітичного дегідрування бутану, циклоалюмінації олефіну триетилалюмінієм у присутності каталізатора, окислення сірководню з урахуванням адсорбції кисню та сірководню.

Ключові слова: математична модель, імітовані системи, функція наближення «неполіноміальна», кінетична модель хімічної реакції.

The structure of the determined mathematical model is formed by the researcher based on the autopsy of the mechanisms of occurring phenomena. In complex real systems, these phenomena include physical, chemical processes, geometric changes (transformations) of the elements involved in the work in micro and macro volumes of the space in which the system operates. The prerequisites on which the method used is based must be satisfied, which ensures that the final results with the required properties are obtained. With the increasing complexity of simulated systems, the advent of new systems, obtaining the structure of the model becomes difficult and may become impossible. Then it is necessary to use the experimental statistical method of modeling. The use of the theoretical and analytical method is possible if the necessary information for obtaining the model is known. When modeling real complex systems, the necessary information may be absent and abstraction and idealization are used to supplement it, which can significantly change the properties of the simulated system. The application of the experimental-statistical method allows to obtain models with incomplete knowledge of the necessary information. The methods used must be stable (robust): the design of the experiment, the structure of the model, the effects of the model should be orthogonal or close to orthogonal. An algorithm has been developed for solving the inverse problem for reduced reaction schemes, which allows one to determine the kinetic parameters of reaction schemes of lower dimension while maintaining the dynamics of the concentrations of the target substances. The mathematical model "Non-polynomial" approximating function of the kinetic model of the chemical reaction is identified, for which the rate constants of the stages and the activation energies are found. The algorithms described in this paper formed the basis of mathematical support for solving inverse problems of chemical kinetics. The results were tested on specific examples of determining the kinetic parameters for the ethane pyrolysis reaction, the mechanism of heterogeneous catalytic dehydrogenation of butane, cycloaluminum of olefins with triethylaluminum in the presence of a catalyst, the oxidation of hydrogen sulfide taking into account the adsorption of oxygen and hydrogen sulfide.

Key words: mathematical model, simulated systems, "Non-polynomial" approximating function, kinetic model of a chemical reaction.

УДК 372.851:[519.87+004.942](075.8)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.36>

Зелінська С.А.,
канд. пед. наук,
докторант кафедри прикладної
математики та інформатики
Криворізького державного педагогічного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Моделювання хімічних процесів у реакційних системах є основою для розгляду інших процесів, таких як тепло- та масообмін і динаміка робочого середовища в реакторі. Моделювання хімічних процесів у реакторі з ідеально змішаними реагентами при наближенні термохімічної рівноваги дає також інформацію про рівень температури в реакторі, про склад продуктів реакції, про вплив умов

у реакторі та про склад реагуючих речовин. Нині розроблені та широко застосовуються фізико-хімічні та математичні основи моделювання хімічних процесів при наближенні термохімічної рівноваги до ідеальних і реальних багатокомпонентних і багатофазних систем [1].

Можна виділити два основні класи методів моделювання хімічної та фазової рівноваги: методи, засновані на використанні закону мас для заданої

сукупності хімічних реакцій і фазових перетворень, і методи, засновані на варіативних принципах термодинаміки. Порівняльні характеристики цих підходів розглянуті в [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині широко використовуються методи, засновані на варіативних принципах термодинаміки. Наприклад, можна навести принцип мінімізації енергії Гіббса в системі (В.М. Глазов, Л.М. Павлова, Ф.Й. Зелезник, С. Гордон [3]), мінімізації потенціалу Коржинського (І.К. Карпов, Д.С. Коржинський [11]), методи на основі пошуку максимальної ентропії (Г.Б. Синярев, Н.О. Ватолін, Б.Г. Трусов, Г.К. Мойсеев [5; 9]), які відповідають стану рівноваги системи. Ці підходи універсальні та можуть застосовуватися для пошуку балансу багатоконпонентних і багатфазних систем.

Мета статті полягає у вивченні особливостей використання методу термодинамічного моделювання, що допоможе вирішити такі проблеми: інтенсифікацію існуючих і створення нових високотемпературних процесів для отримання різноманітних цільових продуктів у металургії, хімії, технології неорганічних матеріалів; використання низькотемпературної плазми як джерела високих температур; прогнозування результатів взаємодії при високій температурі й отримання матеріалів заданого складу; різке скорочення термінів і витрат на дослідження та розробку нових технологічних процесів.

Виклад основного матеріалу. Неможливо уявити сучасну науку без використання математичного моделювання. Суть цієї методології полягає в заміні оригінального об'єкта на його «зображення» – математичну модель – і подальшому вивченні моделі за допомогою обчислювальних логічних алгоритмів, реалізованих комп'ютером. Цей «третій метод» пізнання, побудови, проектування поєднує в собі багато переваг як теорії, так і експерименту. Робота не з самим об'єктом (явищем, процесом), а з його моделлю дає можливість безболісно, відносно швидко та без значних витрат дослідити його властивості та поведінку в будь-якій можливій ситуації (переваги теорії). Водночас обчислювальні експерименти (комп'ютер, моделювання, моделювання) з об'єктними моделями дозволяють, виходячи з потужностей сучасних обчислювальних методів і технічних засобів ІТ, ретельно та точно вивчити об'єкти в достатній повноті, недоступні суто теоретичним підходам (експериментальні переваги). Не дивно, що методологія математичного моделювання швидко розвивається, охоплюючи нові сфери – від розробки технічних систем та управління ними до аналізу складних економічних і соціальних процесів.

П'ятдесят років тому слова «модель», «моделювання» знало дуже невелике коло високопрофесійних фахівців. Ці поняття були пов'язані

з вивченням складних фізичних і природних процесів і явищ або зі створенням складних технічних об'єктів. Сучасні терміни «модель» і «моделювання», також відомі школярам і студентам, вживаються у повсякденному житті й уже не сприймаються як вузькоспеціалізовані терміни. Інформаційні технології розширили навички моделювання, і сьогодні важко уявити наукові дослідження та серйозну дизайнерську діяльність без використання сучасної методології та засобів побудови та використання моделей. Можна сказати, що в останні десятиліття моделювання перетворилося на самостійну міждисциплінарну сферу пізнання з її об'єктами, законами, підходами та методами дослідження і стосується загальних методів наукового пізнання [8].

Математичні моделі складних систем – технічні, технологічні, вимірювальні – отримуються теоретико-аналітичними й експериментально-статистичними методами. Ці методи характеризуються різними навичками, заснованими на критеріях складності та точності отримання математичних моделей. Теоретико-аналітичний метод, у якому розкриваються механізми, що виникають у системі явищ, дозволяє отримати порівняно прості моделі. Для більш точних і складних моделей аналітичні рішення можна отримати порівняно рідко, тож переважно використовуються числові методи з розрахунками, виконаними на комп'ютерних системах [5].

Зараз математичне моделювання переходить до третьої фази принципового значення свого розвитку, «інтегруючись» у структури так званого інформаційного суспільства. Вражаючий прогрес засобів обробки, передачі та зберігання інформації відповідає світовим тенденціям складності та взаємного проникнення у різні сфери людської діяльності. Без володіння інформаційними «ресурсами» не можна навіть думати про вирішення постійно зростаючих проблем, що стоять перед світовою спільнотою. Однак інформація як така часто мало аналізує та прогнозує, приймає рішення та контролює їх виконання. Необхідні надійні методи для перетворення інформаційної «сировини» в готовий «продукт», тобто точні знання. Історія методології математичного моделювання переконує: вона може бути і повинна бути інтелектуальним ядром інформаційних технологій, усім процесом комп'ютеризації суспільства. Технічні, екологічні, економічні та інші системи, що вивчаються сучасною наукою, вже не піддаються дослідженню (у необхідній повноті та точності) звичайними теоретичними методами [7].

Масштабний прямий експеримент над ними довгий, дорогий, часто небезпечний або просто неможливий, оскільки багато з цих систем існують у «єдиній копії». Ціна помилок і неправильних розрахунків при їх обробці неприпустимо висока.

Тому математичне моделювання (загальніше – інформаційне) – неминуча складова частина науково-технічного прогресу. Сама постановка питання математичного моделювання будь-якого об'єкта породжує чіткий план дій. Його умовно можна розділити на три фази: модель – алгоритм – програма (див. рис. 1).

На першій фазі вибирається (або будується) «еквівалент» об'єкта, який відображає в математичній формі його найважливіші властивості: закони, яким він підпорядковується, відносини, притаманні його складовим частинам, тощо. Математична модель (або її фрагменти) вивчається теоретичними методами, що дозволяє отримати важливі попередні знання про об'єкт.

Другий етап – це вибір (або розробка) алгоритму реалізації моделі на комп'ютері. Модель представлена у зручній формі для застосування чисельних методів, визначається послідовність обчислювальних і логічних операцій, які необхідно виконати для пошуку бажаних величин із заданою точністю. Обчислювальні алгоритми не повинні спотворювати основні властивості моделі, а отже, оригінальний об'єкт буде дешевим і пристосованим до характеристик діяльності та використовуваних комп'ютерів [7; 9].

На третьому етапі створюються програми, які «перекладають» модель та алгоритм доступною для комп'ютера мовою. Вони також підпадають під вимоги щодо ефективності й адаптивності. Їх можна назвати «електронним» еквівалентом досліджуваного об'єкта, що вже підходить для прямих тестів на «експериментальну конфігурацію» – комп'ютер. Створивши триаду «модель – алгоритм – програма», дослідник має універсальний, гнучкий і дешевий інструмент, який спочатку налагоджується і перевіряється в «тестових» обчислювальних експериментах. Після перевірки адекватності (достатньої відповідності) триади вихідному об'єкту проводяться різноманітні та детальні «експерименти» з моделлю, забезпечуючи всі властивості та якісні та кількісні характеристики, необхідні об'єкту.

Процес моделювання супроводжується вдосконаленням, якщо необхідно, усіх частин триади. Будучи методологією, математичне моделювання не замінює математику, фізику, біологію та інші наукові дисципліни, не конкурує

з ними. Навпаки, важко переоцінити її синтезовану роль. Створення та застосування триади неможливе без опори на різноманітні методи та підходи – від якісного аналізу нелінійних моделей до сучасних мов програмування. Він надає нові додаткові стимули для найрізноманітніших наукових напрямів. Вирішуючи проблеми інформаційного суспільства, було б наївно покладатися лише на потужність комп'ютерів та інших засобів масової інформації. Постійне вдосконалення триади математичного моделювання та її впровадження в сучасних системах інформаційного моделювання є методологічним імперативом. Тільки його реалізація дозволяє отримати високотехнологічні, конкурентоспроможні та різноманітні інтелектуальні матеріали та продукти, які нам так потрібні [10].

Розвиток хімічної технології пов'язаний зі створенням нових високоефективних процесів і модернізацією наявних технологічних систем. Тому особлива увага приділяється розгляду детермінованих моделей, що застосовуються у разі відносно простих систем, досить детальних, які можна описати відповідними залежностями, що впливають із фізико-хімічних схем. Звичайно, сучасний фахівець повинен знати методи математичного моделювання, щоб мати найновіші інструменти для аналізу й синтезу хіміко-технологічних систем, які використовують інформаційні технології [1].

Методи математичного моделювання широко застосовуються при вивченні складних систем із хімії та хімічної технології. На основі цих методів були розроблені алгоритми для вивчення механізмів і внутрішньої структури досліджуваних об'єктів. Також перспективним є застосування цих методів в оптимізації хімічних і хіміко-технологічних процесів, які характеризуються надзвичайною складністю, оскільки хімічна взаємодія може відбуватися за багатofакторних умов, що супроводжуються електростатикою, гідродинамікою, тепловіддачею, масообміном та ін. [5]. У хімічній технології процеси широко представлені та характеризуються складним складом реакційної суміші, великою кількістю одночасних реакцій і взаємних

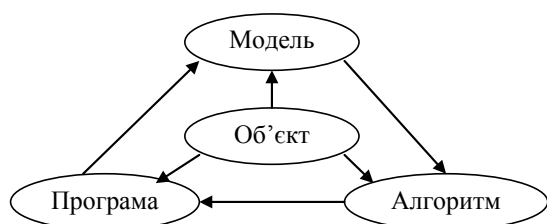


Рис. 1. Схематичне зображення математичного моделювання

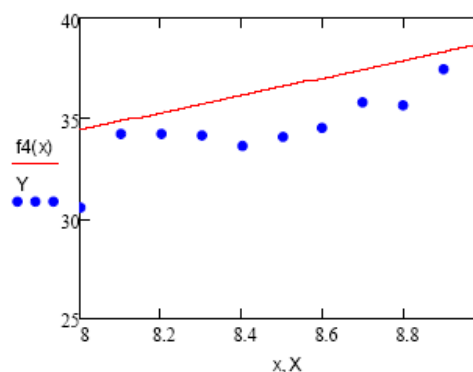


Рис. 2. Дані по функції 1

перетворень. Ці процеси важливі в сучасному хімічному виробництві, при переробці вторинних ресурсів, при отриманні товарів шляхом термічного знищення твердого викопного палива. Математичне моделювання цих процесів пов'язане зі значними труднощами.

Розглянемо деякі підходи до побудови простих математичних моделей, що ілюструють застосування основних законів природи, варіативних принципів, аналогій, ієрархічних ланцюгів. Незважаючи на простоту, розглянутий матеріал дасть можливість розпочати дискусію щодо таких понять, як адекватність моделей, їх «обладнання», нелінійність, числова реалізація та ряд інших фундаментальних питань математичного моделювання. В основу побудови математичної моделі хімічного процесу покладено функцію «неполіноміального» наближення кінетичної моделі хімічної реакції, яка відбувається на поверхні каталізатора. Знаючи функціональну залежність швидкості хімічної реакції на поверхні каталізатора від складу реакційної суміші та від температури, можна обчислити швидкість реакції на одиницю об'єму каталізатора та вибірковість перетворення ключового компонента в цільовий продукт [2].

Кінетичні рівняння є невід'ємною частиною математичної моделі хімічного реактора, котра на етапі проектування використовується для обчислення оптимального методу управління процесом. Інша сфера застосування кінетичних моделей – це вивчення механізму хімічних реакцій. Крім поліноміальних функцій, для апроксимації функції використовуються й інші елементарні функції.

Наприклад, $asm(x+b)+c$, ax^b+c , $aln(x+b)+c$,

$$\frac{\alpha}{1+be^{-cx}}, ae^{bx}+c.$$

Для цього в MathCad використовуються спеціальні функції.

Наприклад, апроксимуємо дані експоненційної функції у вигляді $ae^{bx}+c$. Задамо табличні дані у вигляді векторів X та Y:

$$X := \begin{pmatrix} 8 \\ 8.1 \\ 8.2 \\ 8.3 \\ 8.4 \\ 8.5 \\ 8.6 \\ 8.7 \\ 8.8 \\ 8.9 \\ 9 \end{pmatrix} \quad Y := \begin{pmatrix} 30.528 \\ 34.221 \\ 34.233 \\ 34.114 \\ 33.595 \\ 34.058 \\ 34.498 \\ 35.822 \\ 35.678 \\ 37.442 \\ 35.698 \end{pmatrix}$$

Апроксимуємо табличні дані експоненційною функцією:

$$g := \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} \quad C := \begin{pmatrix} 1.377 \times 10^4 \\ 3.121 \times 10^{-4} \\ -1.377 \times 10^4 \end{pmatrix} \quad C := \text{expfit}(X, Y, g)$$

Отримані коефіцієнти підставимо в рівняння (1):

$$f4 := c_1 * \exp(c_2 * x) + c_3. \quad (1)$$

$$f4 := 1.377 * 10^4 \exp(3.121 * 10^{-4} * x) - 1.377 * 10^4$$

Порівняємо графічно табличні дані з отриманою функцією (рис. 2):

Знайдемо суму квадратів відхилень функції з табличними даними:

$$b := \sum_{i=1}^N (f4(x_i) - Y_i)^2$$

Апроксимуємо табличні дані синусоїдальною функцією:

$$D = \begin{pmatrix} -6.349 \\ -10.843 \\ 30.209 \end{pmatrix}$$

Отримані коефіцієнти підставимо в рівняння (2):

$$f5(x) := D_1 * \sin(x + D_2) + D_3 \quad (2)$$

$$f4 := 1.377 * 10^4 \exp(3.121 * 10^{-4} * x) - 1.377 * 10^4$$

Порівняємо графічно табличні дані з отриманою функцією (рис. 3). З отриманих даних випливає, що при використанні залежності 2-го порядку досягається максимальне наближення функції до вихідних даних.

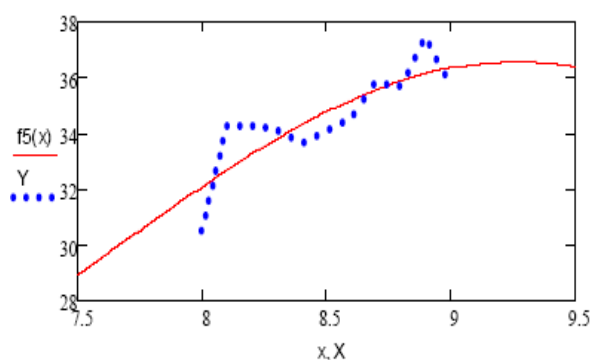


Рис. 3. Дані по функції 2

Висновки. Алгоритми, описані в цьому документі, лягли в основу математичного забезпечення для вирішення зворотних задач хімічної кінетики. Результати апробовані на конкретних прикладах визначення кінетичних параметрів реакції піролізу ефіру, механізму гетерогенного каталітичного дегідрування бутану, циклічного освітлення олефінів триетилалюмінієм у присутності каталізатора, окислення сірководню з урахуванням адсорбції кисню та сірководню.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гартман Т.Н., Бояринов А.И. Комплекс интеллектуальных программ для технологического проектирования химических производств. *Доклады РАН*. 1999. Т. 366. № 4. С. 503–506.
2. Глазов В.М., Павлова Л.М. Химическая термодинамика и фазовые равновесия. Москва : Металлургия, 1988. 560 с.
3. Введение в математическое моделирование : учебное пособие. Москва : Логос, 2015. 440 с.
4. Ватолин Н.А., Моисеев Г.К., Трусов Б.Г. Термодинамическое моделирование в высокотемпературных неорганических системах. Москва : Металлургия, 1994. 352 с.
5. Звонарев С.В. Основы математического моделирования : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. 112 с.
6. Ларин Б.М., Бушуев Е.Н. Основы математического моделирования химико-технологических

процессов обработки теплоносителя на ТЭС и АЭС. Москва : МЭИ, 2016. 312 с.

7. Марков Ю.Г., Марков И.В. Математические модели химических реакций : учебник. Москва : Наука, 2013. 192 с.

8. Федоткин И.М. Математическое моделирование технологических процессов. Москва : Ленанд, 2015. 416 с.

9. Синярев Г.Б., Ватолин Н.А., Трусов Б.Г., Моисеев Г.К. Применение ЭВМ для термодинамических расчетов металлургических процессов. Москва : Наука, 1982. 263 с.

10. Пономарев В.Б., Лошкарев А.Б. Математическое моделирование технологических процессов : курс лекций. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУУПИ, 2006. 129 с.

11. Release A.P. Reference Manual: Physical Property Methods and Models. Aspen Technology Inc., Ten Canal Park, Cambridge, Massachusetts. Issue 2141, USA.

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ: ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ

FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS TRAINING IN DATA MINING: JUSTIFICATION OF THE CHOICE OF PROGRAMMING LANGUAGES

У статті здійснено обґрунтування вибору мов програмування з метою навчання майбутніх вчителів інформатики інтелектуального аналізу даних. Це питання вивчено недостатньо та залишається актуальним у зв'язку зі швидким розвитком цифрових технологій. Застосування інтелектуального аналізу даних в освіті оптимізує можливості студентів, викладачів, адміністрації закладів освіти у здійсненні аналізу освітніх даних, визначенні стану освіти, прийнятті рішень щодо використання педагогічних технологій, управління закладами освіти, проектної діяльності й ін. Для досягнення мети дослідження: проаналізовано праці науковців, зміст навчальних програм Міністерства освіти і науки України, освітніх програм спеціальності Середня освіта (Інформатика), навчальних програм дисципліни «Інтелектуальний аналіз даних»; проаналізовано рейтинг мов програмування на ринку цифрових технологій і визначено найбільш популярні у цій сфері мови програмування; охарактеризовано мови програмування з погляду їх використання для навчання майбутніх вчителів інформатики інтелектуального аналізу даних, оскільки їх вибір є необхідною складовою частиною забезпечення ефективності та якості розв'язуваних задач; проведено анкетування викладачів педагогічних закладів вищої освіти щодо пріоритетності вибору мов програмування для навчання інтелектуального аналізу даних майбутніх вчителів інформатики.

З'ясовано, що сьогодні існує значна кількість мов програмування для забезпечення інтелектуального аналізу даних. Можливості їх використання визначаються з огляду на їхні характеристики й особливості застосування. Важливими аргументами щодо вибору мов програмування для забезпечення інтелектуального аналізу даних є складність їх вивчення, потужність, ефективність, гнучкість, продуктивність, попит на ринку цифрових технологій, можливість використання в навчальному процесі.

Ключові слова: вчитель інформатики, вища освіта, педагогіка, інтелектуальний аналіз даних, мова програмування.

The article substantiates the choice of programming languages for the purpose of future computer science teachers train in data mining. This issue has not been sufficiently studied and remains relevant due to the rapid development of digital technologies. The use of data mining in education optimizes the ability of students, teachers, administration of educational institutions in the analysis of educational data, determining the state of education, decision-making on the use of pedagogical technologies, management of educational institutions, project activities and others. To achieve the goal of the research: the works of scientists, the content of educational programs of the Ministry of Education and Science of Ukraine, educational programs of the specialty Secondary Education (Informatics), educational programs of the discipline "Data Mining" are analyzed; the rating of programming languages on the digital technology market is analyzed and the most popular programming languages in this field are identified; programming languages are characterized in terms of their use to future computer science teachers train in data mining, as their choice is a necessary component to ensure the efficiency and quality of tasks; a survey of teachers of pedagogical institutions of higher education on the priority of choosing programming languages for future computer science teachers train in data mining.

It has been found that there are a significant number of programming languages available today to provide data mining. Possibilities of their use are determined taking into account their characteristics and features of application for this purpose. Important arguments for the choice of programming languages to provide data mining are the complexity of their study, power, efficiency, flexibility, productivity, demand in the digital technology market, the possibility of use in the educational process.

Key words: computer science teacher, higher education, pedagogy, data mining, programming language.

УДК 378.147:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.37>

Клочко О.В.,
докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри математики
та інформатики
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес підготовки майбутніх вчителів інформатики, їхня професійна діяльність ґрунтуються на комплексних рішеннях, в основу прийняття яких покладено вектори розвитку суспільства, гуманістично орієнтовані світові теорії, а також ціннісне осмислення педагогічних практик, наукових досягнень [1, с. 259–265]. У цьому аспекті значимими є суспільне замовлення на підготовку фахівців, цифровізація освіти, врахування особливих умов функціонування та розвитку освітнього середовища, з яким буде пов'язана професійна діяльність [2, с. 30–45; 3, с. 30–34] (розв'язання складних задач і проблем у сферах навчання інформатики,

проведення досліджень, здійснення інновацій). Вирішення цих задач пов'язане з аналізом статистичних даних на основі сучасних технологій, що є можливим завдяки інтелектуальному аналізу даних (ІАД) [3, с. 30–34]. Тому набуття студентами компетентностей у сфері ІАД, зокрема оптимального вибору мов програмування для здійснення ІАД, є необхідною складовою частиною їхньої майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні сформовано потужну наукову школу підготовки майбутніх вчителів інформатики з основ алгоритмізації та програмування. Цю проблему досліджували В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, М.І. Жал-

дак, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, С.О. Семеріков, В.В. Осадчий й ін. На різних етапах розвитку інформатичної освіти майбутнім вчителям інформатики пропонувалися до вивчення мови програмування: ASM, Fortran, Basic, C, Pascal, C++, C#, Java, JavaScript, PHP, Python, SQL й ін.

У викладанні інформатики в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) згідно із програмами Міністерства освіти і науки України, розробленими на їх основі підручниками [4; 5] учням пропонують до вивчення декілька мов програмування, переважно Python і Free Pascal. Проте на основі бесід та опитувань вчителів інформатики ЗЗСО з'ясовано, що вони, окрім мов Pascal і Python, навчають учнів мов програмування Basic, C++, C#, Java, JavaScript, PHP.

Закордонними дослідниками V. Amaral, B. Norberto та ін. для вирішення задач ІАД були визначені мови програмування загального призначення C/C++, Python/R, Java й ін. [6].

S. Anitha Elavarasi та J. Jayanthi розглянули питання реалізації алгоритмів машинного навчання у процесі здійснення ІАД із погляду вибору мови програмування [7, с. 402–421]: ними визначено найбільш популярні мови програмування, що використовуються для розробки програм машинного навчання – це Python (57%), R (31%) і Java (17%).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання вибору мов програмування для навчання майбутніх вчителів інформатики ІАД вивчено не достатньо та залишається актуальним у зв'язку зі швидким розвитком цифрових технологій. Однією з проблем його вирішення є необхідність поєднання досвіду у сфері ІАД і нових досягнень наукової думки.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні вибору мов програмування для навчання майбутніх вчителів інформатики інтелектуального аналізу даних.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальний аналіз даних (англ. Data Mining; видобування даних, глибинний аналіз даних) використовується для забезпечення процесу «виявлення в даних, невідомих раніше, нетривіальних, практично корисних і доступних інтерпретації знань, необхідних для прийняття рішень у різних сферах людської діяльності» [8, с. 3–4]. Основою виникнення та розвитку ІАД є такі науки, як штучний інтелект, розпізнавання образів, теорія ймовірностей, статистика, логіка, методи оптимізації, реляційна алгебра, теорія прийняття рішень, теорія управління й ін. Зміст дисципліни «Інтелектуальний аналіз даних» формується з урахуванням потреби у вивченні методів цих дисциплін: класифікації, асоціації, візуалізації, кластерного аналізу, оптимізації, прогнозування, аналізу ієрархій, нечіткої логіки й ін.

Для досягнення мети дослідження нами був проаналізований зміст актуальних освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів спеціальності Середня освіта (Інформатика) та програм навчальних дисциплін у педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО) України.

Аналіз освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів спеціальності Середня освіта (Інформатика) в педагогічних ЗВО України показав, що дисципліну «Інтелектуальний аналіз даних» пропонують до вивчення студентам як бакалаврату, так і магістратури. Метою вивчення курсу є формування компетентностей здобувачів у сфері фундаментальних методів інтелектуального аналізу даних, використання їх у професійній діяльності. Попередніми вимогами до вивчення цієї дисципліни є наявність зарахованих кредитів із математичного аналізу, лінійної алгебри й аналітичної геометрії, теорії ймовірностей і математичної статистики, алгоритмізації та програмування, проектування баз даних. Аналіз змісту програм навчальної дисципліни «Інтелектуальний аналіз даних» показав, що у цьому курсі вивчаються методи видобування даних, розробки моделей даних, методи баз даних, статистики, машинного навчання, пошуку даних тощо. Основними задачами цієї сфери є: видобування даних, класифікація, асоціація, кластерний аналіз, оптимізація, прогнозування, аналіз ієрархій, регресія, візуалізація й ін. Для вирішення задач ІАД у переважній більшості розглянутих навчальних програм використовуються бібліотеки алгоритмів, програми, пакети програм, онлайн-сервіси, в яких не передбачається обов'язкове написання програмного коду або фрагментів коду, наприклад: Excel, Weka, SPSS, SAS, STATGRAPHICS, Statistica, Mathcad й ін.; безкоштовні онлайн-сервіси GNU Octave, Graph Online, Maxima, Mas, SMath Studio Cloud, SMath Studio, Scilab й ін. В окремих навчальних програмах використовуються мови програмування, зокрема Python, Java, Matlab, R, C#, C++, SQL й ін.

Одним із етапів дослідження було проведення бесід, інтерв'ю й анкетування викладачів педагогічних ЗВО України з питань використання мов програмування у навчанні студентів ІАД (рис. 1). В онлайн-анкетуванні із використанням Google Forms брали участь 53 викладачі педагогічних ЗВО різних регіонів України. Ними було названо багато причин вибору тієї чи іншої мови програмування, особливо в дослідженнях з ІАД. У процесі анкетування вони вказали такі важливі характеристики мов програмування з погляду навчання майбутніх вчителів інформатики ІАД: об'єктно-орієнтованість, динамічність, легкість вивчення та застосування, наявність потужних можливостей обробки даних, гнучкий синтаксис, вбудовуваність, розширюваність, наявність широкого набору бібліотек, забезпечення підтримки паралельних

обчислень, наявність додатків для різних сфер досліджень, таких як інтелектуальний аналіз даних, обробка зображень, універсальність тощо.

Результати анкетування викладачів педагогічних ЗВО щодо пріоритетності вибору мов програмування для навчання майбутніх вчителів інформатики ІАД представлені на рис. 1. Відповідно до отриманих результатів викладачі переважно обирають Python (22%), C# (17%), C++ (15%). Дещо меншою популярністю користуються JavaScript (10%) і Java (10%). Найменше використовуються в навчальному процесі мови R (6%) і C (5%). Мову Scala опитані респонденти не використовували.

На основі результатів інтерв'ю та бесід із викладачами педагогічних ЗВО з'ясовано, що така ситуація може бути зумовлена різними причинами, зокрема: відповідністю змісту шкільних підручників; відносною простотою вивчення, труднощами, які можуть виникати в учнів у процесі вивчення алгоритмізації та програмування; небажанням вносити зміни у вже підготовлені навчально-методичні комплекси дисциплін; небажанням відстежувати тенденції зміни попиту на мови програмування на ринку цифрових технологій й ін.

Розглянемо найбільш популярні мови програмування, котрі можуть бути використані для навчання майбутніх вчителів інформатики ІАД. Основними критеріями їх вибору є складність вивчення, потужність, ефективність, гнучкість, продуктивність, попит на ринку цифрових технологій, можливість використання в навчальному процесі.

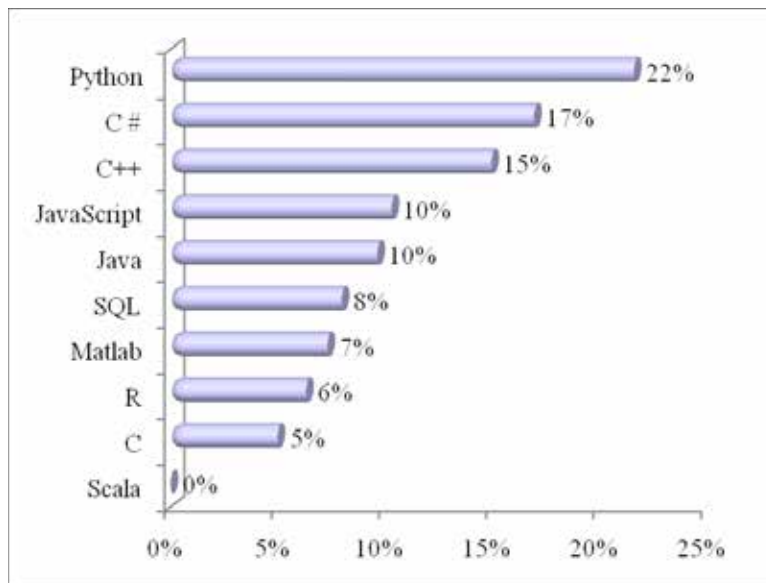


Рис. 1. Результати анкетування викладачів щодо пріоритетності вибору мов програмування для навчання ІАД майбутніх учителів інформатики

R – потужна ефективна мова для ІАД, має широкий спектр додатків для збору, статистичної обробки та візуалізації даних; ліцензія на використання безкоштовна; має низьку продуктивність.

Python – широко використовується розробниками для ІАД, мова загального призначення, має значну кількість бібліотек, проста у вивченні; ліцензія безкоштовна; можуть виникати помилки типізації.

SQL – ефективний при роботі із запитами, реляційними базами даних, використовується у багатьох додатках, легкий для сприйняття; є платні та безкоштовні версії; більш придатний для обробки даних, ніж для аналітики.

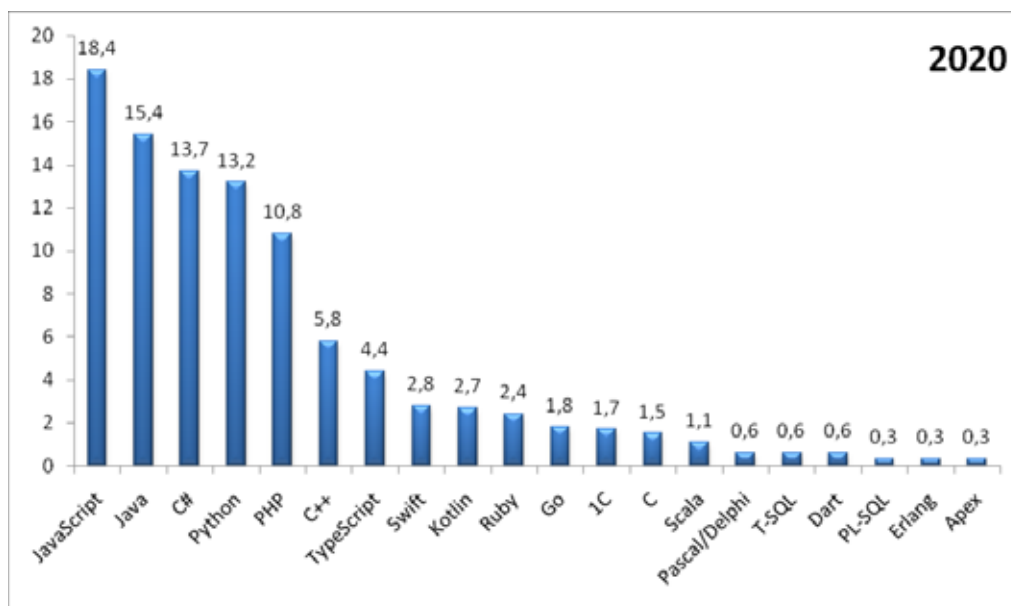


Рис. 2. Рейтинг мов програмування на ринку цифрових технологій 2020 р. [10]

Java – популярна мова загального призначення, універсальна, має сильну типізацію, високопродуктивна; є безкоштовні версії; складна у використанні з метою спеціалізованого аналізу та статистичної обробки даних, невеликий спектр бібліотек статистичної обробки даних.

Scala – найбільш ефективна для роботи з великими даними у поєднанні зі Spark, реалізовано поєднання об'єктно-орієнтованих і функціональних підходів; ліцензія безкоштовна; відносна складність вивчення за рахунок специфіки синтаксису та системи типів.

Matlab – широко використовується з метою чисельних обчислень, кількісного аналізу, має ряд можливостей візуалізації даних; платна ліцензія; не найкраща для загального призначення.

Розглянемо рейтинг мов програмування, опублікований Р. Шевченко на порталі DOU [9]. Анкетування респондентів було зроблене на початку 2020 р., у ньому взяли участь 9 747 фахівців сфери цифрових технологій, 90% опитаних мешкають в Україні (рис. 2) [9]. Як видно з рис. 2, шість найбільш популярних сьогодні мов програмування – JavaScript, Java, C#, Python, PHP, C++.

Висновки. Таким чином, з урахуванням змісту навчальних програм Міністерства освіти і науки України, освітніх програм спеціальності Середня освіта (Інформатика), навчальних програм дисципліни «Інтелектуальний аналіз даних», думки викладачів педагогічних ЗВО, характеристик мов програмування з погляду використання для ІАД, рейтингу мов програмування у сфері цифрових технологій для навчання майбутніх вчителів інформатики ІАД найбільш пріоритетними мовами програмування є: Python, Java, C#, C++, JavaScript. З огляду на потужність, ефективність, гнучкість, продуктивність мов програмування для ІАД можна виділити мови Python і Java. Проте остаточний вибір мови / мов програмування для навчання майбутніх вчителів інформатики ІАД і використання з метою

розв'язування задач у сфері ІАД повинен залежати від специфіки конкретної освітньої задачі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ключко О.В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрного виробництва засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2018. 689 с.
2. Биков В.Ю. Суспільство знань і освіта 4.0. *Освіта для майбутнього у світлі викликів XXI століття*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, Republic of Poland, 2017. С. 30–45.
3. Ключко О.В. Інтелектуальний аналіз даних як важлива складова системи професійної підготовки вчителя інформатики. *Scientific and pedagogic internship "Pedagogical and psychological edu Somponent of the education system in Ukraine and EU countries"*. Wloclawek, Republic of Poland, 2019. С. 30–34.
4. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 10–11 класів. Інформатика. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 15.06.2020).
5. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Інформатика : підручник. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 222 с.
6. Amaral V., Norberto B., Goulão M., Aldinucci M. et al. Programming languages for data-Intensive HPC applications: A systematic mapping study. *Parallel Computing*. 2020. Vol. 91. doi: 10.1016/j.parco.2019.102584.
7. Anitha Elavarasi S., Jayanthi J. Programming Language Support for Implementing Machine Learning Algorithms. *Handbook of Research on Applications and Implementations of Machine Learning Techniques, IGI Global*. 2020. P. 402–421. doi:10.4018/978-1-5225-9902-9.ch021.
8. Марченко О.О., Россада Т.В. Актуальні проблеми Data Mining : навчальний посібник. Київ : Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2017. 150 с.
9. Шевченко Р. Рейтинг мов програмування 2020: JavaScript випередив Java, а Dart увійшов у першу лігу. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/language-rating-jan-2020/> (дата звернення: 15.06.2020).

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

DISTANCE EDUCATION AS THE RESPONSE TO CURRENT CHALLENGES

Нові умови розвитку сучасного інформаційного суспільства, інтеграція України у європейський освітній простір, трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації та європейський освітній простір, перехід на компетентнісну основу підготовки кадрів у вищій школі викликали необхідність впровадження в освітній процес нових технологій організації навчання, метою яких є формування конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних швидко й ефективно вирішувати складні завдання сьогодення, самостійно знаходити і накопичувати наукові знання, навчатися впродовж життя. Цим фактором було зумовлено формування принципово нового, високотехнологічного підходу до організації навчального процесу у вищій школі – впровадження дистанційної освіти.

У статті розкрито сутність дистанційної форми навчання, проаналізовано його переваги та недоліки, обґрунтовано значення дистанційного навчання в умовах сьогодення. На конкретних прикладах доведено його життєздатність за особливих умов сучасних загроз (пандемії COVID-19), коли саме завдяки інформаційно-освітнім технологіям і системам комунікації в Україні було забезпечено безперервність навчального процесу та здоров'язбережне середовище здобувачів освіти. Акцентовано увагу на тому, що 2020 р. дозволив науковій і педагогічній громадськості не тільки системно і масштабно подивитися на значення дистанційного навчання в Україні, але й більш свідомо виокремити як його переваги, так і «больові точки» та перспективи впровадження. Зокрема, наголошено на важливості подолання найгострішої, на погляд авторів статті, суперечності між необхідністю дистанційного навчання та реальним станом готовності закладів освіти, викладачів до його впровадження. Вихід із цієї ситуації вбачається у поширенні так званої змішаної форми організації навчального процесу у вищій школі, що стимулюватиме і виші, і педагогічні кадри до опанування нових технологій роботи і, як наслідок, слугуватиме чинником готовності відповідати на виклики сьогодення.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, переваги дистанційної освіти, недоліки дистанційної освіти, виклики сьогодення.

New conditions of the evolvement of current informational society, integration of Ukraine into European educational space, transcontinental system of computer information and European educational space, transition to competence basis of professional training in high educational institutions require the necessity of implementation new technologies of learning organization into educational process, purposes of which are basis for the formation of competitive on the labour market professionals, capable briefly and effectively to solve any current problems, find out and accumulate scientific knowledge independently as well as to learn throughout their whole lives. That is the factor due to which formation of principally new, high-technological approach to learning process organization in higher educational establishments appeared, namely the implementation of distance education.

The article exposes essence of distance form of education, analyses its advantages and disadvantages and substantiates the meaning of distance education in present days. It is proved, taking into consideration particular examples of its viability in peculiar conditions of current threats (pandemic COVID-19), when exactly due to informational-educational technologies and systems of communication of Ukraine continuity of education process is provided as well as health protection of working environment of students' is maintained. The attention is emphasized that 2020 allows scientific and pedagogical community not only systematically and ambitiously realize the essence of distance learning in Ukraine, but allocates its advantages, weak points and perspectives of implementation. In particular, its pointed out on the significance of overcoming the sharpest, concerning the authors' of the article points of view, controversy of the necessity of distance learning and the real conditions of readiness of high educational institutions and teachers to its implementation. Solution of this situation is viewed in proliferation of so called mixed form of educational process organization in high educational establishment, that is going to stimulate universities, as well as staff for mastering new technologies of work, and as consequence is going to be factor of readiness to answer current challenges.

Key words: distance education, distance learning, advantages of distance education, disadvantages of distance education, current challenges.

УДК 378.14
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.38>

Кузан Г.С.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Гордієнко Н.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Рак Н.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне інформаційне суспільство, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації та європейський освітній простір, перехід на компетентнісну основу підготовки кадрів у вищій школі викликають необхідність впровадження в освітній процес нових технологій організації навчання, метою яких є формування конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних швидко й ефективно вирішувати складні завдання сьогодення, самостійно знаходити та накопичувати наукові знання. Актуальність означеної проблеми полягає й у тому, що вона відби-

ває світові тенденції у галузі освіти, головні тренди навчання у суспільстві, яке у власній траєкторії розвитку йде за інформаційним.

Перехід України зі знаннєвої на компетентнісну парадигму професійної підготовки фахівців у вищій школі зумовив необхідність цілеспрямованої модернізації вітчизняної освіти на рівні змісту, форм і методів організації навчального процесу, шляхів і комунікативної взаємодії викладача та студентів. Тож сьогодні поряд із традиційними формами та методами навчання чільне місце посідають інтерактивні методики навчання, колективна та кооперація як групові його форми. Змі-

нюється і позиція викладача – він перестає бути головним джерелом і транслятором знань, інформації для студентів, а набуває ролей коуча, тьютора, змінюючи тим самим і специфіку комунікації зі студентами за умови не тільки очного, але й дистанційного спілкування. В останні роки зазнає суттєвих змін не лише характер і зміст освітньої діяльності у вищій школі, але і їхні акценти, спрямовані на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Дедалі більше поширюється й дистанційна форма організації навчання, що значною мірою розширює можливості отримання знань здобувачами вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений огляд наукової літератури, присвяченої висвітленню впровадження дистанційної форми навчання у практику організації освітнього процесу, дозволив нам дійти висновку, що різні аспекти означеної проблеми активно вивчаються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями: В.Ю. Биковим, О.С. Воронкіним, В.Ю. Гаврилюком, Б.С. Гершунським, І.В. Грушиною, А.О. Губановою, Р.С. Гуревичем, М.І. Жалдаком, І.Г. Захаровою, А.П. Єршовим, М.Ю. Кадемією, Д.Л. Константиновським, Л.М. Корсунською, А.А. Кузнецовим, В.В. Лапінським, В.М. Мадзігоном, В.Я. Нечаєвим, І.В. Роберт, О.Л. Скідіним, С.С. Ташетовою, А.І. Твердохлібом, В.П. Тихоміровим, О.В. Трубічиною, М.П. Шишкіною, І.С. Якиманською, Ю.І. Яковенком та багатьма іншими. Зокрема, предметом дослідження науковців стало висвітлення методологічних основ використання дистанційних технологій у контексті змішаного навчання (В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко), особливостей smart-освіти в університетах, підготовки та розробки навчального контенту, цифрового методичного забезпечення дистанційного навчання (Л.М. Корсунська, А.І. Твердохліб, В.П. Тихоміров), методики проведення дистанційних занять із різних навчальних курсів (О.С. Воронкін, А.О. Губанова) тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених сфері організації дистанційного навчання, усе ще недостатньо висвітленими залишаються питання проблем і перспектив як його реалізації, так і підготовленості студентів і педагогічних кадрів до цієї сфери діяльності, особливо за складних умов, коли перед усіма навчальними закладами постає першочергове завдання, не припиняючи навчальний процес, забезпечити здоров'язбережне середовище для всіх здобувачів освіти.

Метою пропонованої статті є висвітлення значення дистанційної освіти як відповіді на вимоги, які висуває перед вищою школою сьогодення, а також окреслення переваг і недоліків дистанційної форми навчання за сучасних умов.

Виклад основних результатів. У 2013 р. набрала чинності «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», якою було визначено як головні завдання та пріоритети державної політики в галузі освіти, спрямованої на підвищення її якості та конкурентоспроможності, так і ключові її напрями, серед яких чільне місце посідають інформатизація освіти, формування здоров'язбережного середовища, забезпечення доступності та неперервності освіти, можливостей громадянам країни отримувати освіту за допомогою різноманітних форм і засобів упродовж життя [7]. Усім цим напрямам цілковито відповідає впровадження у вітчизняну освітню практику дистанційної форми організації навчання, яка, на відміну від зарубіжних країн, тільки починає працювати в Україні, поєднуючись зазвичай з освітою очною та заочною. Доцільно наголосити, що 2013 р. відзначився ще однією подією – Наказом МОН України від 25 квітня 2013 р. № 466 було затверджено Положення про дистанційне навчання [4], в якому чітко окреслено основні засади його організації та запровадження в Україні, мету і завдання та наведено визначення дистанційної освіти як особливої форми організації навчання, яку слід розуміти як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [4].

Грунтуючись на принципах самостійного навчання, на органічному поєднанні кращих традиційних методів та інноваційних інформаційних і телекомунікаційних технологій, ця нова для України організаційна форма навчання дозволяє отримувати освіту широким верствам населення незалежно від віку, стану здоров'я та місця проживання. Натомість у зарубіжній освітній практиці дистанційна форма отримання освіти має вже свою тривалу історію. Так, зокрема, за висновками науковця Г.М. Татарчук, об'єктом дослідження якої став соціологічний аспект інституалізації дистанційного навчання, ще на кінець 1997 р. в 107 країнах світу загальна кількість навчальних закладів дистанційного типу становила майже 1 000, де здобували освіту близько 50 млн осіб. А у 2000 р. показник здобувачів освіти в цих країнах зріс майже вдвічі і становив 90 млн [5].

Необхідність посилення уваги саме до дистанційної форми навчання в Україні особливо актуалізував 2020 р. Через світову пандемію COVID-19 ця форма освіти завдяки інформаційно-освітнім технологіям і системам комунікації довела свою життєздатність і стала головною відповіддю на найгостріший виклик сьогодення, забезпечивши

як безперервність навчального процесу, так і здоров'язбережне середовище здобувачів освіти.

Закцентуємо і на тому, що 2020 р. дозволив не тільки системно і масштабно подивитися на значення дистанційного навчання в Україні, але й більш свідомо виокремити не тільки його переваги, а і насамперед «больові точки» та перспективи впровадження.

Отже, здійснений нами огляд наукової літератури з окресленої проблеми, наш власний досвід практичної роботи зі студентами за дистанційною формою навчання у карантинний період, опитування колег із різних університетів дозволили окреслити позитивні й негативні її аспекти та проаналізувати готовність педагогів і студентів до дистанційної роботи.

Переваги дистанційного навчання як відкритої системи, що передбачає активну комунікацію між викладачами та здобувачами освіти за допомогою мультимедіа та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, можна представити у такий спосіб:

- не залежить від місця проживання, може відбуватися у будь-якій географічній точці, але за умови доступу до мережі Інтернет. З огляду на зазначене особливо сприяє освітній інклюзії людей з особливими потребами, забезпечуючи реалізацію їх права на здобуття освіти;

- дає можливість студентові здійснювати свободу вибору, обирати власну траєкторію освіти та рухатися нею (здійснюється у зручний для студента час відповідно до його власного темпу опанування матеріалу, освітніх потреб тощо);

- сприяє органічному поєднанню навчання та повсякденного життя, навчання та роботи;

- дозволяє опановувати нові інформаційні технології, сприяє формуванню умінь і навичок роботи із засобами віртуальної реальності, хмарними сервісами, що згодом знадобиться ще й у майбутній професійній діяльності та слугуватиме потужним чинником систематичного підвищення власної компетентності у ході навчання впродовж життя;

- у форматі здоров'язбережного середовища дозволяє на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій забезпечити передачу й доступ до різноманітної та необхідної студентові навчальної інформації;

- дає можливість створення системи безперервного самонавчання та загального обміну інформацією [1].

Вважаємо за доцільне зауважити, що при розгляді позитиву дистанційної освіти ми не брали до уваги такий фактор, як її менша вартість для здобувача порівняно з освітою очною чи заочною.

Незважаючи на доволі широкий перелік позитивних якостей організації навчання у дистанційній формі, можна виділити в ній і низку недоліків, які у своїй сукупності можуть не тільки впливати

на якість освіти, але й гальмувати процеси соціального розвитку людини через обмеження безпосереднього людського спілкування викладача зі студентами та студентів між собою. Адже наявні найкращі та найзручніші сервіси для організації онлайн-конференцій і відеозв'язку позбавляють нас цієї необхідної кожному «розкоші».

Розглядаючи «больові точки» – недоліки дистанційного навчання, важливо, на наше переконання, брати до уваги й диференціювати такі фактори, як організація процесу навчання у вищій школі у суто дистанційній, змішаній чи очній формі. Якщо студент, який вступав на дистанційну форму здобуття освіти, від самого початку був орієнтований саме на online-навчання, online-комунікацію, то студент, котрий навчався на очній формі та взагалі не мав досвіду дистанційного навчання чи мав такий досвід досить обмежено, то, як показала практика роботи навчальних закладів України у карантинний період 2020 р., він опинявся у своєрідній психологічній ізоляції, не був психологічно готовий як до самостійної роботи загалом, так і до навчальної роботи у режимі online.

Варто відзначити, що труднощі у цей особливий період зазнавали не тільки студенти, але й значна частина викладачів через свою невідповідність до організації дистанційного навчання.

Серед найбільш типових недоліків дистанційного навчання можна виокремити такі:

- відсутність живої міжособистісної комунікації під час занять між викладачем і студентом знижує ефективність спілкування;

- обмежене живе спілкування з метою обміну думками, досвідом у середовищі самих студентів. Особливо це дається взнаки при вивченні гуманітарних дисциплін, коли важливо організувати дискусію, диспут, почути думки студентів із різних проблем, у т. ч. соціальних чи соціально-педагогічних, їх бачення вирішення цих проблем тощо. За умови тривалого дистанційного навчання, на переконання окремих дослідників, студенти можуть навіть втрачати навички не тільки групового дискусійного обговорення, але й правильного емоційного і логічного формулювання своїх висловлювань [2];

- психологічна ізоляція і неготовність студентів до самостійного опанування навчального матеріалу без постійної підтримки та стимулювання з боку викладача;

- слабе організаційно-методичне забезпечення дистанційного навчання;

- труднощі у проведенні практичних і лабораторних занять, особливо якщо вони потребують спеціальних засобів та обладнання;

- обмеження у можливостях здобувачів освіти негайного застосування отриманих знань на практиці та наступного обговорення з викладачем і студентами питань, що виникають;

– недостатня вмотивованість студентів до навчання;

– наявність у студентів можливостей навчатися у зручний для них час і тим самим відтерміновувати виконання завдань може провокувати формування в них прокрастинації;

– труднощі в адекватному оцінюванні знань студентів із боку викладача під час проведення контрольних робіт, у т. ч. й у ході відеоконференцій;

– надмірний бюрократизм в організації дистанційного навчання та в контролі за його проведенням;

– обмежена пропускна спроможність електронних мереж для навчальних і контрольних відеоконференцій;

– студенти можуть відчувати труднощі з доступом до мережі Інтернет (особливо це стосується тих, хто проживає у сільській місцевості, віддалених гірських районах) і самозабезпеченням необхідним для дистанційного навчання технічним обладнанням (комп'ютером, планшетом тощо).

Розглядаючи недоліки дистанційної форми організації навчання у вищій школі, варто наголосити ще на одній проблемі, яка лежить насамперед у моральній площині – це ідентифікація студента. Відзначимо, що ця проблема є особливо гострою виключно у тих випадках, коли студент навчається на суто дистанційній формі. За цих умов в університетах існують різні практики ідентифікації. Це може бути демонстрація фотографії на документі (паспорті, заліковій книжці) під час відеоконференції, запрошення студентів в університет на заліково-екзаменаційну сесію тощо. Натомість у вишах, де студенти навчаються за змішаною формою, або у разі вимушеного (наприклад, через карантин) переходу з очного на дистанційне навчання ця проблема може залишитися, але втрачає свою гостроту, оскільки викладачі знають своїх студентів.

Здійснений нами аналіз переваг і недоліків дистанційного навчання дозволив нам окреслити низку важливих проблем, вирішення яких сприятиме удосконаленню освітнього процесу у вищій школі, якості підготовки майбутніх фахівців і готовності закладів освіти до викликів сьогодення.

Отже, за сучасних умов надзвичайного значення набуває психологічна готовність викладача працювати зі студентами не тільки очної чи заочної форми навчання, але й дистанційної. Це вимагає активного впровадження змішаної форми навчання у вищій школі, нової, універсальної підготовки кадрів для неї, спрямованої на опанування викладачами сучасних інформаційних і педагогічних технологій, формування умінь і навичок роботи з технічними засобами, необхідними для організації дистанційного навчального процесу, комунікації в онлайн-режимі [6].

2020 р. довів необхідність готовності кожного викладача, кожного закладу освіти до дистанційного навчання. Викладач повинен навчитися грамотно структурувати навчальний матеріал, володіти методикою організації навчального процесу в online-режимі, орієнтувати студентів на творчий пошук необхідної інформації, формувати в них уміння й навички самостійно здобувати необхідні знання та застосовувати їх у розв'язанні практичних завдань із використанням сучасних технологій, у т. ч. й інформаційно-комунікаційних. Кожна дисципліна повинна бути забезпечена пакетом електронного навчального контенту.

Відсутність єдиної сертифікованої платформи для навчання в усіх закладах освіти, як показала практика, стала вагомим стримуючим фактором за умов масового вимушеного переходу до дистанційного навчання [3]. Особливо це було відчутно в тих закладах, які не були забезпечені системою управління навчанням LMS Moodle, а робота у Viber-чатах чи Zoom-конференціях, які лише умовно підходять для повноцінного дистанційного навчання, не давала бажаного результату.

Висновки. Сьогодні як ніколи у суспільстві розгорнулися активні дискусії, головною темою яких є дистанційне навчання. Включилися у ці дискусії широкі верстви населення – це і викладачі вишів та вчителі, і науковці, і батьківська громадськість. Усі погоджуються, що за сучасних умов ця форма освіти стала порятунком. Але головні суперечки точаться насамперед стосовно професіоналізму педагогів і їхньої готовності до реалізації такого навчання, готовності студентів, учнів навчатися дистанційно. Пропонована стаття є спробою дати відповідь на ці важливі питання, показати своє бачення розв'язання окресленої проблеми.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що впровадження в освітню практику технологій дистанційного навчання сприятиме удосконаленню освітнього процесу, розширенню можливостей формування соціальної та професійної компетентності здобувачів освіти. Але повною мірою досягти такого результату можливо лише за умови подолання найважливішої, на наш погляд, суперечності між необхідністю дистанційного навчання та реальним станом готовності закладів освіти, викладачів до його впровадження. Вихід із цієї ситуації ми бачимо у поширенні так званої змішаної форми організації навчального процесу у вищій школі, що стимулюватиме і виші, і педагогічні кадри до опанування нових технологій роботи і, як наслідок, слугуватиме чинником готовності відповідати на виклики сьогодення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ахмад І.М. Навчання в дистанційній і змішаній формі студентів ВНЗ. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/04_2012_ahmad_navchannya.pdf (дата звернення: 19.06.2020).
2. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38–41.
3. Проблеми впровадження дистанційної освіти в Україні. URL: <http://edu.minfin.gov.ua/LearningProcess/RemoteEducation/Pages/Проблеми-впровадження-дистанційної-освіти-вУкраїні.aspx> (дата звернення: 19.06.2020).
4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 19.06.2020).
5. Татарчук Г.М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект. *Образование*. 2000. № 1. С. 63–72.
6. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко та ін., за ред. В.М. Кухаренка. Харків, 2016. 284 с.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 19.06.2020).

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

CHARACTERISTICS OF DISTANCE LEARNING IN VOCAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE FUTURE MUSIC ART TEACHER

УДК 378.018.43:784

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.39>

Лановенко-Мельник Н.В.,
заслужена артистка України,
викладач кафедри вокально-хорової
підготовки, теорії та методики
музичної освіти

Басовська С.Ю.,
викладач кафедри вокально-хорової
підготовки, теорії та методики
музичної освіти

Остапчук Л.О.,
заслужена артистка України,
старший викладач
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти

Плакідюк О.Ю.,
викладач
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти

Хохлан В.О.,
викладач кафедри вокально-хорової
підготовки, теорії та методики музичної
освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Стаття має теоретичну спрямованість, у ній висвітлена позиція авторів щодо ефективності дистанційного навчання під час освітнього процесу. Охарактеризовано стрімкий розвиток дистанційного навчання в освіті, зокрема у викладанні вокалу у вищих навчальних закладах. Одним із актуальних напрямів розбудови сучасної вищої освіти є впровадження технологій дистанційного навчання у навчальний процес. Дистанційна форма навчання дає можливість створення систем безперервного навчання, загального обміну інформацією. У статті розглянуто переваги та недоліки методів навчання, що базуються на дистанційних технологіях у професійній вокальній освіті. Виконано порівняння дистанційного навчання із класичними методами очного та заочного навчання. Висвітлено тенденції розвитку сучасної вокальної освіти у вищих навчальних закладах. За допомогою SWOT-аналізу охарактеризовано сильні та слабкі сторони дистанційного навчання, враховані усі загрози та можливості, що виникають під час дистанційного навчання. Проведено дослідження серед студентів кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського щодо доцільності й ефективності навчання із застосуванням різних цифрових інструментів дистанційного навчання. У статті також розглядається питання в контексті розвитку професійної діяльності педагога з вокалу за умов дистанційного навчання: як і яким чином адаптувати освітню програму в нове сучасне освітнє середовище із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Охарактеризовано основні ключові компетентності викладачів вокалу в організації дистанційного навчання. Автори зосереджують увагу на необхідності цілеспрямовано та системно формувати відповідні компетенції педагогів у контексті дистанційного навчання студентів.

Ключові слова: вокально-педагогічна діяльність, дистанційне навчання, онлайн-навчання, цифрові інструменти, ключові компетентності.

The article has a theoretical focus, it highlights the position of authors on the effectiveness of distance learning in educational process. The rapid development of distance learning in education, in particular in the in higher voice coaching. One of relevant directions of development of modern higher education is the introduction of distance learning technologies in the educational process. Remote forms of training makes it possible to create lifelong learning systems, general exchange of information. The article discusses the advantages and disadvantages of distance learning methods based on professional vocal education. The comparison of distance learning with classical methods of full-time and distance learning is performed. The tendencies of development of modern vocal education in higher educational establishments are covered. With the help of SWOT-analysis the strengths and weaknesses of distance learning are described, all threats and opportunities that arise during distance learning are taken into account. The study was conducted among students of the Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky on the feasibility and effectiveness of learning using various digital distance learning tools. The article also considers the question in the context of the development of professional activity of a voice teacher in the conditions of distance learning: how and how to adapt the educational program to the new modern educational environment with the use of information and communication technologies. The main key competencies of voice teachers in the organization of distance learning are described. The authors focus on the need to purposefully and systematically form the relevant competencies of teachers in the context of distance learning.

Key words: vocal and pedagogical activity, distance learning, online learning, digital tools, key competencies.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У зв'язку із ситуацією, що склалася у світі, зокрема і в Україні, а саме за умов пандемії коронавірусу, особливої уваги вимагає проблема ефективності дистанційного навчання. Дистанційне навчання – це новий досвід роботи, що зайняв вагоме місце в освітньому середовищі з огляду на останні події. Питання дистанційної освіти сьогодні є особливо актуальним, оскільки елементи дистанційного навчання впроваджуватимуться в українську систему освіти на постійній основі, навіть якщо навчальні заклади запрацюють у повноцінному режимі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливе значення цієї проблеми зумовлене тим,

що відкриваються нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Велика роль надається самоосвіті, дистанційним освітнім програмам. Історія дистанційного навчання розпочинається ще з далекого 1840 р., коли англійський педагог-винахідник Ісаак Пітман навчав студентів, використовуючи поштові відправлення. Проблемам дистанційного навчання присвячені наукові праці багатьох науковців, серед них Р. Деллінг, М. Томпсон, А.Є. Петров, А.В. Хуторський, Т.А. Чернишева, С.С. Аксенова. Досліджуючи погляди учених, можна визначити, що дистанційне навчання – це нова, специфічна форма навчання, дещо відмінна від звичних форм очного

або заочного навчання. Вона передбачає інші засоби, методи, організаційні форми навчання, іншу форму взаємодії викладача і студента, студентів між собою [1, с. 3]. З огляду опрацьованих літературних джерел можна зробити висновок, що у проведених дослідженнях недостатньо приділяється уваги дистанційній формі навчання, зокрема у професійній вокальній освіті.

Мета статті – проаналізувати особливості дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності та визначити переваги і недоліки його функціонування у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Для досягнення мети нами були використані різні методи дослідження: аналіз, узагальнення, порівняння тощо.

Виклад основного матеріалу. Одним із провідних завдань, що стоять перед викладачами та працівниками ВНЗ, є не тільки впровадження системи дистанційної освіти, а й забезпечення сприятливого впливу нових технологій на освітній процес, тобто необхідність розвитку сильних сторін і мінімізація негативних. Розглянемо, як трактують поняття «дистанційне навчання» різні літературні джерела. Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів і студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі [4, с. 320]. Дистанційне навчання – одержання освітніх послуг на відстані, без відвідування ВНЗ, за допомогою нових комп'ютерних і комунікаційних технологій, воно є універсальною, синтетичною, інтегральною, гуманістичною формою навчання, що створює умови для студентів та адаптована до базового рівня знань і контрольних цілей студентів [2, с. 62].

У ході проведеного дослідження можна виділити такі переваги та недоліки дистанційного навчання. Для того, щоб чітко зрозуміти можливі перспективи та наявні проблеми дистанційного навчання, використаємо метод аналізу сильних і слабких сторін у викладанні вокалу (табл. 1).

SWOT-аналіз дає можливість проаналізувати усі сильні та слабкі сторони дистанційного навчання у викладанні вокалу, врахувати можливості та загрози.

Водночас потрібно розуміти, що викладач і студент залишаються активними учасниками процесу дистанційного навчання, під час якого можна використовувати різні цифрові інструменти, зокрема:

Платформа Zoom – дає можливість створювати відеоконференції зі студентами. За наявності гарного технічного забезпечення є можливість проведення якісних практичних занять із вокалу. Безкоштовна версія дає можливість охопити аудиторію до 100 чоловік. Є можливість займатися з кожним студентом індивідуально. Час, відведений у безкоштовній версії, становить до 45 хв.

Google-форма – може збирати відповіді студентів і потім проводити автоматичне оцінювання тестування. Цей інструмент дистанційного навчання найбільш підходить для опрацювання і перевірки теоретичного матеріалу з вокалу.

Для опрацювання теоретичного матеріалу можна також використовувати й інші інструменти, зокрема: **classtime, learningapps, moodle, mytest.**

Для отримання зворотного зв'язку зі студентами викладач вокалу може використовувати стандартний сервіс інтернету – **електронну пошту**, що забезпечує передавання повідомлень як у формі звичайних текстів, так і у відеофайлах. Недоліком є те, що студент не має можливості завантажити інформацію у великих об'ємах.

Соціальні мережі та месенджери дозволяють створювати закриті групи, чати, теми, що значно полегшують роботу викладача з вокалу.

Для оцінювання індивідуальних досягнень студентів може бути використане портфоліо. **Портфоліо** – це накопичувальна система оцінювання досягнень студентів (накопичування різних видів робіт, які показують рух в індивідуальному розвитку).

Розглянемо сприйняття дистанційного навчання студентами. Об'єктом дослідження були студенти кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного

Таблиця 1

SWOT – аналіз дистанційного навчання у викладанні вокалу

<p><u>Переваги</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Можливість отримання знань особами з особливими потребами. – Отримання знань у комфортних умовах для студентів. – Можливість бути учасником різних вебінарів і відео-конференцій за участю професійних викладачів. – Висока самоорганізація. 	<p><u>Недоліки</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Недостатній контроль над засвоєнням студентами одержаних знань. – Недосконале відтворення звуку технічними засобами. – Проблема ідентифікації студентів при здачі теоретичного матеріалу. – Недостатній рівень самоорганізації.
<p><u>Можливості</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Організація навчання за допомогою різних цифрових інструментів. – Зменшення часу на перевірку теоретичного матеріалу. – Ефективне поєднання дистанційного навчання із класичним. 	<p><u>Загрози</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ризик закріпити «гортанні навички», вузли на зв'язках, незмикання. – Відсутність мережі інтернет у віддалених куточках. – Технічні перебої.

педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У дослідженні взяли участь 42 особи.

У процесі дослідження з'ясували, що абсолютно неефективним дистанційне навчання вважають 6 студентів. Ще 9 студентів також говорять про неефективність дистанційного навчання. 20 респондентів, що складає 47,62% від загальної кількості опитаних, вважають дистанційне навчання ефективним, але в поєднанні із класичним навчанням. Кількість учасників, які повністю задоволені дистанційними технологіями, склала 16,7% (7 студентів).

Порівняємо дистанційне навчання із класичними методами очного та заочного навчання під час викладання вокалу (табл. 2).

Порівнюючи дистанційне навчання із класичним, можна однозначно сказати, що дистанційна форма навчання студентів найкраще підходить до вивчення саме теорії музики, історії, аналізу творчості композиторів. Доцільність впровадження освітніх комунікаційних технологій в освітній процес є очевидною, зокрема таких, як проведення в онлайн-режимі групових та

індивідуальних вебінарів, майстер-класів, дискусій на форумах, виконання тестових завдань тощо. Мультимедійні технології, подача матеріалу в багаторівневому просторі з використанням інтерактивних методів надають широкі можливості для навчального процесу дистанційного формату. Водночас впровадження цих технологій в індивідуальні практичні заняття вокалістів викликають певні заперечення. Зауважимо, що проведення практичних занять у віддаленому режимі для вокалістів є недоліком дистанційної форми навчання, оскільки процес формування співочих навичок у студентів є дуже суперечливим і сумнівним, адже педагог несе велику відповідальність за забезпечення гігієни голосу під час процесу вокальної підготовки студентів [7, с. 183]. Його головною метою є слідування за дотриманням студентом плавного, рівного звучання на диханні та в жодному разі не допускати форсування звуку під час співу, а це не завжди вдається простежити під час уроку в онлайн-режимі, оскільки майже в усіх інтернет-платформах відсутня передача якісного звуку.



Рис. 1. Дистанційне навчання очима студентів

Таблиця 2

Порівняльна характеристика дистанційного й очного навчання

Фактори	Очне, заочне навчання	Дистанційне навчання
Особливий психологічний контакт між викладачем і студентом.	+	-
Особлива енергетика присутності слухача.	+	-
Відчуття простору концертної зали й акустики.	+	-
Можливість бути учасником вебінарів, майстер-класів.	-	+
Живий інструмент.	+	-
Організація творчих онлайн-зустрічей із видатними вокалістами.	-	+
Наближення до реальної практичної атмосфери.	+	-
Можливість доступу до онлайн-ресурсів найкращих університетів.	-	+

Це можливо лише за наявності професійної звукової апаратури. Академічна постановка голосу є надійною основою для подальшої орієнтації та ствердження себе як вокаліста [5, с. 101].

Професійні програми, присвячені навчанню вокаліста, а саме індивідуально-практичної складової частини, зустріти досить важко, якщо не сказати, що вони зовсім відсутні. Відомо, що індивідуальні практичні заняття вимагають створення специфічних умов для їх проведення. Наприклад, особливого психологічного й емоційного контакту між викладачем і студентом. Відсутність цього контакту, безумовно, змінює характер дистанційної форми навчання. Сьогодні ще жодні мультимедійні технології не можуть цього запропонувати, адже вміння встановлювати психологічний контакт вчителя зі студентами у процесі вокальної діяльності є одним із важливих комунікативним умінь [3, с. 58]. Крім того, навчання вокаліста передбачає формування цілого ряду умінь і навичок, набутих в умовах, наближених до реальної практичної діяльності. Це і акустика залу, відчуття особливої психологічної атмосфери й енергетики присутності слухача.

Дистанційне навчання може широко застосовуватися як комбінований вид навчання, тобто зі збереженням класичних форм і методів навчання. Таким чином, з метою вдосконалення практичної складової частини виконавської діяльності можна говорити лише про часткове використання дистанційної форми навчання. За комбінованого навчання очні заняття чергуються з дистанційними. Подібні моделі викладання вже сьогодні можна зустріти у вищих навчальних закладах України.

Якість дистанційних занять залежить не тільки від учасників процесу, а й від подальшого прогресу сучасних мультимедійних технологій, розвиток яких не стоїть на місці. Можливо, сучасні технології незабаром будуть здатні передавати емоції, темперамент, характер виконавського процесу. Зазвичай дистанційне навчання здійснюється із застосуванням традиційних освітніх технологій, де поряд з індивідуальними практичними заняттями відбувається відвідування майстер-класів видатних вокалістів, організація творчих зустрічей. Перенесення деяких із цих форм, зокрема практичної складової частини, в дистанційну площину вимагає часу та безліч зусиль.

На підставі цього процес дистанційного навчання вимагає високого професійного рівня викладача, прагнення до співпраці з колегами та студентами на шляху досягнення якісних результатів освіти.

Хочемо звернути увагу на те, що за стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій викладач вокалу повинен постійно розвиватися та самовдосконалюватися, а саме:

– систематично проходити курси підвищення кваліфікації;

– бути активним учасником вебінарів, майстер-класів із впровадження дистанційного навчання в освітній процес;

– за можливості створювати лекції-візуалізації для студентів, відеоуроки;

– організовувати інтерактивні семінари у формі дискусій;

– освоювати новітні технології, нові платформи для впровадження дистанційного навчання в освітній процес;

– залучати студентів для виконання завдань і самостійної роботи на платформах Classtime, Googleclass, My Test тощо.

– здійснювати обмін досвідом із іншими викладачами вищих навчальних закладів України і не тільки.

Висновки. Проаналізувавши доцільність застосування дистанційної форми навчання у майбутніх вчителів музичного мистецтва, зокрема з фаху «вокал», ми виявили низку позитивних і негативних аспектів. Так, з одного боку, така форма навчання підвищує мотивацію у студентів до власного пошуку необхідних відчуттів у технічних прийомах і характері звуку, створює процес високої самоорганізації, що підвищує творчий та інтелектуальний потенціал. Активізує аналітичне мислення при записі та прослуховуванні власного відеоуроку, а також вдосконалює навички володіння комп'ютером і різними інтернет-платформами. Зі сторони педагогів така форма навчання вимагає універсальної підготовки та володіння сучасними інформаційними технологіями. Студенти заочної форми навчання показали гарний результат, адже організація такого освітнього процесу дає змогу краще контролювати самостійну підготовку з фаху, що в разі підвищує успішність навчання під час сесії.

Також було виявлено, що ті студенти, які володіють яскраво вираженими вокальними здібностями, показали кращий результат у процесі дистанційного навчання порівняно з тими, хто має дуже посередні вокальні здібності. Тому відсутність безпосереднього живого контакту зі студентом, наявність технічних складнощів проведення онлайн-уроків, відсутність належного технічного забезпечення та інтернет-зв'язку ще раз підтверджує, що дистанційна форма навчання для мистецьких закладів освіти та для ВНЗ, які здійснюють підготовку вчителів музичного мистецтва, не є ефективним, а може існувати тільки як допоміжний і частковий засіб підвищення результативності професійної фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. № 10. С. 3–6.
2. Блощинський І.Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній

літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 3 С. 59–64.

3. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва : монографія. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. 208 с.

4. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 319–325.

5. Красовська Л.О. Сучасний вокал: методи навчання в різних жанрах музичного мистецтва. *Культура України*. 2016. № 53. С. 100–106.

6. Коханська Т.В. Переваги та недоліки дистанційної освіти в умовах розвитку інформаційних технологій та комунікацій. *Проблеми использования информационных технологий в сфере образования, науки и промышленности* : 10-я международная конференция, 30–31 января 2013 г., Днепропетровск, 2013. С. 142–144.

7. Чернышева Т.А. Дистанционная форма обучения в дополнительном профессиональном образовании музыканта-исполнителя. *Вестник СПбГУКИ*. 2017. № 3. С. 180–183.

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 забезпечить 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:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 25

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,71. Ум.-друк. арк. 23,94.

Підписано до друку 29.07.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (048) 709 38 69, +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.