ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 32

Том 2

Видавничий дім
«Гельветика»
2021

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
Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Богуш 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 № 2 від 22.02.2021 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 КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

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

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2663-6085 © ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Батрун І.В.
АКТУАЛЬНІ ІДЕЇ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НУШ.....**9**

Гук Л.І., Рак Н.В.
УПРОВАДЖЕННЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІСТОРИКО-КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПЕДАГОГІЦІ.....**16**

Гураль О.І., Дичка Н.І.
ПЕДАГОГІЧНА НАУКА: ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....**20**

Зайченко Н.І.
КОНЦЕПТ «РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ» ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ XIX–XX СТ.....**25**

Кириленко О.С., Барнич О.В., Мамчич О.Б.
ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК 4К НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В НУШ.....**29**

Микитенко М.В.
ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ТА ВИДІВ ДЖЕРЕЛ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКРИМІНАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ XX–XXI СТ.....**33**

Перцова Н.О., Скопцова О.М.
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА БІЛАША.....**37**

Шапошнікова І.І.
ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....**41**

Шевченко С.М.
СПЕЦІАЛЬНІ ШКОЛИ ЯК РІЗНОВИД РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (2011–2017 РР.).....**45**

Штурба А.О.
ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КАНАДСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ.....**50**

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Блажко А.В.
ХІМІЧНА КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ.....**54**

Бондаренко З.В., Слободянюк А.А., Кирилащук С.А.
РОЗРОБЛЕННЯ ТА МАТЕМАТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗВО.....**61**

Гостра К.В.
СОЦІОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....**67**

Гричаник Н.І.
МІСЦЕ Й РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ПІД ЧАС УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ.....**71**

Гунько І.В., Волошина О.В.
ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ВИРОБНИЧОГО КОМПЛЕКСУ «ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНИЙ КОНСОРЦІУМ».....**75**

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Долинський Б.Т., Буховець Б.О., Борщенко В.В., Погорелова О.О.
ОСОБЛИВОСТІ ЗМІН МОЗКОВОГО КРОВООБІГУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗА ВПЛИВОМ МЕТОДУ ФЕЛЬДЕЛЬКРАЙЗ.....**80**

Калінін В.О., Калініна Л.В.
ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....**84**

Конотоп О.С.
ІНШОМОВНА ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ.....**88**

Кучер В.В., Семегин Т.С.
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....**92**

Литвиненко Н.П., Місник Н.В.
ТЕРМІН І ТЕРМІНОСИСТЕМА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....**98**

Мішеніна Т.М.
ЛЕКЦІЯ В УМОВАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....**104**

Москаленко М.П., Міронець Л.П., Вакал А.П., Торяник В.М.
ЗАСТОСУВАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ МІСЦЕВИХ ПРИРОДНИХ РЕКРЕАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ).....**109**

Петренко М.Б.
ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «ЧИТАННЯ ПАРТИТУР» У ПРОЦЕС ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....**114**

Скоромна М.В.
НАВЧАЛЬНІ ІГРИ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....**120**

Сябро С.А.
АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я.....**124**

Хома О.М.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....**129**

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Лисоконь І.О.
ІНВЕСТИЦІЙНА ПОЛІТИКА В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПИТАННЯ В НАУКОВІЙ ПЛОЩИНІ.....**133**

Сич Т.В.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ.....**140**

РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ярославцева М.І., Колосова С.В., Сирова Ю.В.
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЕКТІВ.....**144**

РОЗДІЛ 9. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Усенко Н.М., Плохута Т.М., Зайцева І.О.
РЕАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....**148**

РОЗДІЛ 10. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Антонівська М.О., Сарновська Н.І.
ІНТЕГРАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО УКРАЇНИ.....**153**

Болюбаш Н.М.
LEARNING ANALYTICS У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ.....**157**

Вікторова Л.В., Кочарян А.Б., Мамчур К.В., Коротун О.О.
ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЧАТ-БОТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....**166**

Голуб Т.П., Крюкова Є.С., Коваленко О.О.
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....**174**

Грабовська Н.А.
ДОДАТКИ І ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....**178**

Kornytska Yu.A.
DESIGNING WEB-QUESTS: THEORY AND PRACTICE.....**182**

Крюкова Є.С., Голуб Т.П., Амерідзе О.С.
ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ.....**186**

Лук'яненко В.В., Вадаська С.В., Корбут О.Г., Свиридова Л.Г.
ПЕДАГОГІЧНІ БАР'ЄРИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19 (МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД).....**189**

Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РІЗНИХ ІНСТИТУЦІЙ СЕКТОРА БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....**194**

Tanana S.M.
IMPLEMENTATION OF INNOVATION TEACHING MEANS OF FOREIGN LANGUAGE AS A GUARANTEE OF EFFECTIVE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS.....**199**

РОЗДІЛ 11. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

Ємчик О.Г.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....**203**

Пріма Р.М., Пріма Д.А., Вітюк В.В.
ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....**208**

Брушневська І.М., Мартинюк Т.А.
ОСОБЛИВОСТІ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР.....**213**

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....**219**

CONTENTS

SECTION 5. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Batrun I.V.
CURRENT IDEAS OF V. SUKHOMLYNSKY ABOUT PATRIOTIC EDUCATION
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF NUS.....9

Huk L.I., Rak N.V.
IMPLEMENTATION HISTORICAL-COMPARATIVE RESEARCH CONDUCTING IN PEDAGOGY.....16

Hural O.I., Dychka N.I.
PEDAGOGICAL SCIENCE: HISTORY OF CREATION AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT
IN MODERN CONDITIONS.....20

Zaichenko N.I.
THE CONCEPT OF “INTELLECTIVE EDUCATION” IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES
AT THE TURN OF THE XIX AND XX CENTURIES.....25

Kyrylenko O.S., Barnych O.V., Mamchych O.B.
PRACTICAL ASPECT OF FORMING 4C SKILLS IN READING LESSONS IN NUS.....29

Mykytenko M.V.
CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT OF SOURCE BASE AND THEIR TYPES, FOR THE STUDY
OF DISCRIMINATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE XX–XXI CENTURIES.....33

Pertsova N.O., Skoptsova O.M.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF OLEXANDER BILASH'S VOCAL
AND CHORAL CREATIVITY.....37

Shaposhnikova I.I.
PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH
IN PERIODICS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY.....41

Shevchenko S.M.
SPECIAL SCHOOLS AS A TYPE OF SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT
FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS (2011–2017).....45

Shturba A.O.
ENVIRONMENTAL EDUCATION AS ONE OF THE PRIORITY AREAS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CANADIAN PRIMARY SCHOOLS.....50

SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

Blazhko A.V.
CHEMICAL COMPONENT OF TRAINING STUDENTS OF VOCATIONAL
AND TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS OF CULINARY PROFILE.....54

Bondarenko Z.V., Slobodianiuk A.A., Kyrylaschuk S.A.
ELABORATION AND MATHEMATICAL PROCESSING OF TEST RESULTS
ON “ENGLISH LANGUAGE (FOR SPECIFIC PURPOSE)” FOR STUDENTS
OF ECOLOGICAL SPECIALITIES OF HEI.....61

Hostra K.V.
SOCIO-CULTURAL ORIENTATION OF WORK WITH PRECEDENT PHENOMENA OF CULTURE
IN LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE.....67

Hrychanyk N.I.
PLACE AND ROLE OF PRACTICAL CLASSES OF SCHOOL ANALYSIS OF EPIC WORKS
IN IMPLEMENTING THE TEACHING METHODS FOR LITERATURE STUDENTS.....71

Hunko I.V., Voloshyna O.V.
APPLICATION OF THE CASE METHOD IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS
IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL-SCIENTIFIC-PRODUCTION COMPLEX
“ALL-UKRAINIAN EDUCATIONAL CONSORTIUM”.....75

Dolynskyi B.T., Bukhovets B.O., Borschenko V.V., Pohorelova O.O.
FEATURES OF CHANGES IN CEREBRAL CIRCULATION
OF MIDDLE SCHOOL CHILDREN WITH FUNCTIONAL VISUAL IMPAIRMENT
UNDER THE INFLUENCE OF THE FELDELKRAIS METHOD.....**80**

Kalinin V.O., Kalinina L.V.
FORMATION OF CREATIVE THINKING SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS
BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE.....**84**

Konotop O.S.
FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS:
PROBLEMS AND PROSPECTS.....**88**

Kucher V.V., Semehyn T.S.
FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH BY MEANS OF THEATRIC ACTIVITY.....**92**

Lytvynenko N.P., Misnyk N.V.
TERM AND TERM SYSTEM IN CONTEXT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES
OF LANGUAGE TRAINING.....**98**

Mishenina T.M.
LECTURE IN THE CONTEXT OF CONTEXTUAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS.....**104**

Moskalenko M.P., Mironets L.P., Vakal A.P., Torianyk V.M.
APPLICATION OF VIRTUAL EXCURSIONS DURING PRACTICAL WORKS IN HIGH SCHOOL
(EVIDENCE FROM LOCAL OUTDOOR RECREATIONAL RESOURCES).....**109**

Petrenko M.B.
INTRODUCTION OF THE COURSE “SCORE READING” IN THE PROCESS
OF FUTURE MUSICAL ART SPECIALISTS’ CONDUCTING-CHORAL TRAINING.....**114**

Skoromna M.V.
EDUCATIONAL GAMES IN ENGLISH LESSON IN PRIMARY SCHOOLS.....**120**

Siabro S.A.
THE ACTIVATION OF LEARNING ACTIVITY OF 5–9 GRADES STUDENTS IN THE PROCESS
OF USING DIDACTIC GAMES AT THE HEALTH BASICS LESSONS.....**124**

Khoma O.M.
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION
OF READING COMPETENCE OF JUNIOR PUPILS.....**129**

SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Lysokon I.O.
INVESTMENT POLICY IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE:
THE STATE OF DEVELOPMENT OF THE ISSUE IN THE SCIENTIFIC FIELD.....**133**

Sych T.V.
PECULIARITIES OF APPLICATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN RESEARCH
OF EDUCATIONAL MANAGEMENT PROBLEMS.....**140**

SECTION 8. PRESCHOOL PEDAGOGY

Yaroslavtseva M.I., Kolosova S.V., Syrova Yu.V.
FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOLERS
IN THE PROCESS OF ECOLOGICAL PROJECTS.....**144**

SECTION 9. LEARNING THEORY

Usenko N.M., Plokhuta T.M., Zaitseva I.O.
THE IMPLEMENTATION OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF STUDENTS’
INDEPENDENT WORK AT HEURISTIC LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES.....**148**

SECTION 10. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Antonivska M.O., Sarnovska N.I.
INTEGRATION COMPONENT OF TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN UKRAINIAN.....**153**

Boliubash N.M.
LEARNING ANALYTICS IN HIGHER EDUCATION: ESSENCE AND IMPLEMENTATION PROBLEMS.....**157**

Viktorova L.V., Kocharian A.B., Mamchur K.V., Korotun O.O.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND CHATTERBOTS APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....**166**

Holub T.P., Kriukova Ye.S., Kovalenko O.O.
MODERN VISUALIZATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....**174**

Hrabovska N.A.
APPLICATIONS AND PLATFORMS FOR DISTANCE ENGLISH TEACHING.....**178**

Kornytska Yu.A.
DESIGNING WEB-QUESTS: THEORY AND PRACTICE.....**182**

Kriukova Ye.S., Holub T.P., Ameridze O.S.
APPLICATION OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES FOR EDUCATION.....**186**

Lukianenko V.V., Vadaska S.V., Korbut O.H., Svyrydova L.H.
PEDAGOGICAL BARRIERS TO DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC (INTERNATIONAL EXPERIENCE).....**189**

Markov O.V., Samsonov Yu.V., Borodin S.V., Shemchuk V.A., Atamanenko I.O.
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE OFFICERS OF VARIOUS INSTITUTIONS OF THE SECURITY AND DEFENSE SECTOR OF UKRAINE IN THE SYSTEM OF FIRE TRAINING WITH THE USE OF MODERN TECHNICAL MEANS OF TRAINING.....**194**

Tanana S.M.
IMPLEMENTATION OF INNOVATION TEACHING MEANS OF FOREIGN LANGUAGE AS A GUARANTEE OF EFFECTIVE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS.....**199**

SECTION 11. CURRENT ISSUES OF PEDAGOGY

Yemchyk O.G.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LOGIC-MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....**203**

Prima R.M., Prima D.A., Vitiuk V.V.
PROFESSIONAL POSITION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER: MODERN REALITIES IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....**208**

Brushnevska I.M., Martyniuk T.A.
FEATURES OF STIMULATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS BY MEANS DIDACTIC GAMES.....**213**

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....**219**

РОЗДІЛ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

АКТУАЛЬНІ ІДЕЇ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НУШ

CURRENT IDEAS OF V. SUKHOMLYNSKY ABOUT PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF NUS

УДК 37.035.6
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.1

Батрун І.В.,
канд. пед. наук,
учитель російської мови та літератури
Харківської загальноосвітньої школи
I–III ступенів № 101

У статті розкрито проблему патріотичного виховання молодших школярів в умова впровадження Концепції «Нова українська школа» та ідей В. Сухомлинського. Доведено, що патріотизм є глибоким громадянським почуттям, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за майбутнє. Патріотизм – це моральний і політичний принцип, соціальне відчуття, змістом яких є любов до Батьківщини, відданість своєму народові. Патріотизм – це гордість за досягнення й культуру своєї Батьківщини, бажання зберігати її характер і культурні особливості, ідентифікація себе з іншими членами нації, готовність підпорядкувати свої інтереси інтересам країни, прагнення захищати інтереси Батьківщини і свого народу. Патріотичне виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного, організованого та планомірного впливу на свідомість і поведінку молоді щодо формування почуття любові до Батьківщини через виховання високих громадських, моральних, психологічних, професійних і фізичних якостей, необхідних для реалізації інтелектуального та творчого потенціалу особистості в інтересах всебічного розвитку суспільства, забезпечення безумовної готовності до захисту Вітчизни. Освітній процес сьогодні недостатньо спрямований на формування демократичного світогляду. Серйозною перешкодою на шляху громадянської освіти та виховання є розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою учня в школі. В основу виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь. На цьому наголошував В. Сухомлинський, який був переконаний у тому, що без виховання дітей, без активної участі батька й матері в житті школи, без постійного духовного спілкування та взаємного духовного збагачення не може існувати школа, а також процес формування морального суспільства. Акцентовано увагу на тому, що завданнями ЗЗСО в умовах НУШ є розвиток духовно-моральної особистості, яка поєднує особисті інтереси із суспільними; виховання почуття обов'язку, відповідальності, готовності до захисту Вітчизни, почуття любові і прихильності до сім'ї, рідного дому, своєї Батьківщини, традицій, звичаїв свого народу; формування необхідних норм правової поведінки, усвідомлення себе як частини держави, здатної до співпраці з іншими; виховання гордості за героїчне минуле своєї Батьківщини і поваги до культури своєї країни; залучення батьків, громадськості до колективних та індивідуальних форм роботи.

Ключові слова: *молодші школярі, патріотизм, патріотичне виховання, освіта, Україна, Батьківщина.*

The article reveals the problem of patriotic education of junior schoolchildren in the language of implementation of the Concept "New Ukrainian School" and the ideas of V. Sukhomlynsky's system. It is proved that patriotism is a deep civic feeling, the content of which is love for one's people, Motherland, awareness of one's involvement in the history, traditions, culture of one's people, and concern for the future. Patriotism is a moral and political principle, a social feeling, the content of which is love for the Motherland, devotion to his people. Patriotism is pride in the achievements and culture of one's homeland, desire to preserve its character and cultural features and identification with other members of the nation, willingness to subordinate one's interests to the interests of the country, and desire to protect the interests of one's homeland and people. Patriotic education is a process of purposeful, systematic, organized and planned influence on the consciousness and behavior of young people to form a sense of love for the Motherland through education of high social, moral, psychological, professional and physical qualities necessary for realizing intellectual and creative potential of individual society, ensuring unconditional readiness to defend the Fatherland. The educational process today is not sufficiently aimed at forming a democratic worldview. A serious obstacle to civic education and upbringing is the gap between theoretical knowledge and the daily social practice of the student at school. Education should be based on the principles of humanism, democracy, family and school unity, succession and succession of generations. This was emphasized by V. Sukhomlynsky, who was convinced that without the upbringing of children, without the active participation of father and mother in school life, without constant spiritual communication and mutual spiritual enrichment, there can be no school and the process of forming a moral society. Emphasis is placed on the fact that the tasks of IGSE in the conditions of NUS: to develop a spiritual and moral personality that combines personal interests with public ones; to cultivate a sense of duty, responsibility, readiness to defend the Fatherland, a sense of love and affection for family, home, their homeland, traditions, customs of their people; to form the necessary norms of legal behavior, self-awareness as a part of the state capable of cooperation with others; to cultivate pride in the heroic past of one's homeland and respect for the culture of one's country; to involve parents, the public in collective and individual forms of work.

Key words: *junior schoolchildren, patriotism, patriotic upbringing, education, Ukraine, Motherland.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах глобальних війн, в умовах поширення тероризму, подій на Донбасі та теренах Криму важливою проблемою є формування патріотів. Бути патріотом сьогодні – це бути громадянином України, відчувати себе частиною Вітчизни. Важливою метою сучасної системи вітчизняної освіти та пріоритетним завданням нашої держави є формування морального, відповідального, ініціативного та компетентного громадянина-патріота України. Рисою сучасного українського патріотизму має бути дієвість, практична орієнтація, що перетворює почуття на конкретні справи та вчинки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми патріотичного виховання школярів зверталися педагоги та вчені, зокрема К. Ушинський, Я. Коменський, Г. Волков, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Питання патріотизму та цінностей, патріотичної свідомості, любові до Батьківщини актуалізуються у працях вітчизняних науковців та педагогів, зокрема в роботах Г. Ващенка, Л. Буєвої, І. Надольного, І. Огієнка, С. Русової, Л. Сохань, В. Сухомлинського, О. Забужко, К. Ушинського, В. Шинкарук. Вони відзначають, що ідеалом виховання є національно-свідома, життєво компетентна, високоінтелектуальна, творча, здатна до саморозвитку і самовдосконалення особистість, носій національних цінностей, національних виховних традицій та звичаїв, морально-педагогічного досвіду українського етносу, тому головним завданням вітчизняної освіти і національного виховання є формування в учнівської молоді ціннісного ставлення, ціннісно значущих і моральних якостей особистості, які характеризують її ставлення до світу та громади.

Значущими є висновки Р. Скульського у праці «Національне виховання учнів засобами українського народознавства» [5], М. Стельмахович у роботі «Українське національне виховання» [6]. Виховання патріотизму дітей та молоді досліджували О Безпалько, О. *Бабак, І. Бех, Т. Василевська у праці* «Виховання національно-свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України» [1]. Важливими є ідеї сучасних науковців та педагогів, зокрема І. Беха, О. Вишневського, К. Журби, Ю. Руденко, К. Чорної, які приділяють значну увагу проблемам патріотичного виховання, засобам його впровадження, визначають основні шляхи реалізації особистості в соціумі [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Для педагогічної науки є проблемою поєднати сучасні освітні технології та історичний досвід виховання й навчання, тому цікаво поєднати старі педагогічні досягнення В. Сухомлинського із сучасною Новою українською школою.

Мета статті полягає в описі ідей В. Сухомлинського щодо національного і патріотичного виховання молодших школярів, доведення їх значущості для системи виховання ЗЗСО в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. В Україні відбувається становлення Української держави як правової, демократичної країни, тому важливою рисою патріотизму є турбота про благо народу, мотивацією для якої є почуття відповідальності перед своєю нацією. Актуалізуємо ідеї В. Сухомлинського, який наголошував на тому, що «патріотичне виховання школярів доцільно здійснювати на загальнолюдських та національних цінностях, серед яких провідними є любов до рідної землі, народу й Батьківщини, любов до найбільш рідних людей, членів сім'ї та родини, любов до рідної мови, шанобливе й бережливе ставлення до історії та культури українського народу, праця на благо свого народу й Батьківщини» [10]. Сьогодення визначає умови становлення людини з м'якими навичками, розвиненим емоційним інтелектом, такої особистості, що має критичне мислення та розвинені творчі здібності.

Задля формування такої свідомості особистості має бути успішно реалізована цілісна система патріотичного виховання. Важливо, щоб учні незалежно від їх національності, мови спілкування та регіону проживання ідентифікували себе з Україною, прагнули жити в Україні, розуміли необхідність дотримання конституційних та правових норм, сприймали регіональну історію як частину загальної історії України. Важливо звертатися до цінностей, суспільних ідеалів, що є основою вітчизняної державної політики. Патріотичне виховання молодших школярів сьогодні тлумачиться як цілеспрямована діяльність, що формує свідомість, цінності учнів; важливо, щоби школярі відчували власну причетність до майбутньої долі рідного краю як невід'ємної складової частини єдиної країни. При цьому варто врахувати, що Україна має давню історію, досвід державотворення на різних етапах її розвитку, потужний інтелектуальний потенціал. Всі ці фактори слід використати у створенні освітнього та виховного простору. Важливо вчити молодших школярів ідеям гуманізму та інклюзії, емпатії та людиноцентризму, гідності та свободі.

Патріотизм є глибоким громадянським почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за майбутнє, тому важливим питанням духовно-морального розвитку особистості школяра в сучасних соціокультурних умовах є формування ціннісних орієнтацій, бо виховання людини відбувається в середовищі, а від того, якими є моральні здобутки людства, ідеї суспільства і держави, залежать цілеспрямовані зусилля вчителя. Сис-

тематична робота громадянського та патріотичного виховання є результативною, коли учні опановують знання про свою малу Батьківщину і про державу Україну, залучені до вивчення традицій і культурних набутків етносів, що мешкають на теренах України. Також система виховання має інтегрувати такі ідеї В. Сухомлинського. «Виховання патріотичної свідомості, почуттів і переконань нерозривно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим, ідейно-світоглядним, естетичним, емоційним становленням особистості. Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яке проникає в усе, що пізнає, узнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людину, яка формується. Патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла дуже складно пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею» [7]. В умовах впровадження ідей педагогіки партнерства важливо сформувати у молодших школярів уміння піклуватися про рідних і близьких людей, вчиняти щодо інших так, як би дитина хотіла, щоби вчиняли відповідно до неї (золоте правило моралі), жити природовідповідно (берегти те, що створено працею людини, природу). Важливо молодших школярів вчити відповідально ставитися до дорученої справи, брати участь у позакласних заходах, творчих конкурсах, фестивалях і виставках.

Спільна діяльність дітей молодшого шкільного віку, педагогів, батьків створює ситуацію успіху, радості, задоволення. Така співпраця сприяє формуванню у дитини позитивної самооцінки і комфортного психологічного стану. Позитивні емоції є стимулом для взаємин із соціумом та навколишнім світом. Значущими складниками освітнього простору є моральна вихованість, духовне благородство людини. Вони досягаються тим, що дитина й молода людина бачить світ через свій обов'язок перед Вітчизною; найдорожчою святинею для неї є честь, слава, могутність і незалежність Батьківщини. Щоб дитина дорожила найвищими цінностями, а саме святинями народу, вона має поважати в собі громадянина. Громадянське життя – це ціла ділянка виховної роботи. Важливим аспектом громадянської освіти є патріотичне виховання. Питання патріотизму має стати центральною темою діяльності навчального закладу [8].

Поняття патріотизму виражає найвищу та найсильнішу духовну силу, яка зумовлює активну життєву позицію. Метою патріотичного виховання є виховання громадянина-патріота, який готовий сприяти розвитку самостійної, незалежної, соціальної держави, знати та захищати свої права, сприяти єднанню українського народу. Для досягнення цієї мети необхідні наявність у дітей та молоді патріотичних цінностей; наявність знань про культуру та історію своєї країни; знання власних прав та їх захист; досконале володіння українською мовою; знання традицій та проведення національних свят [9].

В умовах становлення громадянського суспільства і правової держави Україні важливо здійснювати виховання нового, демократичного типу особистості, формувати особистість, здатну до інновацій. Формування громадянина має поєднувати розвинену моральну особистість із високими культурними та правовими компетентностями, політичною культурою.

Формування громадянина-патріота передбачає акумуляцію можливостей основних напрямів патріотичного виховання, а саме державного, що базується на забезпеченні державою системи патріотичного виховання; соціального, що ґрунтується на вивченні норм моралі, їх дотриманні, орієнтований на усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей та інтересів, шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв і традицій українського народу; психолого-педагогічного, що ґрунтується на вивченні психологічних особливостей молоді; правового, що передбачає формування глибоких правових знань.

Отже, в умовах впровадження НУШ важливо системно виховувати громадян України. У закладах загальної середньої освіти важливо проводити свята, бесіди, диспути, виховні години, навчальні пікніки, метою яких є виховання правової культури, поваги до Конституції України, законів України, державної символіки, а саме Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь. Актуалізується набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних та культурних надбань українського народу, формування мовної культури, оволодіння та вживання української мови як духовного коду нації.

Значущим складником виховання є формування духовних цінностей українського патріота, а саме почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української держави, рідної землі, родини, гордості за минуле й сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини, відновлення і вшанування національної пам'яті.

Важливими компонентами освіти є формування здоров'язберігаючої та соціальної компетентностей, формування психологічної та фізичної готовності молоді до виконання громадянського та конституційного обов'язку, розвиток мотивації молоді до державної та військової служби. Важливим є ідеї «забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турбота про молодших та людей з особливими потребами; підтримання кращих рис української нації: працелюбності, прагнення до свободи,

любові до природи та мистецтва, поваги до батьків та родини; реалізація індивідуального підходу до особистості та виховання» [11]. Таким чином, громадянська освіта у демократичному суспільстві – це передусім освіта, яка спрямована на формування громадянина, особистості, якій притаманні громадянські якості та патріотизм.

Принцип доступності та дитиноцентризму можна охарактеризувати так. Молодший шкільний вік – це найбільш сенситивний період для виховання позитивних рис особистості та патріотизму. Пластичність мислення, довірливість дітей, схильність до наслідування й авторитет, яким користується вчитель, обумовлюють успішне вирішення цієї проблеми.

У молодшому шкільному віці відбувається активний процес накопичення знань та формування ключових і предметних компетентностей, а також процес пізнання особливостей життя вітчизняного суспільства. Саме в загальноосвітніх закладах молодші школярі дізнаються про взаємини між людьми, свободу вибору, способів поведінки. Це час, коли почуття визначають вчинки дитини, обумовлюють поведінку, ставлення до навколишнього світу. Емоційні переживання мають домінуюче значення, тому на рівні загальноосвітнього навчального закладу, класу національно-патріотичне та громадянське виховання важливо здійснювати шляхом створення й забезпечення відповідних психолого-педагогічних умов та освітнього простору у навчальному закладі, а саме виховна та освітня практика має ґрунтуватися на засадах особистісно-орієнтованої гуманістичної парадигми освіти; ставлення до дитини має бути таким, як до суб'єкта виховання, повноправного партнера процесу освіти; основою комунікації має бути перцептивна, інтерактивна взаємодія всіх суб'єктів виховного процесу.

Принцип універсального дизайну та активності полягає в такому. Змістом програм початкової школи передбачено створення умов для виховання почуття любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України.

Школа має виховувати національно свідомих громадян, які здатні працювати задля розвитку держави, забезпечити їй у майбутньому гідне місце в цивілізованому світі, а в разі військової загрози відстоювати її незалежність та територіальну цілісність. Школа покликана виховати особистість, яка свідома у своїй любові до Батьківщини, усвідомлює свою приналежність до певної нації, що проживає на території України, а також вважає її своєю Вітчизною. Українці усією великою громадою у нинішніх реаліях мають перед собою таке життєво важливе завдання: захистити національні інтереси своєї держави, спрямувати всі сили на відновлення її територіальної цілісності, працювати над формуванням у державі громадянського суспільства, яке є національно свідомим, наділене моральною та правовою культурою, ґрунтується на визначенні пріоритету прав людини.

Принцип систематичності і послідовності передбачає таке. Сьогодні відбувається становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є основою української національної ідеї.

Національно-патріотичне виховання у загальноосвітніх навчальних закладах наскрізно пронизує весь освітній та виховний процес, поєднує національне, громадянське, моральне, родинно-сімейне виховання, базується на національній історії. Вчителі працюють над утвердженням у свідомості та почуттях учнів патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України, збагаченням учнів знаннями про історичне минуле своєї країни, вчать відстоювати власні права, готують до виконання конституційних та громадянських обов'язків, сприяють формуванню відповідальності за власне майбутнє, добробут та долю країни. Завданням Нової української школи є виховання свідомих, патріотично налаштованих людей, які знають історію свого народу, усвідомлюють свою відповідальність за майбутню долю країни.

Принцип візуалізації та доступності має такі характерні риси. Актуалізується візуалізація навчального контенту залученням можливостей сучасних цифрових технологій, інфографіки, ілюстрацій, плакатів, відеоматеріалів, кіноматеріалів, презентацій, прослуховуванням музичного матеріалу, відвідуванням різних екскурсій, виставок, музеїв задля формування цінностей та світогляду школярів тощо.

Для принципів організації та самоорганізації важливими є активність учня, вмотивованість, готовність до співпраці, здатність до творчості та креативності, комунікативність. У нинішніх умовах, як ніколи, важливо досягати єдності та порозуміння представників усіх національностей, що проживають на території України (учнів, що навчаються у школі) задля єдності України, консолідованості зусиль усього народу для збереження миру в державі, єдиної України, усвідомлення героїзму її захисників у зоні бойових дій, підтримки їх, їхніх дітей, вимушених переселенців, які навчаються у школі. З 2018 р. в Україні здійснюється поділ початкової школи на два цикли (1–2 і 3–4 класи) [4].

Перший цикл початкової освіти (адаптаційно-ігровий) має допомогти дитині звикнути до шкільного життя, створити сприятливі умови для адаптації в школі, які забезпечать подальший

успішний розвиток, навчання й виховання, допоможуть увійти у шкільне життя, засвоїти роль школяра/школярки. Отже, навчання в початковий період слід організовувати через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами, тому важливо здійснювати громадянську освіту та патріотичне виховання в закладах освіти у різних формах. Слід запроваджувати спеціальні навчальні предмети та курси. Формою впровадження демократичних знань можуть бути ігрові заняття, тренінги, творчі зустрічі та завдання, на основі яких будуються демократичні знання, які учні отримуватимуть у процесі навчання. Як міжпредметна та інтегрована форма діяльності в межах освітянського простору це формується шляхом впровадження змісту громадянської освіти до наявних шкільних предметів. Цей процес ускладнений відсутністю відповідних знать та вмінь учителів, наявними програмами цих предметів та відсутністю достатньої кількості часу на закріплення цих знань, що значно погіршує їх якість. Як організацію позакласної та позашкільної діяльності (виховання) слід застосовувати найрізноманітніші форми та методи роботи, зокрема традиційні предметні тижні, лекції, творчі зустрічі, екскурсії та експедиції громадянознавчого та патріотичного спрямування. Участь у таких заходах дає можливість учням отримати безпосередній громадянський досвід. Як організація шкільного життя та середовища, що сприяє формуванню демократичної поведінки особистості, школа є моделлю світу дорослих. Практичною школою демократії для учнів має стати учнівське самоврядування. Пріоритетну роль у громадянській освіті мають відігравати активні методи, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення, а також базуються на принципі багатосторонньої взаємодії.

Важливим є формування відчуття самоідентифікації та самовизначення особистості дитини. Вчителі мають стимулювати ініціативу та соціальну активність особистості, дбати про розвиток її лідерських якостей, у процесі навчання формувати компетентності, сприяти набуттю практичних умінь і навичок, необхідних для особистісної гармонізації, тому важливо створити ігровий центр, тобто місце для розвитку уяви дитини. Він може містити мистецькі та крафтові матеріали, фотоапарати, сучасні гаджети, настільні гри, зокрема пазли, LEGO, веселі книги та журнали. Важливо зробити у закладі освіти емоційний центр, де вчитель зможе демонструвати віру в дитину, не втрачати надію на успіх, виявляти терпіння та не ображатися в разі невдач.

Національно-патріотичне виховання на уроках має бути тісно пов'язане з пізнавальною діяльністю учнів, зміст і методи якої безпосередньо впливають на реалізацію виховних завдань. «Навіть навчальний матеріал, що має, здавалося б, суто пізнавальний характер, можна успішно використати для пробудження й розвитку високих моральних почуттів – любові до Батьківщини». Засобами змісту природознавства, читання, мистецтва можна формувати якості особистості, що характеризуються ціннісним ставленням до суспільства, держави, самої себе та інших, природи, праці.

Світ, що оточує нас, – насамперед світ природи з безмежним багатством явищ та невичерпною красою. В. Сухомлинський любив природу і вважав її потужним фактором виховання поваги й любові до своєї Батьківщини. Він завжди підкреслював, що треба навчати учнів розуміти природу, піклуватися за збереження й примноження її багатств. Найважливішими умовами виховання формування екологічного мислення, бережливого ставлення до природи є її пізнання та вивчення, розвиток в учнів позитивних емоційних відчуттів до об'єктів навколишньої дійсності, активна практична діяльність [3]. Незаперечним є те, що вивчення природи слід починати зі спостережень у природі, адже «спостерігати – мати осмислювання й запам'ятовування знань». Видатний педагог сформував низку порад щодо організації спостережень для підвищення їх ефективності. Отже, спостереження мають викликати почуття радості, супроводжуватися короткими, емоційно насиченими розповідями про об'єкт, що вивчається, а також необхідно звертати увагу на красу навколишнього світу. Спостереження у природі, на думку педагога, допомагають створити цілісну картину довкілля. Сухомлинський прагнув розвивати любов до рідного краю, де людина народилася, пізнала навколишній світ, сформувалась як особистість. Він знайомив дітей із краєвидами місцевості, вчив бачити в них прекрасне і переконував в тому, що «у кожної людини має бути рідний куточок, без цього немає людини, немає її морально емоційного й естетичного коріння, немає свіжого вітру, який живить непогасне полум'я любові до Вітчизни».

Використання краєзнавчого матеріалу підводить учнів до глибшого розуміння навколишнього середовища, сприяє пробудженню поваги і любові до того місця, де вони народились і виросли, що є однією з найважливіших рис всебічно розвиненої особистості, сприяє переконаності в тому, що кращого місця, ніж рідний дім, немає у цілому світі. В умовах позашкілля та краєзнавчої діяльності учні мають можливість ознайомитися з природними багатствами, народними звичаями, традиціями, історією своєї малої Батьківщини, адже «велич і могутність, багатства і цінності Батьківщини відкриваються перед дітьми вже в рідному районі». Сьогодні важливо формувати в учнів позитивний імідж українців як нації, почуття гор-

дості за свою Батьківщину. Цей напрям виховної роботи можна реалізовувати в процесі знайомства учнів зі значущими результатами діяльності відомих людей своєї держави як минулих часів, так і теперішніх, видатних вітчизняних дослідників. При цьому завжди необхідно підкреслювати їхню приналежність до України, звертати увагу на внесок української науки в розвиток світової біологічної, географічної, хімічної науки. За роки існування України в складі різних держав виникла проблема самоідентифікації окремої людини, народу.

Висновки. Зміни у вітчизняній освіті вимагають від учителів та науковців переосмислення. Сучасна школа потребує ідей розвитку особистості відповідно до сучасних потреб суспільства та впровадження ідей концепції «Нової української школи» та концепції «Школи радості В. Сухомлинського», а саме новий зміст освіти заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві; системний підхід до процесу виховання має формувати цінності; педагогіка ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем та батьками; освітній процес орієнтується на потреби учня, забезпечуючи особистісний розвиток дитини.

Василь Сухомлинський – видатний український педагог, творчість якого має істотний вплив на практику виховання сучасних українців. Педагогічні праці В. Сухомлинського мають різноплановий, багатоаспектний характер, є значущими для сучасної педагогічної науки і практики.

Основні ідеї, які стали основою концепції «Нова українська школа», та ідеї, які розвинув В. Сухомлинський у своїх працях, зокрема любов до дитини, розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, спрямовані, зрештою, на творчу працю. Важливим складником виховання є культ природи, природа є найважливішим засобом виховання почуття прекрасного і гармонії. Актуальними є ідеї щодо розроблення демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне); звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції; підтримки й розвитку того здорового, що є в кожній особистості; розвитку ідеї «радості пізнання», тобто емоційного сприйняття процесу навчання; демократизації структури управління навчально-виховним процесом у школі.

Отже, сьогодні актуалізуються гуманістичні та антропоцентричні ідеї творчої спадщини В. Сухомлинського, його педагогічні погляди щодо системи формування патріотизму у молоді. Вчений підвів наукову основу збагачення виховного змісту, впровадження ефективних засобів, таких як вивчення рідної мови, історії, природи рідного краю, культури народу, народних традицій та обрядів. Вчитель-патріот наголошував на значущості суспільно корисної праці, фізичного загартування тощо.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головною метою є створення школи, у якій буде приємно навчатись і яка не тільки даватиме учням знання, але й формуватиме вміння застосовувати їх у житті.

НУШ – школа, до якої приємно ходити учням. Тут вчать критично мислити, комунікувати та співпрацювати, не боятись висловлювати власну думку та бути свідомим громадянином, актуалізуються ідеї педагогіки партнерства, співпраці та взаєморозуміння. Велику роль у навчанні молодших школярів відіграють особисті якості самого вчителя, зокрема прагнення більшого, не зупинятися на досягнутому, бажання вчитися самому і навчати інших. Завдання вчителів полягає у формуванні патріотично налаштованої національної еліти, яка є основою нації, її члени є справжніми патріотами, які мають здатність відчувати необхідність освіти, науки, культури, свободи слова для збереження національної ідентичності та творення єдності світу через розвиток її різноманітності.

Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію. Виховати таких особистостей можна за умови розвитку національної освіти, в якій система виховання та навчання ґрунтується на ідеях народної філософії, засадах української етнопедагогіки, народознавства, основах християнської моралі. На уроках в умовах НУШ в початковій школі доцільно використовувати такі елементи національної культури, як народні перекази, легенди, загадки, пісні, думи, прислів'я та прикмети про наших супутників, зокрема рослин і тварин, які дійшли до нас із сивої давнини. Таким чином, ефективність виховання патріотизму значною мірою залежить від реалізації діяльнісного підходу, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів.

Важливо створювати необхідні умови для розвитку творчого потенціалу особистості, її саморозвитку у шкільному й класному соціумі. Сучасні діти мають отримати соціальний захист і педагогічну підтримку, вчителі мають враховувати їх інтереси та прагнення. Важливо дбати про загальний розвиток особистості, засвоєння норм людського спілкування, чуттєве сприйняття світу.

Важливим є духовний і фізичний розвиток, усвідомлення прав та обов'язків перед державою і суспільством. Вирішальним є формування стійкої патріотичної позиції, загальнолюдських цінностей, підвищення рівня соціальної активності, громадянської відповідальності.

Патріотичне та громадянське виховання передбачає також превентивні міри та профілактику правопорушень, формування ціннісних орієнтацій, ідеалів, морального, духовно-культурного розвитку. Розвиток особистості як суб'єкта куль-

тури, формування духовності, підготовка дитини до самостійного життя є важливими завданнями закладів загальної середньої освіти. Навчання й виховання має відбуватися як цілеспрямований, систематичний, регульований процес, спрямований на утвердження у свідомості молодого покоління національної, культурної, духовної єдності, національної неповторності, тому завдання вчителя ЗЗСО сьогодні полягає у створенні умов для формування в дітей здатності критично й незалежно мислити, бути активними у відстоюванні своєї позиції, набувати навичок особистої відповідальності за майбутнє, готуватися до активного дорослого життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабак О., Бех І., Василевська Т. Виховання національно-свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України : аналітико-інформаційні матеріали. Київ, 2003. 20 с.

2. Бех І., Чорна К. Концептуальні засади патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізації суспільних змін. *Виховуємо громадян – патріотів України* : науково-методичний посібник / за ред. К. Чорної. Черкаси, 2012. С. 200–268.

3. Кіндрат В. Патріотизм В.О. Сухомлинського. *Василь Сухомлинський і сучасність* : збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнських педагогічних читань. 1996. Вип. 3. С. 29–31.

4. Нова українська школа / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 11.02.2021).

5. Скульський Р. Національне виховання учнів засобами українського народознавства : посібник для вчителів. Івано-Франківськ, 1995. 20 с.

6. Стельмахович М. Українське національне виховання. *Початкова школа*. 1993. № 8. С. 3–7.

7. Сухомлинський В. Виховання любові до соціалістичної Батьківщини, патріотичної вірності, відданості Вітчизні. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 131–149.

8. Сухомлинський В. Народження громадянина. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 283–582.

9. Сухомлинський В. Павлиська середня школа. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 145–154.

10. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : у 5т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3. С. 7–279.

11. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах. *Перший український педагогічний конгрес 1935*. Львів : Рідна школа, 1938. С. 16–88.

УПРОВАДЖЕННЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІСТОРИКО-КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПЕДАГОГІЦІ

IMPLEMENTATION HISTORICAL-COMPARATIVE RESEARCH CONDUCTING IN PEDAGOGY

УДК 37.012
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.2

Гук Л.І.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Рак Н.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

У статті розглянуто методологічний апарат проведення історико-компаративних досліджень у педагогіці. Запропоновано модель історико-педагогічного дослідження та охарактеризовано її основні етапи. Вивчення становлення та розвитку системи шкільної освіти, як вітчизняної, так і зарубіжних країн світу, та історичних постатей, що значно вплинули на формування освітніх систем, висуває на перший план проблему порівняльного аналізу, а саме історико-компаративного підходу до вивчення педагогічних явищ. Вивчення історичного розвитку освіти у соціальному, політичному та економічному контексті є важливим для кращого розуміння сучасного стану освіти. Особливо це стосується розуміння сучасного стану освітньої політики. Дослідження історії розвитку освіти та життя й творчої діяльності історичних постатей, що здійснили вагомий вплив на її формування, не лише допомагає кращому розумінню сучасних освітніх явищ, але й сприяє уникненню повторення минулих помилок. Інтерпретація даних історичного характеру сприяє правильному плануванню сучасного навчального процесу, навчальних програм та планів, а також вказує на можливі подальші напрями розвитку освіти. Дослідження історичного контексту виникнення та функціонування навчальних закладів, управління ними, навчальних предметів та методів їх викладання, професійної підготовки вчителів безпосередньо впливає на усіх учасників сучасного освітнього процесу, в тому числі вчителів, методистів, керівників навчальних закладів та інших осіб, які залучені у процес управління освітою та функціонування освітніх систем. Історичні дослідження в педагогіці дають відповіді на численні запитання не лише стосовно виникнення, але й щодо занепаду певних явищ, що існували в освіті у певний період часу. У цьому контексті особливої значущості набуває методологія.

Ключові слова: *історико-компаративне дослідження, педагогіка, етапи дослідження, методологічний апарат дослідження, функціонування освітніх систем.*

The article deals with the methodological issues of conducting historical research in comparative education. The model for carrying out the historical research in comparative education has been offered and its main stages have been discussed. The study of the formation and development of school education in both domestic and foreign countries and historical figures that have significantly influenced the formation of educational systems, brings to the fore the problem of comparative analysis, namely – historical and comparative approach to the study of pedagogical phenomena. The study of the historical development of education in the social, political and economic context is important for a better understanding of the current state of education. This is especially true of understanding the current state of educational policy. The study of the history of education and life and creative activity of historical figures that have had a significant impact on its formation, not only helps to better understand modern educational phenomena, but also helps to avoid the repetition of past mistakes. Interpretation of historical data contributes to the proper planning of the modern educational process, curricula and plans, as well as indicates possible further directions for the development of education. The study of the historical context of the origin and functioning of educational institutions, their management, subjects and methods of their teaching, teacher training directly affects all participants in the modern educational process, including teachers, methodologists, heads of educational institutions and others involved in management. Education and the functioning of educational systems. Historical research in pedagogy provides answers to many questions not only about the origin but also about the decline of certain phenomena that existed in education over a period of time. In this context, the methodology becomes especially important.

Key words: *historical and comparative research, pedagogy, research stages, methodological instrument of research, functioning of educational systems.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. До проблеми методології компаративних педагогічних досліджень звертались чимало вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема А. Тимченко, Є. Задоя [2, с. 3] Е. Панасенко [1, с. 65], Г. Щука [4, с. 12], Дж. Верма, К. Маллік [9, с. 200]. Більшість сучасних вчених-компаративістів займається вивченням особливостей сучасного стану функціонування освітніх систем, досліджує питання глобалізації освіти, впливу інформаційних технологій на освітній процес, відповідно, розглядає методологію сучасних компаративних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проте методологія проведення історико-компаративних досліджень у педагогіці досі не отримувала ґрунтовного висвітлення, хоча окремі її аспекти вивчались у працях Г. Цехмістрової [3, с. 215], В. Борга, М. Голла [5, с. 900], А. Новоа [7, с. 15], Дж. Маккаллоу, В. Річардсона [6, с. 20] та багатьох інших дослідників.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Гіпотезою дослідження є припущення того, що вивчення історичної ретроспективи шкільної освіти та впливу на її розвиток поглядів і діяльності Е. Раєрсона забезпечить можливість

глибокого розуміння її сучасного стану, особливостей організації та умов, у яких вона реалізується.

Мета статті полягає у розгляді методології проведення історико-компаративних досліджень у педагогіці. Відповідно до мети були визначені такі завдання: на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначити основні етапи проведення історико-педагогічного дослідження у порівняльній педагогіці та подати їх характеристику.

Виклад основного матеріалу. Методологічний апарат будь-якого педагогічного дослідження має велике значення для ефективності наукового пошуку. Його правильне застосування уможливлює краще розуміння еволюції зарубіжних освітніх систем та забезпечує достовірність отриманих результатів.

У ході вивчення наукових праць учених-компаративістів [3, с. 239; 5, с. 900; 9, с. 200] встановлено, що методологія сучасних історико-компаративних досліджень у педагогіці зводиться до збирання, організації, перевірки достовірності та аналізу інформації. Ґрунтовний аналіз науково-педагогічних джерел дав змогу встановити, що модель проведення історико-компаративного дослідження передбачає його реалізацію на таких етапах:

1) визначення й конкретизація об'єкта дослідження;

2) збирання інформації;

3) оцінка та синтез даних;

4) формулювання та представлення висновків [9, с. 201].

На етапі визначення й конкретизації досліджуваної проблеми варто пам'ятати про те, що історико-компаративне дослідження проводиться задля вивчення минулих подій у межах конкретного часового простору з огляду на їх соціальний, політичний, економічний контексти; воно допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки між певними педагогічними явищами, подіями чи концепціями; для дослідження важливою є лише та інформація, яка стосується мети дослідження. Історико-компаративні дослідження стосуються, як правило, оцінки роботи освітніх систем на певних стадіях їх еволюції та опису того, як системи освіти видозмінились упродовж певного періоду часу, а також того, які зовнішні та внутрішні чинники вплинули на ці зміни. В. Борг та М. Галл виділяють п'ять таких основних напрямів досліджень у галузі історичної компаративістики:

– історико-компаративні дослідження соціального характеру, такі як освіта бідних, освіта жінок, подолання неграмотності у суспільстві;

– історико-компаративні дослідження життя й творчості окремих людей, які зробили вагомий внесок у теорію й практику освіти, порівняльні дослідження творчості педагогів різних країн світу, історія розвитку навчальних закладів, історія освітніх реформ тощо;

– новий підхід до інтерпретації вже відомих подій та явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які попередньо вважались не пов'язаними (наприклад, історичне обґрунтування становлення та розвитку освіти або її окремих структурно-функціональних елементів у контексті соціально-політичних подій регіону/країни);

– синтез даних, що давно загальновідомі, з новими фактами (недавно віднайденими документами чи інформацією) задля перегляду наявної теорії чи педагогічного явища;

– новий підхід до інтерпретації минулих подій, які вже вивчались (зокрема, це стосується перших двох пунктів, розглянутих вище) [5, с. 930].

Безумовно, тематика історико-компаративних досліджень є досить широкою і може бути деталізованою у багатьох аспектах, тому не обмежується вищезгаданим переліком тем. Однак, беручи до уваги тематику історико-компаративних досліджень та основні принципи, які лежать в основі їх проведення, можемо визначити такі основні завдання історико-компаративних досліджень у педагогіці:

– отримання достовірних наукових знань про закономірності розвитку різних педагогічних явищ та процесів у минулому;

– вивчення основних тенденцій, що відбувались у світовому педагогічному просторі у певний період часу, їх зіставлення та порівняння, взаємовпливи;

– вивчення генезису формування освітньої політики, нових педагогічних ідей та явищ, що відбувались у системі освіти зарубіжних країн світу в минулому, а також історичних постатей, що вплинули на їх формування та розвиток.

Другий етап проведення досліджень пов'язаний зі збиранням інформації. Як відомо, історична інформація, яка дійшла до наших днів, є досить фрагментарною. Очевидно, збереглись не всі дані, які були зафіксовані у певний період часу в минулому, коли відбувались ці події. Максимальне використання наявних історичних джерел значно підвищує якість історико-компаративного дослідження та вірогідність отриманих результатів.

На третій стадії історико-педагогічних досліджень важливо правильно підійти до оцінки та синтезу даних. Інформація про минулі події, яка є наявною, дійшла до нас із різних джерел. Одним із підходів до класифікації носіїв історико-педагогічної інформації є їх поділ на первинні та вторинні джерела [8, с. 200; 9, с. 211].

Первинні джерела – це оригінальні документи й дані, що дійшли до нас із минулих років та містять інформацію, отриману з перших рук. Це прямі зафіксовані спостереження очевидців подій, викладені у письмовій формі. До первинних джерел можна віднести такі:

– особисті спостереження очевидців чи учасників подій (щоденники вчителів, учнів, директорів шкіл чи інших осіб, листи, письмові розповіді тощо);

– фізичні артефакти (музейні експонати, представлені побутовими речами, що були у вжитку в епоху, що вивчається (наприклад, пера, чорнила, дощечки для письма, парти), реліквії тощо);

– механічні артефакти (фільми, відеозйомки, аудіокасети, пластинки, фотографії, малюнки);

– записи учасників подій, що мають юридичну цінність (конституції чи статути навчальних закладів, освітні закони, судові рішення, протоколи офіційних засідань, генеалогії, контракти, заповіти, дозволи, ліцензії та сертифікати, чеки на підтвердження про оплату навчання, статті з газет та журналів, книги та навчальні підручники тощо).

Вторинні джерела містять інформацію, передану кимось. Це може бути людина, яка описує минулі події, але не була ні свідком цих подій, ні їх учасником. До вторинних джерел відносять, наприклад, газетні статті, інтерв'ю у засобах масової інформації, дослідницькі доповіді, що зображають критичний підхід до подій в освіті. Авторами вторинних джерел можуть бути як люди, що жили в епоху, яка вивчається, так і сучасні дослідники історико-педагогічної проблематики. Вторинні джерела мають обмежену цінність, оскільки інформація під час переходу від однієї людини до іншої набуває суб'єктивного характеру і має здатність спотворюватись. У зв'язку з цим вторинні джерела повинні отримувати ґрунтовний аналіз, а до їх вивчення й трактування необхідно підходити з обережністю [8, с. 208].

Як зауважують Г. Верма та К. Маллік, класифікація історико-педагогічних джерел на первинні і вторинні є відносною, оскільки одне й те ж джерело може бути як первинним, так і вторинним залежно від мети історико-компаративного дослідження. Наприклад, якщо метою дослідження є освітня політика місцевих органів управління освітою щодо питань полікультурності в освіті у певний історичний відрізок часу, то публікації у місцевих газетах цього періоду з цих освітніх питань будуть вторинними джерелами. Однак якщо метою історико-компаративного дослідження буде вивчення публікацій у місцевих газетах з питань освітньої політики місцевих органів управління освітою щодо питань полікультурності в освіті, то газетні публікації будуть первинним джерелом інформації [9, с. 200].

На четвертому етапі проведення історико-компаративного педагогічного дослідження, а саме етапі оцінки та синтезу даних, навіть за умови використання первинних ресурсів і доповнення їх вторинними постає питання правильності оцінки достовірності історичних даних, їх надійності та доречності. Дослідники методології проведення історико-педагогічних досліджень називають цей процес історичним критицизмом, зауважуючи, що критичний підхід до інтерпретації історико-педагогічних даних може проявлятись у зовнішньому та внутрішньому критицизмі [8, с. 207].

Зовнішній критицизм пов'язаний із перевіркою автентичності документа, а саме історико-педагогічного джерела. Автентичність джерела засвідчують рік видання друкованого твору, підписи автора, його почерк, стиль написання, мова, словниковий запас автора тощо. Джерела можуть піддаватись верифікації на достовірність і включати фізичну та/чи хімічну перевірку матеріалів (наприклад, хімічний аналіз чорнила, фарби, паперу, дерева, каменю, предметів одягу).

Задля засвідчення точності змісту викладеної інформації можуть використовуватись два способи. Першим з них є порівняння інформації із як мінімум двох незалежних джерел та встановлення подібностей чи однакових явищ, на основі яких можна робити висновки. Другий спосіб – це зіставлення отриманої інформації з іншим, третім, завідома надійним джерелом [8, с. 207]. Критичний підхід до оцінювання історичних джерел важливо застосовувати також тому, що часто достовірність джерела інформації та його автентичність не завжди передбачають точність його фактичного змісту.

Завершальним етапом проведення історико-компаративного дослідження в педагогіці є представлення висновків. Під час підбиття підсумків варто пам'ятати про те, що навчальні заклади та індивіди, які залучені в освітній процес, є гетерогенними за характером поведінки, різними за здібностями, можливостями, цінностями, очікуваннями та власними потребами [6, с. 159].

Висновки. Отже, у ході проведеного дослідження встановлено, що історико-компаративні дослідження в педагогіці мають міждисциплінарний характер: вони не лише є важливими для окремих педагогічних дисциплін, таких як порівняльна педагогіка, загальна педагогіка та історія педагогіки, але й здійснюють вагомий внесок у розвиток теорії інших галузей наукових знань, зокрема історії, політології, соціології, філософії. Методологія історико-компаративних досліджень у педагогіці включає збирання, організацію, перевірку достовірності інформації та її аналіз. Однією із запропонованих моделей проведення історико-компаративного дослідження може бути модель, що реалізується на таких чотирьох етапах, як визначення й конкретизація об'єкта дослідження; збір інформації; оцінка та синтез даних; формулювання та представлення висновків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Панасенко Е. Вибір методів наукового дослідження як запорука результативності історико-педагогічного пошуку. Слов'янськ, 2012. Вип. LX. С. 64–73.

2. Тимченко А. Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження. *Наука і практика*. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view.

3. Цехмістрова Г. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Слово, 2003. 240 с.

4. Щука Г. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2(18). URL: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN18/index.

5. Borg W. Educational Research : an introduction. New York : Longman, 1983. 936 p.

6. McCullogh G. Historical Research in Educational Settings. Philadelphia : Open University Press, 2000. 160 p.

7. Novoa A. A Comparative Research in Education: A mode for Governance or Historical Journey? URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/680/1/21185_0305-0068_423-438.pdf.

8. Varma M. An Introduction to Educational and Psychological Research. New York : Asia Publishing House, 1965. 208 p.

9. Verma G. Researching education: perspectives and techniques. Philadelphia : USA Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 1999. 214 p.

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА: ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

PEDAGOGICAL SCIENCE: HISTORY OF CREATION AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT IN MODERN CONDITIONS

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.3

Гураль О.І.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Дичка Н.І.,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Стаття присвячена розгляду педагогічної науки, дослідженню історії її створення. Також проаналізовано та розкрито особливості етапів розвитку педагогічної науки. Визначено сучасний стан педагогічної науки та перспективи її розвитку. Розглянуто особливості педагогічної науки, визначено її об'єкт та предмет. Встановлено міждисциплінарні зв'язки між педагогікою та іншими науками, які дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища та процеси. Розкрито джерела, на яких базується педагогічна наука. У статті йдеться про те, що педагогіка покликана теоретично узагальнювати факти, проникати у внутрішню природу явищ, виявляти їх причини та передбачати їх розвиток. Вона аналізує об'єктивні закони навчального процесу, досліджує суттєві та необхідні, загальні та стійкі взаємозв'язки, причинно-наслідкову залежність у них. Їх знання дають змогу правильно будувати педагогічний процес, прогнозувати результати навчання та реалізовувати його відповідно до потреб суспільства. Встановлено, що педагогіка – наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості. Розглянуто, що педагогіка розвивалась у лоні філософії, що була тоді майже всеохоплюючою системою наукових знань. Наука має свої предмет і об'єкт дослідження та є синтезом знань про явища дійсності, які вона вивчає. Разом із тим вона неодмінно перебуває в певних взаємозв'язках з іншими науками. Визначено, що предмет педагогіки – особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта і навчання. Педагогіка досліджує виховання як свідомий і планомірний процес підготовки людини до життя і праці, розкриває його сутність, закономірності, тенденції та перспективи, вивчає принципи і правила, які регулюють виховну діяльність. Як і кожна наука, педагогіка покликана теоретично узагальнювати факти, проникати у внутрішню природу явищ, виявляти їх причини, передбачати їх розвиток. Вона аналізує об'єктивні закономірності виховного процесу, досліджує істотні й необхідні, загальні та стійкі зв'язки, причинно-наслідкові залежності в ньому. Їх знання дає змогу правильно будувати педагогічний процес, прогнозувати результати виховання і здійснювати його відповідно до потреб суспільства.

Педагогіка вивчає процеси виховання, освіти і навчання лише у властивих їй межах, розглядає в цих процесах тільки педагогічний аспект. Вона досліджує те, на яких загальнопедагогічних засадах, завдяки яким засобам виховної роботи потрібно будувати виховний процес, освіту і навчання людей різних вікових груп в освітніх закладах, в усіх типах установ, організацій і трудових колективів.

Ключові слова: *педагогічна наука, історія, особистість, розвиток, етапи розвитку, сучасні умови, знання, освітній процес, педагогічний прогрес, мистецтво.*

The article is devoted to the consideration of pedagogical science, research of the history of its creation. The peculiarities of the stages of development of pedagogical science, such as, are also investigated and revealed. The current state of pedagogical science and prospects of its development are determined. The peculiarities of pedagogical science are considered, its object and subject are determined. Interdisciplinary links have been established between pedagogy and other sciences, which allow for a deeper understanding of pedagogical facts, phenomena and processes. The sources on which pedagogical science is based are revealed. The article states that pedagogy is designed to theoretically summarize the facts, to penetrate into the inner nature of phenomena, to identify their causes and predict their development. It analyzes the objective laws of the educational process, explores the essential and necessary, general and stable relationships, their causal relationship. Their knowledge allows them to properly build the pedagogical process, predict learning outcomes and implement it in accordance with the needs of society. It is established that pedagogy is a science that studies the processes of education, training and development of personality. It is considered that pedagogy developed in the bosom of philosophy, which was then almost a comprehensive system of scientific knowledge. Science has its subject and object of study and is a synthesis of knowledge about the phenomena of reality that it studies. However, it is certainly in some relationship with other sciences. It is determined that the subject of pedagogy is a special sphere of social activity on human education, the components of which are education and training. Pedagogy explores education as a conscious and systematic process of preparing a person for life and work, reveals its essence, patterns, trends and prospects, studies the principles and rules governing educational activities. Like every science, pedagogy is designed to theoretically generalize facts, to penetrate into the inner nature of phenomena, to identify their causes, to predict their development. It analyzes the objective patterns of the educational process, explores the essential and necessary, common and stable relationships, causal relationships in it. Their knowledge makes it possible to properly build the pedagogical process, predict the results of education and implement it in accordance with the needs of society. Pedagogy studies the processes of upbringing, education and training only within its own limits, considers in these processes only the pedagogical aspect. It examines the general pedagogical principles, due to which means of educational work to build the educational process, education and training of people of different ages in educational institutions, in all types of institutions, organizations and labor collectives.

Key words: *pedagogical science, history, personality, stages of development, modern conditions, knowledge, educational process, pedagogical progress, art.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Жодна наука не може розвиватися без систематичного перегляду та оцінки накопиченої системи знань. Як і історія будь-якої науки, історія педагогіки покликана розкрити механізм розвитку цієї науки, здійснити раціональну реконструкцію історичної трансформації педагогічних знань, допомогти підняти теоретичний рівень сучасної педагогіки, створити передумови для адекватного аналізу масштабу та значущості його досягнень.

Безумовно, нині в українській педагогіці відбувається перегляд усталених ідей, трансформація методологічних основ, пошук нових концепцій. Такі періоди розвитку становлять особливий інтерес історики серед сучасних дослідників. Педагогіка вважається наукою про виховання, принципи якої ґрунтуються на передачі досвідом і його засвоєнні підростаючими поколіннями. Формування науки почалося ще давно. На виникнення педагогіки значно вплинуло розвиток людства, яке відбувалося поетапно.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі історії створення та сучасного стану педагогічної науки.

Цілями дослідження виступають визначення поняття та особливостей педагогічної науки, розкриття етапів створення педагогічної науки, встановлення сучасного стану педагогічної науки та перспектив її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Термін «українська педагогічна наука» в широкому сенсі ми розуміємо як порівняно цілісну діяльність української науково-педагогічної спільноти в межах суспільного життя нашої держави, її інституційне оформлення у вигляді диференційованих за певними ознаками організаційних підрозділів, наукових шкіл, напрямів і досліджень та результати цієї діяльності – наукові знання [1, с. 40].

Педагогіка – це в першу чергу наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості. Назва її походить від грецьких слів «paidos» – «дитина» і «ago» – «веду», тобто «дітоводіння». У Стародавній Греції так називали рабів, які супроводжували дітей рабовласників до школи, пізніше – вільнонайманих людей, займалися наставництвом, вихованням і навчанням дітей. Називали ще їх педономи, дидаскалами, майстрами.

Існувала особлива організація праці дітей ще в первісному суспільстві. Ці заняття нічим не відрізнялися від дорослих:

– готування їжі;
– полювання;
– збирання;
– роботи з земельними ділянками.

З дитинства дорослі вчили своїх дітей працювати, розповідаючи про традиції та ритуали, що існували в певному племені, пояснюючи, як правильно поводитися, передаючи переконання. Одночасно створюється і розвивається роль вчителя. Іншими словами, таку людину тоді називали наставником.

Писемність і читання відігравали важливу роль у створенні та розвитку педагогіки. Такі норми викладалися в перших навчальних центрах при храмах і королівських палацах. Формування системи освіти розпочалось на Стародавньому Сході. Тут будуються навчальні заклади, подібні до сучасних шкіл.

Виділяли жрецькі школи, головним завданням яких було навчання служителів культу. Також були школи при палацах, які готували переписувачів-чиновників. Поширеними були школи військової справи. Дисциплін було досить багато. У вавилонських школах виділяли такі: письмо, читання, рахунок, право, астрологія, медицина, релігія. Навчання проходило протягом десяти років. Платити доводилося багато, тому багато сімей не могли собі дозволити освіту. Заняття проходили з самого ранку і до вечора. Часто використовувалися тілесні покарання.

Далі становлення і розвиток педагогіки проходило в Стародавній Греції і Римі, в епоху античності. Вперше використовується термін «педагог», який мав грецьке походження. Він позначав рабів, які відводили дітей своїх господарів у школи.

Першим професійним педагогом вважається римлянин Марк Фібій Квінтиліан. Він вважав, що варто вводити загальногуманітарне навчання для правильного розвитку дітей. Квінтиліан першим висловив вимоги до будь-якого педагога:

– гарна освіта;
– любов і повага до дітей.

Думки, які стали відомими цитатами, також висловлювали Аристотель, Сократ, Цицерон, Платон. Грецьке виховання мало на увазі створення ідеальної людини, з високими моральними переконаннями, розумово і фізично розвиненої. Педагоги прищеплювали дітям почуття прекрасного. Тому будь-яка людина в Греції ще з дитинства хотіла бути кращою за інших і прославитися.

У Спарті велику роль віддавали фізичному, а не розумовому розвитку. З цієї причини багато людей були безграмотні і духовно не розвинені. У римських школах вивчали право і граматику. Для дітей з аристократичних сімей були відкриті риторичні школи, де навчали ораторського мистецтва. У Середньовіччі велику роль відігравали церква і її служителі. Там зберігалися листи латинською мовою. Школи існували при храмах і соборах, тому багато говорили про релігію і світогляд.

У Західній Європі для світських феодалів існувала спеціальна лицарська система виховання. В її основу покладено лицарські чесноти:

– верхова їзда;
– плавання;

– використання спису;
– фехтування;
– полювання;
– шахи;
– гра на музичних інструментах або складання віршів.

З розвитком міст навчання вимагало переходу на новий рівень. З'являються університети в Парижі, Оксфорді, Кембриджі, Кракові. Виникають нові факультети: богословський, юридичний, артистичний.

У Західній частині Європи відомими вченими і філософами стали Франсуа Рабле, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський. На Сході підтримували ідеї таких вчених, як Омар Хайям, Ібн-Сіна, Аль-Фарабі та інших.

Освіта на Русі починає набирати обертів у період появи листа і алфавіту Кирила і Мефодія – в IX столітті. З'явилася народна педагогіка, яка мала характер рад, правил, розкривалася в народних традиціях, звичаях і фольклорі.

У XI–XIII ст. у Київській Русі побачила світ низка перекладних і оригінальних книг – збірників статей, серед яких були й педагогічні статті та роздуми («Палеї», «Златоусты», «Ізмарагд», «Пчела», «Злата матиця» та ін.) [2, с. 111].

З приходом християнства з'являються парафіяльні і церковні школи, в яких навчали читати, писати і рахувати. Велику роль відігравала віра. У той час з'являються «Ізборник Святослава», «Повчання князя Володимира Мономаха дітям», «Домострой».

Як окрема наука педагогіка Нового часу почала існувати з 1717 р. На це вплинув трактат Бекона «Про гідність і збільшення наук», де він спробував поділити всі науки за видами. Великий внесок у розвиток зарубіжної педагогіки зробили певні вчені:

– Я.А. Коменський обґрунтував принципи дидактики і озвучив ідею про класно-урочну систему навчання;
– Дж. Локк великого значення у навчанні надавав психології;
– Ж.-Ж. Руссо ввів основи «вільного виховання»;
– І. Песталоцці довів теорію елементарного навчання всебічного розвитку дитини;
– І. Гербарт ввів поняття «навчання, що виховує».

У вітчизняний період виділяють діяльність Ломоносова, який висував ідею загальноосвітнього типу середньої школи. І.Е. Бецкий взяв участь у створенні Смольного інституту шляхетних дівчат. Радищев висловив думку про ідеальний образ людини та її виховання, дотримуючись демократичних і антикріпосницьких тверджень. Чернишевський і Добролюбов розглядали проблему виховання і навчання жіночої статі [2, с. 111].

К.Д. Ушинського вважають основоположником вітчизняної педагогічної системи. Він написав першу велику роботу у сфері педагогічної антропології під назвою «Людина як предмет виховання».

Великі зміни в систему освіти внесла Перша світова війна, яка тривала з 1914 по 1918 р. Після закінчення війни посилилася централізація управління освітніми установами, встановлювалася тривалість навчання в багатьох країнах. Стосувалося це початкової школи.

Головним завданням педагогіки стало створення нового ідеального образу людини й методів її формування. Дьюді розвивав теорію про значення дитячого досвіду під наглядом педагога. К. Вошбер ввів систему індивідуальної освіти «Віннетка-план», а Е. Паркхерст – індивідуалізованого навчання під назвою «Дальтон-план». Це означало правильний розподіл навантаження, яке передбачаємо спільне планування учнями і вчителями [3, с. 99].

У Німеччині в 1919 р. для дітей працівників фабрики «Вальдорф-Асторія» відкрилася окрема школа, також відома під назвою «Вальдорфська школа». Розробником її став Р. Штейнер, який вважав, що розвивати особистість дитини необхідно через мистецтво.

На межі XX–XXI ст. важливою гранню соціального життя в Україні є повернення до основ релігії. Така потреба зумовлена тим, що впродовж тисячоліть релігія є неперевершеною і незамінною основою життєдіяльності більшості людей, які знаходять у ній універсальну систему захисту від негативних явищ довколишнього світу. Вимагаючи від віруючої людини постійної відповідальності за свої думки і вчинки, релігія на основі свободи вибору дарує особистості істинну свободу.

Далі зазначимо, що кожна наука має власний предмет дослідження. Предмет і є синтезом знань про явища реальності, які вона вивчає. Водночас це, безумовно, пов'язано з іншими науками.

Предмет педагогіки – це специфічна сфера соціальної діяльності, присвячена вихованню людини, невід'ємною частиною якої є виховання та навчання. Педагогіка розглядає освіту як свідомий і спланований процес підготовки людини до життя і праці, розкриваючи її суть, закономірності, тенденції та перспективи, досліджуючи принципи та правила, що регулюють освітню діяльність.

Педагогічна наука виникла і розвивалася як теорія виховання підростаючих поколінь. Це пов'язано з тим, що людина, її психічні та фізичні якості формуються в дитинстві, юності та юності. Саме на цих фазах життя особистісний розвиток відбувається найбільш інтенсивно:

– формуються його основні характеристики та риси – психічна та фізична сила;
– основи світогляду;
– переконання;

– моральні почуття;

– риси характеру;

– узгодження потреб, інтересів, уподобань та подібні.

Як результат, значні батьківські прогалини та недоліки, виявлені в ранньому віці, надзвичайно важкі, і іноді можуть бути не виправлені.

Педагогіка досліджує освітні процеси, тренується лише в межах, що їм властиві, і враховує лише педагогічний аспект. У ньому розглядаються загальнопедагогічні принципи, за допомогою яких засоби навчальної роботи призначені для побудови навчально-виховного процесу, виховання та навчання людей різного віку в навчальних закладах, у всіх типах установ, організацій та трудових колективів.

Педагогіка як наука пов'язана з багатьма науками: філософією (етика), соціологією, естетикою, психологією, анатомією та фізіологією людини, економікою, етнологією, педіатрією, кібернетикою тощо.

Міждисциплінарні зв'язки між педагогікою та іншими науками дають змогу глибше зрозуміти педагогічні факти, явища та процеси.

Філософські науки допомагають педагогіці визначити мету освіти, правильно врахувати наслідки загальних законів людського життя та мислення, надати оперативну інформацію про зміни в науці та суспільстві та скорегувати напрям освіти.

Педагогіка тісно пов'язана з психологією, оскільки психологія вивчає закони розвитку психіки та педагогіки людини. За допомогою психології педагогіка може визначити ефективність педагогічних впливів, що викликають зміни в їхньому внутрішньому світі та поведінці. Отже, цілком логічно, що кожен розділ педагогіки має базуватися на відповідному розділі психології.

Слід також зазначити, що анатомія та фізіологія людини є основою розуміння їхньої біологічної сутності – розвитку вищої нервової діяльності, першої та другої сигнальних систем, розвитку та функцій органів чуття, кістково-м'язової системи, системи серцево-судинної та дихальної системи.

Важливу роль для педагогіки відіграють також економічні науки, що дають змогу простежити за впливом моделей розвитку виробничих відносин, економічних процесів, освіти та навчання. Етнологія вказує на національні особливості людей, які завжди є представниками певних етнічних груп.

Соціологія допомагає у пізнанні таких соціальних систем, як сім'я, школа, університет, трудові колективи, формальні та неформальні групи, молодіжна субкультура тощо, використовуючи фактичний матеріал для раціональної організації освіти та виховання. Застосування кібернетичних досліджень дає змогу проєктувати та застосовувати навчальні та контрольні машини в навчальному процесі.

Педагогіка у своєму розвитку базується на таких джерелах:

– освітня спадщина минулого. Багато позицій видатних педагогів минулого та сьогодення, є актуальними й сьогодні;

– сучасні освітні дослідження. Вона збагачується педагогічними новими ідеями сучасності;

– передовий досвід викладання. Еклектичне дослідження та узагальнення освітнього досвіду дозволяє нам встановити певні закономірності та закони, які підтримують нові теорії, концепції та прогнози. Знання, отримані в процесі вивчення педагогічного досвіду, таким чином стають джерелом існування та розвитку педагогічних наук [6, с. 15].

Оптимально, коли поєднуються всі структурні елементи педагогіки. Педагогічна наука не забезпечує автоматично успішне викладання. Для практичної діяльності педагогу необхідно не тільки глибоко засвоїти теорію, а й оволодіти методологією та технікою педагогічного процесу. Тому вважається, що педагогічна практика базується не лише на науці про виховання, а й на творчому натхненні вчителя, тобто на його мистецтві [7, с. 23].

Викриваючи об'єктивні закони освіти, навчання та педагогіки, яка є водночас прикладною наукою, педагог отримує змогу практично застосувати теоретичні положення. Справжнє володіння вчителем педагогічними знаннями та навичками – це високе мистецтво, яке завжди базується на наукових знаннях. На основі узагальнення досвіду провідних педагогів своєю чергою виникають правила загальної та професійної освіти.

Можна визначити специфіку педагогіки як галузі наукового знання:

– вона безпосередньо пов'язана з усіма науками, перш за все, через зміст освіти, оскільки професійна педагогіка пов'язана з підготовкою фахівців з усіх галузей науки та усіх видів професійної діяльності;

– педагогіка базується на використанні досягнень майже всіх наук, насамперед філософії, психології, фізіології, кібернетики, соціології;

– педагогіка відрізняється надзвичайною складністю об'єкта дослідження, який є чи не найскладнішим стосовно об'єктів усіх інших наук, оскільки на нього впливає величезна кількість різноманітних факторів (учитель прийшов сьогодні на заняття в гарному настрої, завтра в поганому; у студента Іванова болить голова; Сидоров закохався; у Петрова низький стіл тощо);

– сучасна педагогіка використовує звичайну загальноприйняту мову. Навіть такі основні категорії педагогіки, як «освіта», «виховання», «розвиток» тощо, трактуються по-різному. Більше того, багато понять педагогіки українською мовою не порівняні (неперекладні за обсягом змісту) з поняттями педагогіки іншими мовами – англійською, німецькою та ін.;

– педагогіка в певному сенсі є наукою майбутнього, оскільки навчальний процес ґрунтується на поглядах суспільства на освіту та виховання в сучасних умовах, і школярі мають вчитися в школі протягом 11 років, у будь-якому закладі професійної освіти – від 1 до 5 років, і все ще потребує десяти років після закінчення навчання для колишнього студента, студента, який має бути особистістю та професіоналом. Але за весь цей час політичні, соціальні та економічні умови життя суспільства загалом і кожної людини окремо суттєво зміняться [4, с. 88].

Впровадження досягнень педагогіки у практику навчання та виховання значною мірою опосередковується особистістю кожного вчителя, його поглядами, прагненнями та професіоналізмом. Якщо в галузі матеріального виробництва завжди можна, дотримуючись рекомендацій науки, отримати свідомо запланований результат, то педагогіка, як, наприклад, медицина, є водночас наукою і мистецтвом.

Висновки. Отже, педагогіка – це наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості. У навчальному процесі педагогіка розвивалась структурно як наука зі своїми законами та закономірностями. Суть кожної науки виражається в законах. Тому педагогічна наука як сукупність знань має бути системою законів. Педагогічні закони мають свої особливості. Водночас педагогіка склалася і як практика, що допомагає швидко вирішувати складні педагогічні проблеми навчально-виховного процесу, і як мистецтво, що вимагає творчого натхнення вчителя, майстерності педагогічного впливу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаменко О.В., Курило В.С. Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні у другій половині ХХ століття. *Рідна школа.* 2012. № 4. 248 с.

2. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 400 с.

3. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. Луганськ, 2000. 460 с.

4. Максимюк С.П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2005. 667 с.

5. Онопрієнко В.І. Історія української науки XIX–XX століть : навч. посібник. Київ, 1998. 304 с.

6. Акімова О.В. Основи педагогічних вимірювань і моніторинг якості освіти : навч. посіб. Вінниця, 2012. 148 с.

7. Супрун М.О. Педагогіка: підручник для духовних і світських закладів освіти. Київ, 2018. 400 с.

КОНЦЕПТ «РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ» ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ XIX–XX СТ

THE CONCEPT OF "INTELLECTIVE EDUCATION" IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES AT THE TURN OF THE XIX AND XX CENTURIES

УДК 37.013.46: 37.025 =134.2 "18/19"
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.4

Зайченко Н.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри загальної
та прикладної психології
Інститут екології економіки і права

У статті з'ясовується, яким чином тлумачився концепт «розумове виховання» іспанськими педагогами на межі XIX–XX ст. у низці педагогічних трактатів, виданих у різних куточках Іспанії у 1890–1910-х рр. із метою вдосконалення теоретичної педагогічної підготовки учительства. У працях визначних іспанських педагогів П. де Алькантара Гарсії, Р. Бланко Санчеса, Г. Рекуеро Гарсії, П. Креспі, П. Мартінеса Палао, Х. Фернандеса-Хіменеса та інших напрям розумового виховання було окреслено як провідний серед напрямів духовного виховання. В іспанських педагогічних трактатах межі XIX–XX ст. своєрідним чином трактувалося співвідношення розумового виховання і навчання. Здебільшого іспанські педагоги відстоювали позицію, що навчання є тільки джерелом знання, яке живить розум, а розвинення розумових здібностей душі, даних людині від природи, уможливлюється за умови добре організованого розумового виховання.

На переконання іспанських педагогів на межі XIX–XX ст., розумове виховання спрямовується на розкриття і проявлення різних функцій розуму людини, таких як сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, розуміння, судження. Процес розумової діяльності в іспанських педагогічних трактатах ототожнювався з пізнанням. Пізнання розумілося як суб'єкт – об'єктне відношення між людською душею і пізнаваним предметом, унаслідок установлення якого в розумі виникають, піддаються аналізу, обдумуванню, творенню умовиводів та суджень образи об'єктів дійсності.

Характерно, що є чимало розбіжностей у визначеннях основних розумових функцій і операцій, поясненнях послідовності розвитку розумових здібностей душі людини, наведених в іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х рр. Проте у тлумаченні концепту «розумове виховання» іспанські педагоги доходили одного знаменника – обґрунтування значення розвинення розуму для розкриття і вдосконалення духовної природи людини. Розум і дух для іспанської педагогіки на межі XIX–XX ст. – поняття тотожні. Розум дає людській душі змогу пізнати світ, саму себе і зрозуміти власне доленосне призначення – навіщо людина була приведена у земний світ Богом і чому вона має заслуговувати право на благодатну «вічність».

Ключові слова: *іспанські педагогічні трактати, іспанські педагоги, розумове виховання, розум, розумові здібності душі, пізнання, дух.*

The article reveals how the concept of "intellective education" was interpreted by Spanish educators at the turn of the XIX and XX centuries in a number of pedagogical treatises published in various parts of Spain in the 1890s and 1910s in order to improve the theoretical pedagogical training of teachers. In works written by well-known educators, in particular P. de Alcantara Garcia, R. Blanco y Sanchez, G. Recuero Garcia, P. Crespi, P. Martinez Palao, J. Fernandez-Jimenez and others, the direction of intellective education was designated as leading among the directions of spiritual education. In Spanish pedagogical treatises at the turn of the XIX and XX centuries the relationship between intellective education and learning was interpreted in a peculiar way. For the most part, Spanish educators argued that learning is only a source of knowledge and intellective education serves to create conditions for the development of the mental abilities of the human soul given to it from nature.

According to Spanish teachers at the turn of the XIX and XX centuries, intellective education is aimed at revealing and manifesting of various functions of the human mind, such as perception, attention, imagination, memory, thinking, understanding, judgment. The process of mental activity was identified with cognition in Spanish pedagogical treatises. Cognition was understood as a subject – object relationship between the human soul and the object being recognized, as a result of which images of objects of reality arise in the mind, are subjected to analysis, reflection, creation of inferences and judgments.

There were many differences in the definitions of basic intellectual functions and operations, in the explanations of the sequence of the development of mental abilities, given in Spanish pedagogical treatises of 1890–1910's. However, in interpreting the concept of "intellective education" Spanish educators were in solidarity justifying the importance of development of intellect in the disclosure and improvement of the human spiritual nature. Mind and spirit for Spanish pedagogy at the turn of the XIX and XX centuries were identical concepts. The mind allows the human soul to know the world and to know itself.

Key words: *Spanish pedagogical treatises, Spanish educators, intellective education, mind, mental abilities of human soul, cognition, spirit.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Духовна природа людини може розкритися тільки тоді, коли усім людським здібностям, дарованим Богом, гармонійним чином буде надано добре виховання – і моральним здібностям, і вольовим, і естетичним, і розумовим. Це – провідна думка іспанських педагогів на межі XIX–XX ст., яка канвою проходить крізь низку педагогічних трактатів, виданих у 1890–1910-х рр. і призначених для поліпшення теоретичної учительської підготовки. Особливе місце у педагогічних трактатах було відведено висвітленню питань про виховання розумових здібностей душі людини та розкриттю сутності розуму, оскільки розумове виховання розумілося іспанськими педагогами найважливішим напрямом духовного виховання.

Іспанські педагоги в тлумаченні концепту «розумове виховання» виходили з того, що людина, будучи від природи наділена інтелектуальними здібностями, потребує для їх повноцінного розвитку створення спеціальних педагогічних умов: з одного боку, організації навчання, у процесі чого людина здобуватиме знання, що збагачуватиме її розум, з іншого боку, здійснення розумового виховання, яке сприятиме розкриттю індивідуальних інтелектуальних здібностей вихованців та їх вдосконаленню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теоретичної педагогіки в Іспанії на межі XIX–XX ст. у контексті загального історико-педагогічного процесу досліджували іспанські науковці Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітан Діас (A. Capitan Diaz), В. Гарсія Оз (V. Garcia Hoz), А. Голіно Каррільо (A. Golino Carrillo), Х. Руїс Беррio (J. Ruiz Berrio), Х. Геренья (J. Guereña), А. Тіана Феррер (A. Tiana Ferrer), О. Негрін Фахардо (O. Negrin Fajardo), Х. Вергара (J. Vergara Ciordia), А. Віньяо Фраго (A. Viñao Frago), Р. Вальс Монтес (R. Valls Montes), М. Пуельєс Бенітес (M. Puelles Benitez), Х. Гарсія Фрайле (J. Garcia Fraile), Р. Серрано Моралес (R. Serrano Morales), М. Бургос Алонсо (M. Burgos Alonso) та інші. Окремі аспекти проблеми розумового виховання в іспанській педагогічній думці на межі XIX–XX ст. вивчалися і висвітлювалися в наукових роботах сучасних іспанських дослідників М. Ерраїса Гаскуеньї (M. Herraiz Gascueña), М. дель Кура (M. del Cura), Р. Уертаса (R. Huertas) та інших.

Мета статті – з'ясувати, яким чином у педагогічних трактатах, виданих у 1890–1910-х рр. в Іспанії з метою удосконалення теоретичної педагогічної підготовки шкільних учителів, визначними освітянами, викладачами теорії педагогіки трактувався концепт «розумове виховання».

Виклад основного матеріалу. У трактаті «Елементарні замітки з педагогіки, або основи виховання та методи навчання» (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) констатувалося: «Розумове виховання – це той напрям виховання, який стосується розвинення й удосконалення різних інтелектуальних здібностей людини» [1, с. 35].

Основна мета розумового виховання полягає в тому, щоби спрямувати інтелектуальні здібності на виконання доленосного призначення, для якого була створена людина. Залишаючись неуком, людина не в змозі прагнути до щастя ні в його земному модусі, ні в його модусі вічному. Набувати знання та досвіду, пізнавати істину і навчатися правил поведінки у житті – провідні шляхи розвинення інтелектуальних здібностей [1, с. 36–37].

На погляд П. Креспі, інтелектуальні здібності є не що інше, як різноманітні прояви властивості людини пізнавати світ; це – передовсім «сприйняття, увага, пам'ять, уява, судження і мислення» [1, с. 36]. Розвиваються інтелектуальні здібності поетапно: спочатку проявляється чуттєве сприйняття, згодом – увага, яка дає змогу утримувати знання про об'єкти, пізніше – пам'ять, котра уможливлює збереження набутих знань, а з часом розкриваються судження та мислення. Усі ці розумові функції тісно пов'язані і тільки усі разом забезпечують повноцінне розвинення особистості [1, с. 36].

Педагог П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у праці «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (Мадрид, 1891 р.) стверджував, що розумове виховання має на меті «розвинення усіх енергій, які конституюють нашу здібність думати і пізнавати» [2, с. 165]. Досягнення цієї мети передбачає врахування двох важливих умов: по-перше, того, що розвиток розумових здібностей потребує правильного їх спрямування і тренування; по-друге, того, що розум має живитися знаннями так само, як тіло живиться харчуванням. Перша умова відображає необхідність виховання розуму, а інша – необхідність його навчання [2, с. 165–166].

У «Педагогічному трактаті» (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії наголошувалося, що «розум – це здібність душі пізнавати речі і розуміти істини» [3, с. 64]. Пізнавати означає бачити або представляти у свідомості реальність об'єкта, який пізнається, вирізняючи його серед відмінних інших та порівнюючи його з подібними. Способи і засоби здійснення праці розуму з мислення і формування або набуття знань називаються «функціями розуму». Тими функціями розуму, які проявлятимуться одразу при безпосередньому спрямуванні суб'єкта на пізнаваний об'єкт, будуть «увага, сприйняття і рішення», а тими функціями, котрі виявлятимуться у процесі пізнання об'єкта, стануть «поняття, судження і умовиводи» [3, с. 65]. У процесі пізнавальної діяльності можуть здійснюватися і інші функції розуму. Так, «похідними функціями уваги будуть спостереження, обдумування, абстрагування, порівняння і узагальнення» [3, с. 65–66].

Задля розвинення розуму учитель має, по-перше, слідкувати, щоб у вихованців не формувалися хибні уявлення про явища реальності; по-друге, починати навчання формулюванню суджень із порівняння, пошуку аналогій; по-третє, навчання розмірковуванню застосовувати на різних уроках – і при вивченні мови, і при вивченні історії, географії, математики, фізики та інших предметів [3, с. 98].

У трактаті «Судження з педагогіки» (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандеса-Хіменеса (Jose Fernandez-Jimenez) визначалося: «розумове виховання стосується життя розуму і призначається для розвинення, спрямування і збереження пізнавальних здібностей» [4, с. 66].

Розум виявляється різними способами, наприклад, через сприйняття, увагу, пам'ять, уяву, судження, міркування, осмислення, розуміння, узагальнення тощо.

Х. Фернандес-Хіменес зауважував, що окремі педагоги, серед них Ж. Руссо, вважають, що розвиток розумових здібностей дитини здійснюється поетапно: спочатку розвивається чуттєве сприйняття, згодом – пам'ять і пізніше – розум. Інші ж педагоги відстоюють позицію, що розумові здібності розвиваються усі одразу і цей процес є спонтанним [4, с. 67–68].

На думку автора педагогічного трактату, ідеал розумового виховання – це розвинення усіх даних людині інтелектуальних здібностей відповідно до їх призначення. І між самими цими здібностями не має виникати суперечностей, адже усі вони спрямовуються на досягнення однієї мети [4, с. 69].

У «Компендіумі теоретично-практичної педагогіки» (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) йшлося про те, що розумове виховання має ставити собі за мету розвинення розуму індивіда, а джерелом для цього стане пізнання світу, усього навколишнього, усього, що впливає на нього. «Розум то є здібність пізнавати, а пізнання – це влада душі над уявленням дійсності речей. Для прояву цієї здібності мають бути суб'єкт, об'єкт і відношення: суб'єкт – це душа, яка пізнає; об'єкт – це будь-яка пізнавана річ, однією з них може бути і сама душа; відношення – це пізнавальний зв'язок між суб'єктом і об'єктом», – пояснював педагог [5, с. 118].

На погляд П. Мартінеса Палао, «як у житті тіла мозок є органом королівським, органом, який керує усіляким рухом, так само у вищому житті духу розум є здібністю ключовою, здібністю, яка направляє і упорядковує діяльність душі» [5, с. 118–119].

Процес пізнання полягає у тому, щоб «у душі формувалися образи об'єктів з їхніми якостями і відношеннями», а «мислення – це робота душі з пізнання» [5, с. 124].

У «Компендіумі…» П. Мартінеса Палао зазначалося, що розумова діяльність розпочинається з уваги. Проявами уваги стануть сприйняття та усвідомлення. Завдяки увазі людина отримує знання. «Увага – це є зосередження розуму на об'єкті для пізнання його. Якщо доля розуму –пізнавати, а для пізнання необхідно докладати увагу, то звідси прямо виходить, що увага має велике значення і найголовніше, щоби розум міг виконати свою долю», – стверджувалося в педагогічній праці [5, с. 124–125].

Одним із найскладніших завдань у педагогічному процесі, на погляд П. Мартінеса Палао, є формування довільної уваги вихованців. У дитинстві виявляється тільки мимовільна увага, а от вироблення довільної уваги потребує виховної праці. Задля цього учитель має не переважувати свої уроки і дбати, щоби його пояснення були зрозумілими для учнів. Головне –викликати любов вихованців до пізнання, до розмірковування [5, с. 127].

Сприйняття визначалося в «Компендіумі…» як вищий ступінь уваги та як одна з функцій здібності мислити. Сприйняття дає змогу душі формувати образи об'єктів. Воно може бути зовнішнім, якщо його джерелом виступають об'єкти навколишнього світу, і внутрішнім, якщо джерелом є «об'єкти психологічного порядку» – ідеї, почуття, вольові рішення [5, с. 128].

У праці П. Мартінеса Палао було схарактеризовано й інші розумові здібності душі, зокрема уяву, судження, мислення, розуміння, пам'ять.

В «Елементарному педагогічному трактаті» (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) доводилося, що розумове виховання націлюється передусім на розвинення розуміння. Біда окремих сучасних шкіл, за твердженням педагога-богослова, полягає в тому, що вони у справі розумового виховання роблять культ пам'яті, але зовсім не піклуються про розуміння дитини [6, с. 74].

Р. Бланко Санчес, обґрунтовуючи значення розумового виховання у школах початкового навчання, робив деякі важливі висновки, зокрема, він зауважував: «Розумове виховання має допомагати досягненню мети загальної освіти; розумове виховання спрямовується на пізнавальні здібності вищого порядку; у справі розумового виховання необхідно ураховувати дані про відмінності здібності розуміння у вихованців; розумове виховання є неможливим без попереднього виховання, навіть недосконалого, чуттєвих здібностей, оскільки ці здібності проявляються раніше розумових» [6, с. 75].

Педагог Г. Рекуеро Гарсія (Galo Recuero Garcia) наголошував на тому, що «розумове виховання має на меті розвивати інтелектуальні здібності за допомогою відповідних вправ, змушуючи розум мислити» [7, с. 169].

Обґрунтовуючи значення розумового виховання в житті людини, педагог зазначав: «Без розумового виховання людство назавжди лишилося б у дитячому стані, жило б як тварини, будучи недосконалим, як і вони» [7, с. 169].

Так само, як і інші педагоги, Г. Рекуеро Гарсія вважав, що розумове виховання і навчання – не є одне й те саме. Розумове виховання – ширший за навчання процес. Навчання тільки створює умови для розвинення розуму, пропонує знання, в той час як виховання займається безпосереднім розвитком розумових здібностей [7, с. 170].

За твердженням Г. Рекуеро Гарсії, «розум – це одна із сил духу, призначена для розуміння та розмірковування» [7, с. 170].

Розум спрямовується на оволодіння істиною, однак, як і усяка сила, він обмежений. Саме через

свою обмеженість людський розум не спроможний осягнути таїни, сутність яких – нескінченність, як, наприклад, не спроможний пізнати таїну Бога [7, с. 170–171].

Пізнання – це сфера зіткнення людини з об'єктивною дійсністю. Пізнання буває емпіричним (спостереження), раціональним (доведення) та емпірико-раціональним (поєднання двох попередніх). Якщо зосереджуватися на предметі пізнання, то можна розрізняти чуттєве і розумове пізнання, де перше є дослідженням конкретних об'єктів за допомогою відчуттів, а інше – проникненням у сутність речей за допомогою розуму, здатного робити абстрагування. Якщо ж акцентувати на суб'єкті пізнання, то варто відокремлювати зовнішнє і внутрішнє пізнання, де перше є дослідженням матеріального світу (перцепція), а інше – заглибленням у внутрішній духовний світ (рефлексія) [7, с. 174].

На погляд Г. Рекуеро Гарсії, розумові функції доцільно класифікувати як емпіричні, концептуальні, відтворювальні і раціональні. Емпіричні розумові функції здійснюються «при зовнішньому і внутрішньому сприйнятті знань та їхньому усвідомленні розумом». Концептуальні (абстрагування і узагальнення) функції слугують «для перетворення сприйнятих знань шляхом індивідуальної абстракції та розгрупування». Відтворювальні (пам'ять) функції необхідні для пригадування знаного. Раціональні розумові функції (судження і мислення) уможливлюють поєднання одного знання з іншим та отримання нового [7, с. 179–180].

Висновки. Людський розум – одна з найпотаємніших речей земного буття. Його енергія – невичерпна, йому не підвладно осягнути хіба що таїну Бога. Для іспанських педагогів на межі XIX–XX ст. розум – це дух, духовна енергія, якою людина наділена з волі Божій. Однак це не просто «небесний» дар, а скоріше приречення людини. Сповнюючи своє доленосне призначення, людина здобуває «вічність». Розум дає їй змогу правильно (за законом Божим) розпорядитися обмеженим у часі земним буттям.

У поясненнях сутності розуму іспанські педагоги на межі XIX–XX ст. дотримувалися спільної думки про те, що розум є властивістю душі і призначений для пізнання людиною світу. Сам процес пізнання не трактувався іспанськими педагогами однозначно. Характерно багато розбіжностей і в окресленні структури пізнавальної діяльності, і у визначенні основних розумових функцій та операцій. Разом із тим у кожному з іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х рр. утілено велике прагнення наставників учительства осягнути природу людського розуму та з'ясувати його значення у становленні людської особистості як духовного єства.

Іспанськими педагогами на межі XIX–XX ст. за розумовим вихованням людини закріплювалася грандіозна місія, не стільки в особистісному, скільки надприродному сенсі. Розкриття, проявлення й удосконалення інтелектуальних здібностей індивіда мають значення не стільки для блага земного його існування, скільки для потенційного надбання ним небесної благодаті. Людський розум, маючи творчу сутність і будучи інструментом перетворення реальності, не є тим не менше самостійною силою, а є тільки силою підрядною, підпорядкованою «таїні Бога». Саме тому людському пізнанню підвладні і об'єктивний світоустрій, і суб'єктивний роздум, але для нього недосяжні ні абсолютна свобода (Бог), ні вічна безмежність (небуття). Виховати розум означає настановити людину на шлях істинний, де істина уже установлена. На цьому шляху людський розум може ставати владикою істини і навіть її суддею, проте ніколи не посягне стати її зачинателем.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Crespi P. Nociones elementales de Pedagogia o principios de educacion y metodos de enseñanza segun el programa de esta asignatura en la Escuela Normal de Maestros de Baleares. Palma : Establecimiento tipografico de Juan Colomar y Salas, 1891. 206 p.

2. Alcantara Garcia P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Madrid : Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1891. 440 p.

3. Alcantara Garcia P. Tratado de Pedagogia. Madrid : Saturnino Calleja, 1896. 440 p.

4. Fernandez-Jimenez J. Disertaciones de Pedagogia para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los maestros de primera enseñanza. Cordoba : Imp. La Region Andaluza, 1898. 292 p.

5. Martinez Palao P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Murcia : Libreria de D. Clotilde Santamaria, 1893. 300 p.

6. Blanco y Sanchez R. Tratado elemental de Pedagogia. Madrid : Imprenta Moderna, 1901. 333 p.

7. Recuero Garcia G. Pedagogia. Educacion General. T. 1. Valencia : Establecimiento tipografico "La Gutenberg", 1912. 363 p.

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК 4К НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В НУШ

PRACTICAL ASPECT OF FORMING 4C SKILLS IN READING LESSONS IN NUS

УДК 373:3.015.31:811.161.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.5

Кириленко О.С.,
магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Барнич О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Мамчич О.Б.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Дослідження є спрямованим на комплексний аналіз практичного аспекту формування навичок 4К (креативність, критичне мислення, кооперація та комунікативні навички) на уроках читання в Новій українській школі. Проаналізовано складники формули «4К» у взаємозв'язку та взаємовплив. Обґрунтовано необхідність розвитку 4К навичок із метою подолання творчої інертності, стереотипності та шаблонності мислення, формування продуктивних взаємин у колективі здобувачів освіти та розвитку навичок, що сприяють становленню ефективного співрозмовника та слухача, такого, який є здатним продуктивно комунікувати з оточенням, тактовно відстоювати власні позиції та знаходити компроміс. Акцентовано на потенціалі уроків читання для розвитку 4К навичок завдяки якісній, творчій, багаторівневій, комплексній роботі з художнім текстом. Рекомендовано перелік вправ та завдань, використання яких сприятиме розвитку критичності та креативності мислення учнів на уроках читання в Новій українській школі. Визначено переваги командної роботи перед індивідуальною, вказано шляхи організації кооперації під час проєктної роботи над текстовим матеріалом сучасних підручників для читання. Описано потенціал уроків читання для розвитку та удосконалення комунікативних навичок учнів як під час аналізу художнього твору чи його персонажів, так і під час моделювання різноманітних комунікативних ситуацій на основі прочитаного чи прослуханого тексту. Визначено можливості для одночасного формування складників 4К моделі під час виконання нестандартних завдань до тексту за рахунок поєднання креативності мислення, його гнучкості та спрямованості на пошук цікавих рішень, командної роботи, яка може являти собою як розподіл обов'язків, так і послідовне узгоджене виконання дій, комунікативних навичок, що є визначальним компонентом для налагодження ефективної кооперацій та згуртування команди.

Ключові слова: *4К навички, креативність, критичне мислення, кооперація, комунікативні навички, урок читання, НУШ.*

The research is aimed at a comprehensive analysis of the practical aspect of the 4C skills formation (creativity, critical thinking, cooperation and communication skills) in reading lessons in the New Ukrainian School. The components of the «4C» formula are analyzed in their relationship and the possibility of interaction. The need to develop 4C skills is substantiated, it is aimed to overcome creative inertia, stereotypes and formulaic thinking, the formation of productive relationships in the team of applicants for education and the development of skills that contribute to the formation of an effective interlocutor and listener. The one who is able to communicate productively with the environment, tactfully defend their own positions and find a compromise. Emphasis is placed on the potential of reading lessons for the development of 4C skills through qualitative, creative, multilevel, comprehensive work with literary text. A list of exercises and tasks is recommended, the use of which will promote the development of critical and creative thinking of pupils in reading lessons at the New Ukrainian School. The advantages of team work over individual work are determined, the ways of cooperation organization during project work on the textual material of modern textbooks for reading are indicated. The potential of reading lessons for the development and improvement of pupils' communication skills is described both during the analysis of a work of art or its characters, and during the modeling of various communicative situations based on the read or listened text. Possibilities for simultaneous formation of 4C model components during non-standard tasks to the text due to the combination of creative thinking, its flexibility and focus on finding interesting solutions, teamwork, which can be both division of responsibilities and consistent coordinated performance of actions, communication skills, which are a key component for establishing effective cooperation and team building.

Key words: *4C skills, creativity, critical thinking, cooperation, communication skills, reading lesson, NUS.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Основною метою освіти XXI століття є формування особистості на засадах компетентного підходу, зорієнтованість не на теоретизацію освітнього процесу, а на практичну цінність отриманих знань та здатність оперувати ними в нових умовах, а не лише за зразком. Сучасні учні мають швидко пристосовуватись до світу, який постійно змінюється, вміти дивергентно мислити, працювати в команді та комунікувати на найбільш продуктивному рівні. У цьому зв'язку Нова українська школа акцентує увагу педагогів на необхідності розвитку навичок 4К (креативність, критичне мислення, кооперація та комунікативні навички). Ці навички дають дитині змогу самореалізуватися, навчитися розглядати ситуації з різних сторін і знаходити варіанти їх вирішення, працювати в команді, вміти формулювати і висловлювати свою думку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою нашого дослідження є здобутки таких учених: В. Моляка, В. Дружиніна, Д. Богоявленської, С. Сисоєвої, М. Холодної, К. Поппера, П. Ленсіоні, К. Ушинського, Дж. Гілфорда та ін. У дослідженні ми використовували такий метод, як аналіз наукових джерел.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що окремо проблеми розвитку креативності, критичного мислення, кооперації та комунікативних навичок розглядались значною кількістю дослідників, питання інтеграції цих складників до моделі «4К» не є повністю дослідженим та потребує вивчення.

Мета статті полягає в розкритті практичного аспекту формування навичок 4К на уроках читання в НУШ.

Виклад основного матеріалу. На уроках читання в Новій українській школі здійснюється комплексний розвиток навичок 4К (креативність, критичне мислення, кооперація та комунікативні навички). Формування кожного складника цих навичок є невід'ємною частиною навчального процесу, тому нижче ми розкриємо особливості практичної сторони розвитку кожного компоненту.

О. Бєлкіна-Ковальчук трактує критичне мислення як здатність людини самостійно оцінювати явища навколишньої дійсності, інформацію, наукові знання, думки інших людей, а також тяжіння до більш оптимального розв'язку проблем, до перегляду наявних стереотипів, традицій [1].

Основними ознаками учня, який критично мислить, є: гнучкість мислення, наполегливість, готовність виправляти власні помилки, пошук компромісних рішень, здатність до планування, швидке усвідомлення поставленої проблеми, оригінальність [1].

В умовах НУШ є важливим подолання стереотипності мислення. Учитель добирає спеціальні завдання, які дають змогу розглянути певну ситуацію з різних сторін. Педагог має створити такі умови, щоб кожен учень не боявся висловити свою думку (варіант вирішення проблеми), навіть якщо вона є абсурдною. У класі завжди має бути сприятлива психологічна атмосфера.

Критичне мислення формується насамперед у дискусіях, а також за умови активної взаємодії з текстами. Структура уроку критичного мислення на уроці читання включає 3 етапи.

1. Актуалізація – стимулювання зацікавленості дітей, пригадування знань, які будуть корисними на цьому уроці. Найбільш оптимальними для цього етапу є такі стратегії:

1) кластер – це графічна форма організації інформації, коли виділяються основні смислові одиниці, які фіксуються у вигляді схеми з позначенням всіх зв'язків між ними;

2) асоціативний кущ;

3) дерево передбачень;

4) таблиця «ЗХД» (Знаємо – Хочемо дізнатись – Дізнались);

5) мозковий штурм;

6) робота в парах;

7) кошик ідей;

8) передбачення на основі опорних слів;

9) діаграма Венна – прийом для зіставлення, порівняння, знаходження спільних рис, явищ, ознак у поняттях, образах літературних героїв. Основний сенс застосування прийому в технології розвитку критичного мислення полягає в тому, що порівняння, тобто характеристики, за якими учні порівнюють різні явища, об'єкти та інше, формулюють самі учні [6].

2. Осмислення – основна частина уроку. Прийоми, які можна використовувати на цьому етапі:

1) карта поняття;

2) читаємо в парах;

3) подвійний щоденник;

4) читання з маркуванням;

5) опорні слова;

6) Т-таблиця;

7) картографування тексту;

8) спитайте в автора;

9) ажурна пилка;

10) дискусія [6].

3. Останній етап уроку критичного мислення – рефлексія або підбиття підсумків. На цьому етапі доречно використовувати такі вправи, які допоможуть дитині зробити висновки, систематизувати матеріал, оцінити свою роботу на уроці, а саме:

1) сенкан;

2) кластер;

3) займи позицію;

4) ПРЕС;

5) шкала думок;

6) фіш-бон (риб'яча кістка);

7) бортовий журнал [6].

Нині існує чимало вправ і прийомів для розвитку критичного мислення. Ми перелічили тільки найпоширеніші. Використання цих вправ допоможе вчителю урізноманітнити уроки читання, а також розвинути логічне мислення, пам'ять, уяву здобувачів освіти.

Важливим компонентом навичок 4К є креативність. Креативність трактується вченими як розумова і практична діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних ідей. Креативне мислення дає змогу дитині знаходити вихід із нестандартних ситуацій, руйнувати стереотипи, виявляти свої творчі здібності. У початкових класах проводиться активна робота з розвитку креативності на уроках читання [5]. Основною метою розвитку креативного мислення є самореалізація особистості. Нижче наводимо види вправ для розвитку креативного мислення на уроках читання в НУШ.

1. *Складання історії з випадкових слів*. Для цього необхідно дібрати 4–8 випадкових слів. Ці слова можна дібрати випадково з художнього твору, що ви вивчаєте на уроці, або самостійно придумати з учнями. Потім із цими словами потрібно скласти історію. Наприклад, є слова «сніг», «ворона», «книга», «небо», «дерево». Створюємо історію:

«Сьогодні цілу ніч йшов сніг. Уранці цю зимову красу побачила ворона, яку звали Кар. «Яка краса!» – захоплено каркнула ворона. Вона звернула увагу, що на засніженій доріжці лежить книга. «Звідки взялася ця книга? Неначе впала з неба». – задумалась Кар. Самотнє дерево тільки похитало гілками».

2. Гра «Передбачення». На уроках читання передбачення може бути за заголовком художнього твору, за початком твору і за уривком із твору. Сучасні підручники пропонують учням багато завдань на прогнозування. Наприклад, у підручнику автора Оксани Вашуленко «Українська мова та читання» для 3 класу до казки «Найціннішиий подарунок» дітям пропонується завдання за заголовком і ілюстрацією до твору спрогнозувати, який саме подарунок є найціннішим.

3. Гра «Дитячий театр». Учитель пропонує за допомого міміки, жестів і імітації передати події, що відбуваються у творі. Наприклад, педагог пропонує передати зміст казки «Колобок», не вживаючи слів.

4. Гра «Що спочатку, що в кінці». Учитель зачитує уривок з твору, а учні називають ті події, які відбулися раніше чи пізніше. Наприклад: «От вона й написала до батька: «Є, тату, в Києві чоловік, на ймення Кирило, на прізвище Кожум'яка. Він один тільки може змія подолати». Після цього вчитель ставить запитання:

– Що сталося раніше?

– Що станеться пізніше?

5. Гра «Намалюємо мультфільм». Учитель пропонує дітям об'єднатися в 4 групи і дає кожній групі назву казки, яку вони читали раніше. Далі дає завдання зобразити події цього твору на малюнку. Інші групи мають відгадати, яку саме казку зображено.

6. Гра «З циферблатом я дружу – зразу відповідь скажу». Учитель ставить дітям запитання за змістом твору, а учні вказують на відповідь за допомогою стрілки циферблату. Наприклад (казка «Зачарована красуня»):

– Скільки дітей було в короля і королеви? (1)

– Скільки фей запросили на бенкет? (12)

– Скільки фей забули запросити в палац? (1)

7. Гра «Юний казкар». Учитель пропонує учням написати свій твір, взявши одну дійову особу з одного твору, а другу – з іншого, а сюжет казки відтворити, як у третьому. Наприклад: головний герой – Попелюшка, інший герой – Нехайко, сюжет казки «Котигорошко» [5].

Отже, можна зробити висновок, що використання вправ на розвиток креативного мислення на уроках читання розвиває в дітей уяву, фантазію, пам'ять, а також мотивує до самостійного читання творів.

Кооперація, або командна праця, – це форма організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці, що має на меті спільне планування, взаємоконтроль, взаємонавчання учнів під опосередкованим керівництвом вчителя. Під час командної співпраці потрібно створювати такі ситуації, в яких дитина буде почуватися успішною. Перевагами командної роботи є:

– взаємодія між учнями, в результаті якої дитина набуває соціальних навичок;

– розвиток комунікативних навичок;

– можливість виконати набагато більшу частину завдань за короткий час;

– формування вміння самоконтролю, самоорганізації [4].

Важливу роль для формування навичок роботи в команді відіграє створення учнями проєктів на уроках читання. Підручник Олени Вашуленко для 3 класу «Українська мова та читання» пропонує такі проєктні завдання:

1) підготувати виставку дитячих журналів;

2) написати слоган (текст реклами) для одного з журналів;

3) намалювати рекламний плакат до журналу, який читаєте;

4) дослідити, які чарівні казки є у вас вдома і у бібліотеці;

5) скласти власну чарівну казку;

6) підготувати і провести презентацію героїв казки, які вам найбільше сподобались [2].

У процесі роботи над проєктом діти вчаться працювати в групах, знаходити спільну думку, компроміс. Перед початком уроку вчитель нагадує учням правила роботі в групі:

1) виявляти взаємоповагу до всіх учасників;

2) бути активним під час обговорення;

3) користуватися правилом піднесеної руки;

4) не перебивати товаришів, коли вони висловлюють свою думку;

5) працювати так, щоб не заважати іншим учасникам;

6) звертатися за допомогою до товаришів, якщо щось незрозуміло [4].

У підручнику для 3 класу пропонується багато завдань для роботи в групах і парах. Наприклад:

1. Перевірка того, наскільки уважними були читачі. Скільки разів у тексті вжито певне слово?

2. Поставити одне одному запитання за прочитаним твором.

3. Обговорення різних дискусійних питань у групах.

4. Поділити текст на частини в групах і дати їм назву.

5. Обговорення прислів'їв у групах.

6. Підготувати і прочитати вірш в особах.

7. Дізнатися у свого сусіда по парті, який епізод твору йому сподобався найбільше.

Отже, можна зробити висновок, що командна праця відіграє важливу роль у формуванні особистості школяра. Працюючи в парі, групі, учні навча-

ються висловлювати власну думку і прислухатися до думок інших.

Основним завданням уроку читання є формування комунікативних навичок учнів. У початковій школі мовленнєвий розвиток має спиратися на систему теоретичних знань, які потім будуть використані під час практичного спілкування. Для розвитку комунікативних навичок учнів можна використовувати такі завдання:

1) обговорення дискусійних питань;

2) вираження власного ставлення до головного героя твору;

3) постановка запитань за змістом твору до свого сусіда по парті;

4) творчий переказ твору;

5) презентація проєктів;

6) обговорення позитивних і негативних якостей головного героя;

7) обговорення ілюстрацій до тексту;

8) прогнозування змісту твору;

9) інсценізація;

10) читання в ролях.

Безперечно, комунікативні навички найкраще розвиваються у командній праці та виявляються під час завдань, що є орієнтованими на розвиток креативності та критичності мислення, що й робить їх ключовими в системі навичок 4К.

Висновки. Отже, навички 4К – це важливий полікомпонентний складник сучасного освітнього процесу. Сформованість навичок 4К дає дитині змогу гнучко мислити, пристосовуватись до нових умов, знаходити вихід із різних ситуацій, оволодівати вмінням правильно формулювати і висловлювати власну думку. Сучасний учитель має формувати ці чотири навички комплексно. Основний принцип формування навичок 4К на уроці читання – це систематичність, оскільки тільки постійна робота над розвитком учнів сприятиме становленню всебічно розвиненої, успішної особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Большакова І. Технологія розвитку критичного мислення в початковій школі: *вебінар.* URL: https://www.youtube.com/watch?v=xgp4TUfQudE (дата звернення: 12. 02. 2021).

2. Вашуленко О. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

3. Концепція нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 13.02.2021).

4. Перун В. Методичні особливості парної та групової роботи на уроках літературного читання. URL: https://naurok.com.ua/metodichni-osoblivosti-parno-ta-grupovo-roboti-na-urokah-literaturnogo-chitannya-92477.html (дата звернення: 13.02.2021).

5. Піцик Т. Дидактичні ігри та цікаві творчі завдання на уроках літературного читання. URL: https://naurok.com.ua/materiali-do-urokiv-didaktichni-igri-ta-cikavi-tvorchi-zavdannya-na-urokah-literaturnogo-chitannya-75424.html (дата звернення: 13.02.2021).

6. Пометун. О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку). URL: https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/ (дата звернення: 12.02.2021).

7. Світилко А. Стратегії «РАФТ», «Діаграма Вена», «Асоціативний кущ». URL: https://vseosvita.ua/library/strategii-raft-diagrama-vena-asociativnij-kus-74894.html (дата звернення: 13.02.2021).

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ТА ВИДІВ ДЖЕРЕЛ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКРИМІНАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ XX–XXI СТ

CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT OF SOURCE BASE AND THEIR TYPES, FOR THE STUDY OF DISCRIMINATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE XX–XXI CENTURIES

УДК 37.01
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.6

Микитенко М.В.,
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізького державного педагогічного університету

Основою дослідження для науковця є аналіз джерельної бази, під час якого здійснюється пошук відповідей на проблемні питання. «Джерельну базу» розуміють як систему різноманітних даних. Під час історико-педагогічних досліджень простежуються тенденції розвитку різних освітніх аспектів, адже в умовах євроінтеграційних процесів проходять закономірні зміни та модернізація освітнього середовища. У статті проаналізовано поняття джерел. Наведено визначення цього поняття різних науковців. Великого значення набуває процес вивчення історико-педагогічних явищ та реалій, які мали вплив на проблематику дослідження. Для історико-педагогічних розвідок важливо підібрати доцільну типологію джерельних матеріалів, яка б повніше розкривала зміст. У науковому доробку Ю. Святець акцентується саме на інформаційності матеріалів. Таким чином, основним принципом науковець вибирає саме документознавчий, а основним критерієм – тип або функціональне призначення джерела, а саме: методичні, інформаційні, статистичні, довідкові, інформаційні, навчальні документи тощо. Визначено, які бувають групи джерел, нормативно-правові акти, з'ясовано їхні основні ознаки та види. Нормативно-правові акти – це окрема група джерел, яка має свої особливості: строки, реквізити, орган, який наділений повноваженнями та який видав нормативно-правовий акт, мету. Вони мають логічну побудову та обов'язкові для виконання для суб'єктів підпорядкування. В ієрархії внутрішньосистемних зв'язків законодавства у сфері освіти України найвищий рівень відводиться функціональним зв'язкам конституційних норм з іншими структурними елементами системи. Закони чітко встановлюють предмет правового регулювання, фіксують галузь як цілісну правову систему, формулюють завдання та принципи освіти. Також наявна ієрархія нормативно-правових актів: Конституція України, міжнародні конвенції, які ратифіковані Верховною Радою України, закони, постанови та розпорядження, накази. Нормативно-правові акти мають великий вплив на освітню політику держави та втілення її на місцях. Законодавство в галузі освіти виконує загальнорегулятивні, особливі та охоронні функції. Усі джерела є необхідними складниками для повного аналізу дослідження.

Ключові слова: *джерела, групи джерел, нормативно-правові акти, закони, конституція.*

The basis of research for the scientist is the analysis of the source base, during which the search for answers to problematic questions. «Source database» is understood as a system of various data. During the historical and pedagogical researches the tendencies of development of various educational aspects are traced, after all in the conditions of European integration processes there are natural changes and modernization of the educational environment. The article analyzes the concept of sources. The definition of various scientists of this concept is given. Of great importance is the process of studying historical and pedagogical phenomena and realities that have had an impact on the issues of research. For historical and pedagogical explorations, it is important to choose an appropriate typology of source materials that would more fully reveal the content. In the scientific work of Yu. Thus, the main principle of the scientist chooses the document, and the main criterion – the type or functional purpose of the source. Namely: methodical, informational, statistical, reference, informational, educational documents, etc.). It is determined what are the groups of sources. Definition of regulations, their main features and types. Normative-legal acts are a separate group of sources, which has its peculiarities: terms, requisites, body, which is endowed with powers and which issued the normative-legal act, purpose. They have a logical construction and are mandatory for the subjects of subordination. There is also a hierarchy of normative legal acts: the Constitution of Ukraine, international conventions ratified by the Verkhovna Rada of Ukraine, laws, resolutions and orders, orders. All sources are necessary components for a complete analysis of the study.

Key words: *sources, groups of sources, normative legal acts, laws, constitution.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ідеї недискримінації, гуманізму, взаємоповаги нині є одними з ключових європейських демократичних цінностей. В Україні питання недискримінації нерозривно пов'язане зі становленням держави, заснованої на взаємодії й запобіганні конфліктам у політичній, соціальній, міжетнічній і релігійній сферах.

Освіта XXI століття покликана формувати повагу до людей іншої культури, національності, віросповідання тощо, що надалі сприятиме розв'язанню проблеми міжособистісної взаємодії. Аналіз та підбір джерельної бази дослідження є важливою складовою частиною написання дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Такі вітчизняні дослідники, як К. Васильєв, Д. Раскін, Я. Калакура, О. Петренко, Ю. Святець, О. Бондар, О. Сухомлинська, Н. Дічек, Л. Березівська, Н. Гупан, Л. Пироженко та інші, давно вивчають проблему класифікації джерел. Однак вважаємо, що для більш детального розкриття

теми варто чисельні нормативно-правові акти виділити в окрему групу. Вони становлять основу для розгляду принципу не дискримінації в освітньому просторі.

Так, В. Андрущенком [1] обґрунтована модернова концепція Людини, її підготовки до життя, навчання та виховання, в процесі якого поряд із традиційними характеристиками особистості, на думку дослідника, необхідно формувати толерантність, здатність до міжкультурних комунікацій. Вітчизняні науковці (В. Гаманюк [3], Т. Голованова [4], Т. Дороніна [5], В. Кремень [6], О. Лаврентьєва [7], О. Сухомлинська [17] та ін.) у своїх поглядах на організацію виховного процесу надають пріоритет загальнолюдським цінностям і гармонійним стосункам із навколишнім світом і вбачають головний шлях до якісного еволюційного розвитку суспільства у спрямуванні пріоритетів в освітніх процесах на демократизацію й гуманізацію. Питанням гуманізації освітнього процесу, розвитку гуманістичної парадигми освіти і виховання також присвячені роботи І. Беха [8], І. Зязюна [8]. В аспекті гуманізації змісту освіти й упровадження ідеї гуманізму та принципу не дискримінації в освітньому процесі автори надають великого значення особистості вчителя, його педагогічній майстерності.

Мета статті – розглянути, що таке джерельна база та її види, надати характеристику нормативно-правовим актам як джерелам для дослідження дискримінації в освітньому просторі XX–XXI ст.

Завдання – проаналізувати поняття джерел, які дають різні науковці, дати характеристику нормативно-правовим актам як окремому виду джерел.

Виклад основного матеріалу. За К. Васильєвим, джерела – це «пам'ятки духовної і матеріальної культури, що відображають людську діяльність» [8]. Водночас Д. Раскін зазначає, що джерела – це «продукт соціальної діяльності, що містить у вигляді певної знакової системи інформацію про суспільні процеси виховання та навчання, закріплює цю інформацію та володіє потенційними умовами для включення цієї інформації в систему історико-педагогічних знань» [11, с. 191; 12]. Я. Калакура зауважує, що «класифікація джерел – невід'ємний елемент їх наукового пошуку і вивчення, який суттєво впливає на повноту джерельної бази, об'єктивність і глибину почерпнутої інформації, її всебічність і достовірність» [9]. Варто зазначити, що структура джерельної бази залежить від окресленого предмета дослідження. Відповідно до типової структури джерельної бази виділяють три групи джерел. До першої групи зараховують матеріали, за допомогою яких можна обґрунтувати методологію, наприклад, накази, розпорядження, листи, рукописи тощо. До другої групи – теоретичні джерела, які слугують основою дослідження. Третю групу становлять автентичні джерела [9, с. 28].

Дослідник О. Петренко виділяє такі групи джерел:

– нормативно-правові;

– документи й матеріали з державних архівів України;

– періодичні видання;

– наробки вітчизняних психологів, педагогів;

– навчальні програми, плани, підручники для середніх шкіл та методична література для учителів;

– інтерпретаційні;

– довідкова література, сучасні посібники й підручники для вишів [10, с. 539–540].

Особливого значення набуває процес вивчення історико-педагогічних явищ та реалій, які мали вплив на проблематику дослідження. Для історико-педагогічних розвідок важливо підібрати доцільну типологію джерельних матеріалів, яка б повніше розкривала зміст. У науковому доробку Ю. Святець акцентується увага саме на інформаційності матеріалів. Таким чином, основним принципом науковець вибирає саме документознавчий, а основним критерієм – тип або функціональне призначення джерела, а саме: методичні, інформаційні, статистичні, довідкові, інформаційні, навчальні документи тощо [16, с. 13].

А. Солодовник виокремила ознаки класифікації джерельної бази:

– за хронологією;

– за функціональністю;

– за ступенем формалізації;

– за близькістю до проблеми дослідження [15, с. 340].

М. Разорьонова зауважує, що саме ґрунтовне дослідження джерел дозволяє виокремити певні закономірності, особливості та тенденції розвитку в динаміці конкретного явища у хронологічних межах дослідження [13, с. 595–599].

О. Бондар, виходячи з того, що з-поміж основних джерел інформації щодо освітнього процесу в Україні за радянської доби неабияке місце посідають підручники, які постійно вдосконалюються та змінюються залежно від зміни соціально-політичних чинників, вибрав тему для своєї дисертації «Проблема шкільного підручника у періодичних фахових вітчизняних виданнях (50-ті рр. XX ст. – поч. XXI століття)» [17, с. 110]. У дослідженні розглянуто особливості та загальні тенденції висвітлення проблеми шкільного підручника в періодичних фахових вітчизняних виданнях вищеназваного періоду.

Важливим джерелом дослідження є також монографії та посібники, зокрема: О. Сухомлинська «Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем» (2003 р.), О. Сухомлинська, Н. Дічек, Л. Березівська, Н. Гупан, Л. Пироженко та ін. «Нариси з історії розвитку диференційованого

підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.)» (2017 р.) та ін.

Ю. Кузьменко виділяє такі групи джерел: нормативно-правові документи загальнодержавного та місцевого характеру, що регулювали систему освіти; архівні матеріали; наративні джерела; електронні ресурси [9].

Нормативно-правові документи є основою для подальшої освітньої політики держави. Нормативно-правовий акт – офіційний акт-волевиявлення (рішення) уповноважених суб'єктів права, що встановлює (змінює, скасовує) правові норми з метою регулювання суспільних відносин [14, с. 292–293].

Ознаки нормативно-правового акта:

– приймається або санкціонується уповноваженими органами держави (правотворчими органами) або народом (через референдум);

– завжди містить нові норми права або змінює (скасовує) чинні, чітко формулює зміст юридичних прав і обов'язків;

– приймається з дотриманням певної процедури;

– має форму письмового акта-документа і точно визначені реквізити:

а) вид акта (закон, указ, постанова);

б) найменування органу, який ухвалив акт (парламент, президент, уряд, місцевий орган влади);

в) заголовок (деякі акти, наприклад, розпорядження Кабінету Міністрів України, приймаються без заголовка);

г) дата ухвалення акта;

ґ) номер акта;

д) дані про посадову особу, яка підписала акт.

Нормативно-правові акти публікується в офіційних спеціальних виданнях з обов'язковою відповідністю автентичності тексту офіційного зразка (закони публікуються у «Відомостях Верховної Ради України», газетах «Голос України» та «Юридичний вісник України»; постанови Кабінету Міністрів – у збірниках постанов уряду України та газеті «Урядовий кур'єр»; закони і підзаконні акти – в часописі «Офіційний вісник України»), а також розміщуються на офіційних сайтах установ та організацій. Необхідно завжди перевіряти, чи не втратив чинності нормативно-правовий акт, коли та які були внесені зміни.

Види нормативно-правових актів за юридичною чинністю:

– Конституція;

– міжнародні-правові акти, ратифіковані Верховною Радою України;

– закони;

– підзаконні нормативні акти: накази, розпорядження, постанови.

Конституція є актом найвищої сили та визначає правові основи законодавства [14, с. 433]. Також міжнародні правові документи, які ратифікувала Верховна Рада України, мають вагомий вплив на законодавчу діяльність, сприяють євроінтеграції.

Висновки. В умовах євроінтеграційних процесів система освіти України розглядається як динамічна єдність компонентів, що функціонують і трансформуються під впливом політичних, економічних, соціокультурних, соціально-педагогічних чинників суспільного розвитку, зберігаючи свою сутність. Було розглянуто різні погляди науковців стосовно джерельної бази, схарактеризовано основні ознаки нормативно-правових актів та їх видів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в наповненні джерельною базою дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В., Губерський Л., Зуєв В. Проблема гуманізму у сучасній філософії : навчально-методичний посібник. Київ : КДУ, 1994. 63 с.

2. Богачов С.В. Теоретико-правові засади правової освіти в Україні : монографія / за заг. ред. О.Л. Копиленка; Ін-т законодавства Верховної Ради України. Київ : Леся, 2011. 216 с.

3. Гаманюк В.А. Готовність до міжкультурної комунікації як стратегічна мета іншомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія.* 2016. Вип. 233. С. 64–70.

4. Голованова Т.П. Теорія і практика формування ґендерної рівності студентської молоді : монографія. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2007. 338 с.

5. Дороніна Т.О. Теоретико-методологічні засади ґендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія. НАПН України, Інститут вищої освіти, КДПУ МОНМС України. Кривий Ріг, 2011. 331 с.

6. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 6–15.

7. Лаврентьєва О. Використання інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з учнями. *Педагогіка вищої та середньої школи :* збірник наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2006. Вип. 15. С. 210–217.

8. Мотуз Т.В. Ідея толерантності в освітній парадигмі України початку XXI ст. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2015. Вип. 4. С. 37–45.

9. Остапенко Л.В. Основні тенденції розвитку освіти у період з 1990 по 2015 роки. *Вісник Черкаського університету.* 2019. № 2. С. 27–31.

10. Петренко О.Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 536–542.

11. Раскин Д.И. Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода. Москва : АПН СССР. 1986. 230 с.

12. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников. *Историографические и методологические проблемы изучения истории*

отечественной школы и педагогики : сборник науч. тр. / под ред. Э.Д. Днепрова, О.Е. Кошелевой. Москва, 1989.

13. Разорьонова М.В. Характеристика джерельної бази дослідження історії розвитку кадрового потенціалу ВНЗ в Україні. *Педагогічний дискурс.* 2013. № 15. С. 595–599.

14. Скакун О.Ф. Теорія держави і права : підручник / пер. з рос. Харків : Консум, 2001. 656 с.

15. Солодовник А.О. Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 341 с.

16. Святець Ю.А. Українське селянське господарство в роки нової економічної політики (статистичні джерела та методи дослідження) : автореф. дис. … д-ра іст. наук : 07.00.06 / Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2008. 39 с.

17. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 109–125.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА БІЛАША

EDUCATIONAL POTENTIAL OF OLEXANDER BILASH'S VOCAL AND CHORAL CREATIVITY

УДК 785.7:784.5
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.7

Перцова Н.О.,
заслужений працівник культури України,
доцент кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтв

Скопцова О.М.,
канд. мистецтвознавства,
доцент кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтв

Розглянуто значення вокально-хорової творчості Олександра Білаша. Наголошується, що стиль композитора сформувався під впливом народнопісенного матеріалу. Подальша вітчизняна композиторська практика багато в чому спиралась на принципи, наявні у хоровому мисленні О. Білаша. Творче надбання композитора має великий виховний потенціал, адже сприяє розвитку духовності українського народу. Природа таланту О. Білаша проявилась у тому, що більшість жанрів, у яких працював композитор, були пов'язані з вокальним началом. Визначено, що основною рисою творчості композитора став інтерес до народної пісні та фольклору. Вихідними принципами індивідуального стилю композитора є мелодизм, що притаманний усім його опусам. Вокальні твори Білаша включають вокалізи, романси та вокальні цикли для камерних складів. Твори для хору представлені низкою мініатюр та масштабними жанрами – операми, кантатами та ораторіями.

Для хорових творів композитора притаманне використання принципів взаємодії між голосами та типів голосоведіння, що притаманні фольклору. Нерідко застосовується рух паралельними терціями у хоровій партитурі, що зустрічається у народному багатоголоссі. Автор звертається до чергування соліста та хору, яке генетично сходить до народних пісень. У разі застосування куплетної форми кожен куплет набував іншого аранжування. Композитор приділяє велику увагу вербальному тексту, де кожен елемент музичного розвитку зумовлюється специфікою розгортання сюжету.

Хорова творчість Олександра Білаша є невіддільною частиною репертуару багатьох вокальних колективів, причому її високий художній рівень, примат мелодичного начала та зв'язок з фольклором зробили його по-справжньому народним композитором, чиї твори знали та співали не лише професіонали, а й аматори. Чимале значення його вокально-хорова спадщина мала для виховання молоді. Зв'язок з народнопісенною традицією, інтонаційна виразність та взаємодія музичного та поетичного текстів зробили твори композитора не лише окрасою української вокально-хорової спадщини, а й інструментом розвитку духовності та любові до національного фольклору.

Ключові слова: *О. Білаш, композитор, хор, вокал, виховання, фольклор, пісня.*

The significance of the vocal and choral work of Oleksandr Bilash is considered. It is noted that the composer's style was formed under the influence of folk songs. Further domestic compositional practice was largely based on the principles present in the choral thinking of O. Bilash. The creative heritage of the composer has great educational potential, because it contributes to the development of the spirituality of the Ukrainian people. The nature of O. Bilash's talent was manifested in the fact that most of the genres in which the composer worked were connected with the vocal beginning. It is determined that the main feature of the composer's work was the interest in folk songs and folklore. The basic principles of the composer's individual style are the melody that is inherent in all his opuses. Bilash's vocal works include vocalises, romances and vocal cycles for chamber ensembles. Works for choir are represented by a number of miniatures and large-scale genres – operas, cantatas and oratorios. The choral works of the composer are characterized by the use of the principles of interaction between voices and the types of voting that are inherent in folklore. The movement of parallel thirds is often used in the choral score, which is found in folk polyphony. The author refers to the alternation of soloist and choir, which genetically goes back to folk songs. When using the verse form, each verse acquired a different arrangement. The composer pays great attention to the verbal text, where each element of musical development is determined by the specifics of the plot. Oleksandr Bilash's choral work is an integral part of the repertoire of many vocal groups, and its high artistic level, primacy of melodic origins and connection with folklore made him a truly folk composer, whose works were known and sung not only by professionals but also by amateurs. His vocal and choral heritage was of great importance for the education of young people. The connection with the folk song tradition, intonation expressiveness and interaction of musical and poetic texts made the composer's works not only a decoration of the Ukrainian vocal and choral heritage, but also a tool for the development of spirituality and love for national folklore.

Key words: *O. Bilash, composer, choir, vocals, education, folklore, song.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Творчість Олександра Білаша є надбанням українського народу. Стиль композитора, що сформувався під впливом народнопісенного матеріалу, мав значний потенціал для формування вітчизняної композиторської практики. Також його творче надбання мало великий виховний потенціал, адже сприяло розвитку духовності українського народу. Варто розглянути ті принципи, що визначали специфіку творчого підходу композитора, та виокремити їх вплив на культурний простір сучасності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Певні аспекти творчого підходу О. Білаша представлені в розробках Олесі Білаш [1]. Особливості життєвого шляху композитора викладено в публікаціях Л. Любарської [3], А. Мухи [4] та І. Сікорської [5]. Питання хорового виховання в контексті розвитку музичної освіти в Україні розкривається в статті О. Кузнєцової [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Творчість Олександра Білаша неодноразово ставала предметом розвідок, в яких констатувались факти його біографії, натомість малодослідженим є виховний потенціал його вокально-хорового мистецтва в контексті музично-педагогічної думки.

Мета статті полягає у розкритті виховного потенціалу вокально-хорової творчості провідного українського композитора Олександра Білаша та окресленні характерних ознак його індивідуального стилю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиції музичного виховання реалізуються через виконавську діяльність, яка пов'язана з розвитком сольного та ансамблевого (хорового) співу. Цей процес пов'язаний з культивуванням у молодого покоління «любові до українського національного мистецтва на основі хорового виконання; забезпеченні музично-освітнього та особистісного розвитку дитини засобами співацької діяльності; реалізації творчого потенціалу кожного учасника хору у процесі сценічно-концертного хорового музикування» [2, с. 261]. Велику роль відіграє саме музичний репертуар, адже естетичні переживання викликають насамперед ті твори, що поєднують у собі високу художню цінність, інтонаційну виразність та вокальну зручність. Повною мірою ці риси притаманні вокально-хоровим творам О. Білаша.

Олександр Білаш – провідний композитор, педагог, поет та громадський діяч, чий внесок у розвиток культури українського народу неможливо переоцінити. Чималу роль у формуванні його музичного тезаурусу мали роки дитинства, які були сповнені музикою – мати добре співала, а батько грав на гітарі та балалайці. Любов до народної пісні та фольклору стали згодом вихідними принципами індивідуального стилю композитора. Значну роль у становленні творчого методу Олександра Івановича Білаша (1931–2003) мало його навчання у братів Георгія і Платона Майбороди у Київській музичній вечірній школі, що стало першим кроком на шляху формування власної композиторської ідентичності. Після цього було навчання у Житомирському музичному училищі ім. В.С. Косенка та Київській консерваторії. Після завершення навчання Білаш зосередився на викладанні у Київському педагогічному інституті ім. М. Горького (нині – Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова) та композиторській справі.

Процес формування музичних творів у композитора був тісно пов'язаний із вербальним текстом. О. Білаш зазначав, що він мав надихнутись якимсь поетичним текстом, а вже з нього народжувалась мелодія, яка точно відтворювала віршовані рядки у музичній формі. Причому не було точного алгоритму написання, адже створення композицій могло відбуватись і як дуже швидко, під впливом натхнення, так і тривати досить довгий час. Важливе значення мала імпровізація. «Зазвичай композитор "шукав" свої мелодії за роялем: він дуже любив імпровізувати. Але в останні роки, коли надовго "застрягав" у лікарні, пісні народжувалися "внутрішнім слухом"» [5].

Білаш є композитором, який повною мірою може бути названим провідним мелодистом. Його пісня «Два кольори», написана на слова Д. Павличка, стала справжнім хітом ще за життя композитора та продовжує виконуватись виконавцями, перевтілюючись у різні напрями естрадної та академічної музики. Чимало людей, слухаючи його пісню, були переконані, що це фольклорний, а не авторський твір. У всіх вона була на слуху та добре знана. В ній було закарбовано глибоку символіку, що відображала дуалізм людського життя.

Природа таланту О. Білаша проявилась у тому, що більшість жанрів, у яких працював композитор, були пов'язані з вокальним началом. Видатний композитор А. Штогаренко колись відзначив, що Олександр Білаш має розширювати коло тих жанрів, у яких він працює, не обмежуючись лише вокальними мініатюрами. «Але композитор повинен працювати в різних жанрах. Нехай пробує писати великі симфонічні полотна, інструментальну музику, опери, романси…» [1, с. 6]. І дійсно, згодом у творчості Білаша починає виникати масив творів різноманітної жанрової природи, хоча мелодизм залишався притаманним усім його опусам. Ця риса прослідковується, якщо згадати творчий спадок митця. Серед його чисельних творів лише три мають суто інструментальний характер – це «Скерцо», «Весняна сюїта», балетна сюїта «Буратіно» та поема «Павло Корчагін». Інші ж опуси пов'язані з вокальними виконавством. Це вокалізи, романси та вокальні цикли для камерних складів; твори для великих хорових складів – ораторія «Вишневий вітер», кантати – «Голод-33», «Надвечірні дзвони», «Поклони».

Композитор не дуже полюбляв, коли його називали піснетворцем. Це, на його думку, не давало можливості охарактеризувати усі грані його творчості. «Він хотів довести собі та людям, що пісня, як популярний жанр, нехай буде, але ж цікаво випробувати себе й в інших жанрах. І він писав. Писав симфонічні полотна, опери, оперети, моноопери, кантати, ораторії, фортепіанні концерти, хори, балади, романси, музику до театральних вистав і багатьох кінофільмів. Ну, і, звичайно ж, писав усе нові й нові пісні, які приносили популярність і визнання слухачів» [1, с. 6].

Велику увагу композитор приділяв сценічним жанрам, адже він є автором ряду оперних творів (опери «Гайдамаки», моноопер «Балада війни» та «Сповідь білого тюльпана», «Прапороносці»), оперет («Легенда про Київ», «Дзвони Росії»,

«Чиста криниця»), дитячої опери-балету, а згодом й мюзиклу «Пригоди Буратіно» та чисельної музики до кінострічок. Тобто провідною рисою є увага до мелосу, що становить базисну основу індивідуального стилю Олександра Білаша. Специфіка авторського підходу Білаша полягала у тому, що композитор дуже тонко відчував зв'язок літературного тексту з музикою. Тому кожен елемент вербального тексту розкривався ним надзвичайно яскраво. Окрім композиторської справи, творчість Олександра Білаша реалізовувалась у й поетичному руслі, він видав за життя 10 збірок поезії. «Творчість Білаша сприяла загальному піднесенню (60-і рр.) української, передусім ліричної пісні, що базувалася на глибинних народних традиціях. Найкращі з пісень Білаша позначені щирою ліричною задушевністю, емоційною безпосередністю, яскраво самобутньою мелодикою, тонким відчуттям поетичного слова (видав 10 збірок власних віршів, зокрема: «Мелодія», 1977; «Шурась», 1991; «Помилуй і прости», 1994; «Мамине крило», 1999; усі – Київ)» [4]. Мелодійний талант композитора сприяв тому, що його твори мали велике поширення – їх співали професійні співаки та аматорські колективи, на офіційних концертах та у домашньому колі.

Великий вплив на розвиток хорового мистецтва мав його творчий доробок, призначений для різних вокальних складів. Зокрема, у ранній період своєї творчості він пише такі хори: «Сину, вже качки летять», «Білі лебеді», «Лелеченьки», «Долиною туман тече», «Спи, маля». Натомість кантатний жанр він опрацьовує вже у зрілому віці, пишучи свої кантати у 90-ті роки XX століття. Також хорові епізоди наявні в ораторіях та операх. Хорові опуси, нарівні з пісенним жанром, мали чимале значення для розвитку творчого потенціалу молодого покоління. Про це зазначається у праці О. Кузнєцової. «Традиційно хорова діяльність була в Україні найбільш доступним, емоційним видом дитячої творчості, яка здійснювала величезний вплив на духовний світ дитини, породжувала глибокі особистісні переживання, надавала дітям можливість для самовиявлення і самоствердження, розширювала досвід естетичних і життєвих відносин, допомагала здійснювати перехід до глибшого пізнання музичного мистецтва» [2, с. 257]. Хорове мистецтво О. Білаша, яке постійно включалось до репертуару як дорослих, так і дитячих хорових колективів, трансформувалось упродовж творчого життя.

Які ж риси притаманні його ранній хоровій творчості? У хорі «Сину качки летять», написаному на слова Михайла Ткача, наявна куплетна форма. У версії, записаній за участі композитора, твір виконується хором у супроводі фортепіано, баяну та домри. Тональність a-moll та загальна логіка розгортання твору є такою, що пов'язана з академічною музичною практикою, проте в інтонаційному плані наявно чимало елементів, що споріднюють твір з фольклорними джерелами. Саме для народних пісень нерідко притаманна перемінність метричної організації. В цьому творі постійно чергуються розміри 4/4 та 3/4. Цей принцип коливання між чотиридольним та тридольним метром сприяє поєднанню вокальних та танцювальних жанрових начал. Превалює спокійний ліричний настрій, пісня йде у помірному темпі. Особливості її побудови пов'язані з тим, що у пісні відтворюється принцип народного голосоведіння. Основна мелодична лінія побудована на поєднанні поступеневого гамоподібного руху та стрибків на невеликі інтервали – кварту та терцію. Друга частина заспіву починається як повторення першої фрази, проте відбувається поступове розширення діапазону, що використовується в мелодичній лінії, музичний матеріал починає розвиватись. Кульмінаційним розділом постають останні дві строки, які виконують функцію приспіву.

Загалом у пісні відтворюється принцип взаємодії соло та гуртового співу, який нерідко використовується у народних піснях. Кожен з чотирьох куплетів пісні набуває дещо іншого аранжування. Перший куплет починається у соло баритона, який виконує заспів у супроводі інструментальної групи. Друга ж частина пісні виконується жіночим хором (наявні три основні партії), який відповідає солісту. Семантика вибору голосів зумовлена вербальним текстом твору. Це діалог головного героя та його матері. Другий куплет на початку побудований за схожим принципом – заспів йде у соліста у супроводі інструментів, проте у другій частині соло баритона не зникає, а доповнюється жіночими голосами, які вокалізують без слів, створюючи своєрідну гармонічну підтримку солісту. Третій куплет виконується винятково жіночим хоровим складом у супроводі інструментів, адже тут відсутня діалогічність і йде оповідання матері. У четвертому куплеті спочатку лунає жіночий хор у заспіві, соліст вступає у приспіві, тоді як у хоровій партії, подібно до другого куплету, лишається лише вокаліз.

Наявний принцип ґрунтовного осмислення вербального тексту, де вибір та склад голосів зумовлюється специфікою розвитку сюжету. Взаємодія голосів у хоровому викладі демонструє використання руху паралельними терціями, що притаманне для народного багатоголосся та застосування органного пункту у нижньому голосі. Драматургія творів надає можливість пересвідчитися у яскравій зримості образів композитора, який кожну пісню чи хоровий твір мислить як цілу п'єсу. «Діапазон музичних пошуків композитора широкий, різножанровий, і загалом можна визначити основу творчого методу О. Білаша: синтез музики і слова, музики і сценічної драми, музики

та кіно» [3, с. 147]. Хоровий твір «Лелеченьки» на слова Д. Павличка також демонструє значні зв'язки з народнопісенними жанрами. Це проявляється на рівні форми, типових гармонічних зворотів, типів голосоведіння. Так, у творі використовується куплетна форма зі вступом. Тональність d-moll, розмір 4/4, темп помірний.

У принципово іншому ключі постає ораторія «Вишневий вітер», яка була присвячена Тарасу Григоровичу Шевченку. Ораторія написана на слова поеми І. Драча «Смерть Шевченка». Поетичний твір Драча вражає своєю масштабністю, що стає ознакою і музичного твору. Ораторія складається із семи частин, які виконуються читцем, трьома солістами, хором та великим симфонічним оркестром. Цей твір, що вшанував творчість великого Кобзаря, також часто виконується сучасними колективами, адже поєднання ліризму та філософської заглибленості творчого задуму композитора, мелосу фольклорного типу та сучасних композиційних прийомів музичного розвитку, втілені у ньому, якнайкраще передали сутнісні ознаки методу О. Білаша. «Музика О. Білаша – не тільки вдале образно-поетичне «влучення» в архетипічність формули народнопісенного жанру, а й творення нового міфу – про внутрішній світ самозаглибленого киянина, про музику як ідеальний простір мрії, почуттів і невтілених бажань» [3, с. 148–149].

Висновки. Розуміння специфіки сучасної хорової культури можливе лише за умови осягнення тієї мистецької практики, що їй передувала. Хорова творчість Олександра Білаша є невіддільною частиною репертуару багатьох вокальних колективів, причому її високий художній рівень, примат мелодичного начала та зв'язок з фольклором зробили його по-справжньому народним композитором, чиї твори знали та співали не лише професіонали, а й аматори. Чимале значення його вокально-хорова спадщина мала для виховання молоді. Зв'язок з народнопісенною традицією, інтонаційна виразність та взаємодія музичного та поетичного текстів зробили твори композитора не лише окрасою української вокально-хорової спадщини, а й інструментом розвитку духовності та любові до національного фольклору.

Подальші перспективи полягають у дослідженні особливостей розвитку хорового мистецтва України крізь призму індивідуального стилю провідних композиторів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білаш О. Два кольори… *Музика*, 2011. № 4–6. С. 4–9.

2. Кузнєцова О. Хорове виховання в контексті розвитку музичної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2015. № 12. С. 256–162.

3. Любарська Л.В. Творець незабутніх шедеврів (до 85-річчя від дня народження українського композитора О.І. Білаша). *Архіви України: науково-практичний журнал*. Київ, 2016. № 1 (300). С. 146–156.

4. Муха А.І. Білаш Олександр Іванович. Енциклопедія Сучасної України : електронна версія / гол. редкол. : І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2003. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=39952 (дата звернення: 10.02.2021).

5. Сикорская И. Певец двух муз. URL: https://zn.ua/SOCIUM/pevets_dvuh_muz.html (дата звернення: 11.02.2021).

ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN PERIODICS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

УДК [796.011/378/050"18"]
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.8

Шапошнікова І.І.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри біологічних дисциплін
Харківської державної академії
фізичної культури

Аналіз матеріалів у таких періодичних виданнях, як «Вісник виховання» (1890–1917 рр.), «Народна школа» (1869–1889 рр.), «Освіта» (1892–1909 рр.), «Сокіл» (1910–1914 рр.), «Супутник здоров'я» (1898–1905 рр.) та ін., другої половини XIX – початку XX ст. дав змогу проаналізувати еволюційний шлях розвитку теорії фізичного виховання від повного нерозуміння значущості фізичного виховання у формуванні всебічно розвиненої та гармонійної особистості. У статті проаналізовано накопичений досвід динаміки становлення та розвитку вітчизняної теорії фізичного виховання в досліджуваний період: 1860–1890 рр. – з'являються перші науково-теоретичні та програмні розробки вчених (О. Анохін, О. Бутовський, І. Боберський, П. Лесгафт, С. Миропольський, К. Ушинський). Окреслюються основні напрями державної політики щодо фізичного виховання дітей та молоді, серед яких такі: введення фізичного виховання в режим навчального дня, впровадження рекреаційних позаурочних форм занять, організація активного відпочинку учнів і дозвілля дітей у позашкільний час, проведення фізкультурно-оздоровчих заходів під час канікул, створення необхідних умов для реалізації завдань фізичного виховання учнів. Із 1890 р. спостерігається інтенсивний розвиток основоположних концепцій фізичного виховання – реформа середньої освіти, зокрема фізичного виховання. Її положення полягали в тому, що для підготовки фахівців у галузі фізичного виховання необхідним є створення «спеціального інституту», залучення до організації фізичного виховання шкільних лікарів, військових (до викладання «військового ладу»); обов'язковість щоденних занять фізичними вправами під час перерв між уроками; рекомендації щодо проведення занять із гімнастики; необхідність підбору фізичних вправ відповідно до віку і фізичної підготовленості учнів.

Ключові слова: *фізичне виховання, діти, молодь, періодичні видання, кінець XIX – початок XX ст.*

The analysis of materials in periodicals: "The Bulletin of Education" (1890–1917), "People's School" (1869–1889), "Education" (1892–1909), "Sokil" (1910–1914), "Suputnik of Health" (1898–1905) and others the second half of XIX – early XX century gave the opportunity to analyze the evolutionary path of the development of a theory of physical education from a complete misunderstanding of the importance of physical education for the formation of a comprehensively developed and harmonious personality. The was analyzed in the article the accumulated experience of the dynamics of the formation and the development of a domestic theory of physical education in the study period: 1860–1890 – there are the first scientific, theoretical and software developments of scientists (O. Anokhin, O. Butovsky, I. Bobersky, P. Lesgaft, S. Myropolsky, K. Ushinsky). The main directions of the state policy on physical education of children and youth are outlined, among them: the introduction of physical education in the mode of the school day; the introduction of recreational extracurricular activities; the organization of active recreation of students and leisure of children in extracurricular activities; the conducting physical culture and health-improving activities during vacations; the creating the necessary conditions for the implementation of the tasks of physical education of students. Since 1890, there has been an intensive development of the basic concepts of physical education – the reform of secondary education, in particular, the physical education. Its provisions were that: for the training of specialists in the field of physical education it is necessary to open a "special institute", to involve in the organization of physical education of school doctors, military to teach the "military system"; compulsory and daily exercise during breaks between lessons; recommendations for conducting gymnastics classes; the need to select physical exercises according to the age and physical fitness of students.

Key words: *physical education, children, youth, periodicals, end of XIX – beginning of XX century.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Період кінця XIX – початку XX ст. характеризується зростанням уваги до здоров'я дітей та молоді й активним упровадженням різноманітних форм рухової активності в закладах освіти. Найчастіше на думки та наукові нотатки провідних учених, педагогів, лікарів, представників культури та мистецтв, військовиків, громадських діячів можна було натрапити на сторінках періодичної преси тих років («Вісник виховання» (1890–1917 рр.), «Народна школа» (1869–1889 рр.), «Освіта» (1892–1909 рр.), «Сокіл» (1910–1914 рр.), «Супутник здоров'я» (1898–1905 рр.) та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні автори, такі як О. Вацеба, Р. Голик, О. Гук, О. Ландарь, Г. Приходько, С. Резнік, І. Тернова, у своїх роботах висвітлювали питання впливу преси на становлення фізичного виховання в загальноосвітніх школах та гімназіях України у різні історичні періоди. Педагогічні журнали другої половини XIX – початку XX ст. стали об'єктом окремих досліджень Г. Бигар (2011), А. Волобуєвої (2011), Н. Остапенко (2001), Н. Сидоренко (2001) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Науковці зробили вагомий внесок у вивчення історичних аспектів розвитку і становлення фізичного виховання. Проте резуль-

тати проведеного наукового пошуку засвідчують те, що перспективний досвід вивчення проблем фізичного виховання дітей та молоді у періодичних виданнях не знайшов належного висвітлення в науковій літературі. Актуальність визначеної проблеми вказує на необхідність звернення до педагогіки другої половини XIX – початку XX ст., якою накопичено цінний матеріал у галузі теорії та практики фізичного виховання.

Мета статті – дослідити історичні аспекти розвитку фізичного виховання дітей та молоді в періодичних виданнях кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Здавна серед багатьох сфер людської діяльності чільне місце посідає фізичне виховання, яке визнано невід'ємним складником процесу формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості. Як з'ясовано, фізичне виховання – це процес, спрямований на формування фізичної культури, що тлумачиться фахівцями як процес і результат діяльності людини з перетворення своєї фізичної (тілесної) природи і є якісною характеристикою діяльності, задовольняє потреби людини в підготовці до праці та інших форм життєдіяльності за допомогою використання її фізичних, біологічних сил і можливостей, а також через оздоровлення й загартування

Дослідженням установлено, що з 60–70-х рр. XIX ст. загострюється проблема фізичного виховання в суспільстві: на сторінках педагогічних журналів учені починають активно обговорювати проблеми погіршення стану здоров'я учнівської молоді, наводити дані офіційної статистики (медичної і санітарної), результати власних спостережень, шукати шляхи і засоби розв'язання цієї проблеми. Крім того, завдяки розвитку педагогічної і медичної наук, зокрема й із появою в ці роки перших вітчизняних праць із питань психології, вчені обґрунтовують ідею єдності та взаємозв'язку духовного і фізичного для формування гармонійно розвиненої особистості [12].

У 70–80-ті рр. XIX ст. на сторінках преси з'являються перші науково-теоретичні та програмні розробки вчених (О. Анохіна, О. Бутовського, І. Боберського, П. Лесгафта, С. Миропольського, К. Ушинського). Окреслюються основні напрями державної політики щодо фізичного виховання дітей та молоді, серед яких такі: 1) введення фізичного виховання в режим навчального дня; 2) впровадження рекреаційних позаурочних форм занять; 3) організація активного відпочинку учнів і дозвілля дітей у позашкільний час; 4) проведення фізкультурно-оздоровчих заходів під час канікул; 5) створення необхідних умов для реалізації завдань фізичного виховання учнів [4].

У журналі «Народна школа» та «Супутник здоров'я» трапляються дані про те, що фізичне виховання в навчальних закладах почало вводитися із середини XIX ст. і на початковому етапі охоплювало гігієнічні аспекти життя учнів: включення уроків гігієни в навчальний план, контроль за санітарно-гігієнічним станом навчальних закладів. В уроки гігієни були включені як теоретичні відомості про дотримання правил особистої гігієни та основи здорового способу життя, так і окремі фізичні вправи шведської й німецької гімнастики, рухливі ігри. Як засоби фізичного виховання розглядалися й активно використовувалися фізична праця, танці, гра на музичних інструментах тощо [1; 2; 3].

У другій половині XIX ст. заняття гімнастикою не були зараховані до категорії обов'язкових навчальних предметів [6; 13]. Обов'язковими вони були лише в навчальних закладах Відомства імператриці Марії, де основна мета їх уведення полягала у виправленні фізичних вад гімназисток. Зважаючи на це, в жіночих навчальних закладах поширилася шведська «лікарська гімнастика» [6]. Значним кроком на шляху введення фізичного виховання в жіночі навчальні заклади стало «Положення про жіночі гімназії та прогімназії» (1870), відповідно до якого гімнастика була зарахована до обов'язкових предметів за умови, що «навчальний заклад мав можливість для її викладання» [3].

Із 1876 р. в усіх середніх навчальних закладах уведено «загальний гімнастичний урок» під час великої перерви [4], незважаючи на його назву, за змістом та спрямуванням цю форму фізичного виховання можна зарахувати лише до рекреативної.

У 1888 р. у пресі з'являються посилання на нормативно-правові документи, які вимагають уведення обов'язкового викладання гімнастики в усіх чоловічих навчальних закладах [2]. Це зумовлено погіршенням фізичного розвитку юнаків допризовного віку, прагненням «полегшити молодим людям виконання військового обов'язку» і «забезпечити найкращу організацію фізичного виховання» [7].

Відповідно до цих документів, у 1889 р. у чоловічих середніх навчальних закладах уведено обов'язковий урок гімнастики [12]. На сторінках журналу «Вісник виховання» опубліковано методичне керівництво для чоловічих навчальних закладів «Гімнастика і стройове навчання», до нього додавалися детальна інструкція і програма гімнастики для чоловічих гімназій, реальних училищ, «учительських інститутів» і учительських семінарій [11]. В інструкції зазначалося, що гімнастика набула статусу «обов'язкового предмета для всіх чоловічих навчальних закладів, звільнити від якого може лише лікар навчального закладу своєю письмовою вказівкою». Програмою передбачалося не менше двох годин гімнастики на тиждень, а кількість учнів на одного викладача не мала перевищувати 30 осіб [6].

Відповідно до програми з гімнастики фізичні вправи, розподілялися на такі групи:

1) стройові (порядкові): побудови, перебудування, повороти, пересування в колонах і шеренгах, розрахунок, марширування;

2) «вільні рухи» (загальнорозвивальні вправи для різних частин тіла);

3) «вправи з рухомими снарядами» (дерев'яними палицями), а також метання палиці, м'яча, дерев'яної кулі;

4) вправи на снарядах: для учнів 8–12 років – стрибки «в ширину» й у висоту, лазіння канатом, жердиною, похилими сходами, ходіння горизонтальною колодою; для учнів 12–15 років – також стрибки через козла, стрибки на «дерев'яного коня» і через нього, вправи на паралельних брусах.

Методика викладання фізичного виховання учнів середніх навчальних закладів розглядалась у контексті гігієнічних засад їх життєдіяльності та фізіологічних особливостей дитячого організму.

У зміст кожного заняття необхідно було включати біг і ходіння.

Орієнтовний розподіл навчального матеріалу в занятті (тривалістю 1 год.) пропонувався такий:

1) для дітей старше 12 років:

– 8 хв. – стройові вправи;
– 10 хв. – вільні рухи;
– 20 хв. – вправи на снарядах;
– весь інший час – біг і ходіння.

2) для дітей до 12 років вправи на снарядах замінялися рухливими іграми [11].

У процесі фізичного виховання педагоги пропонували використовувати рухливі ігри на свіжому повітрі, оскільки вважали, що гра:

1) зміцнює організм;
2) покращує кровообіг;
3) збільшує м'язовий тонус;
4) сприяє роботі дихальної системи;
5) покращує апетит;
6) знімає розумове напруження;
7) приносить задоволення;
8) пробуджує бадьорість духу [8; 10].

Як показало дослідження, в 90-ті рр. XIX ст., окрім обов'язкових форм організації занять гімнастикою, постало питання про введення таких різноманітних позаурочних форм активного відпочинку учнів, як фізкультурні хвилинки і паузи, рухливі зміни між уроками, організовані заняття фізичними вправами в позаурочний час. Найбільш поширеними формами активного відпочинку гімназистів досліджуваного періоду стали прогулянки на свіжому повітрі, які слід організовувати навесні і ранньою осінню, з метою вивчення історії та природи рідного краю, а також зближення учнів і педагогічного персоналу [7]. Вагоме значення в діяльності середніх навчальних закладів мали екскурсії. Педагоги і лікарі зазначали, що в гімназіях обов'язково повинні проводитися екскурсії, які мають велике значення для виховання гімназистів, тому що виконуються не тільки оздоровчі, а й освітні завдання, їх слід організовувати в період літніх і різдвяних канікул із метою знайомства з історичними місцями, пам'ятками культури, відомими промисловими підприємствами [6].

На думку педагогів, прогулянки та екскурсії мали велике виховне значення, тому що вони:

1) розв'язували завдання фізичного, естетичного, морально-патріотичного виховання;

2) не вимагали спеціального матеріально-технічного забезпечення;

3) давали можливість учителеві зблизитися з дітьми в неформальній обстановці;

4) сприяли дисциплінованості учнів;

5) допомагали дітям стати ближчими до природи і «знаходити в ній прекрасне» [5; 6; 14].

У 1902 р. у педагогічних журналах громадськість активно обговорювала реформу середньої освіти, яка стосувалася і фізичного виховання. Її положення полягали в такому:

1) заняття фізичними вправами повинні стати обов'язковими і щоденними під час перерв між уроками, метою яких є відпочинок після розумових навантажень;

2) заняття гімнастикою повинні проводитися на відкритому повітрі або в просторих, добре провітрюваних і чистих приміщеннях;

3) усі фізичні вправи слід підбирати відповідно до віку і фізичної підготовленості учнів;

4) для найбільш успішного проведення занять керівництво ними необхідно доручити достатній кількості вчителів, при цьому навчальні групи повинні вміщувати не більше 50–60 осіб;

5) з огляду на брак фахівців у галузі фізичного виховання, необхідно подбати про відкриття «спеціального інституту» для їх підготовки, а доти «скористатися дозволом на організацію педагогічних курсів під керівництвом досвідчених осіб»;

6) лікарі при навчальному закладі повинні стати повноправними членами педагогічних рад, здійснювати «наукове керівництво» фізичним вихованням і розробляти програми фізичних вправ (як для груп, так і для окремих учнів, відповідно до особливостей розвитку їх організму) [14; 15].

На початку XX ст. органи державної влади вживали різних заходів для створення в навчальних закладах умов щодо реалізації завдань фізичного виховання, а саме: організовували підготовку вчителів фізичного виховання, залучали військових до викладання «військового ладу», залучали до організації фізичного виховання шкільних лікарів [9].

Висновки. Аналіз матеріалів у періодичних виданнях другої половини XIX – початку XX ст. дав змогу простежити еволюційний шлях розвитку теорії фізичного виховання від повного нерозуміння значущості фізичного виховання для формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості,

дозволив виявити динаміку становлення та розвитку вітчизняної теорії фізичного виховання.

Результати аналізу періодичних видань свідчать про те, що в період кінця XIX – початку XX ст. накопичено значний досвід організації фізичного виховання, який потребує його переосмислення з метою використання в сучасних умовах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андерсен Г. Гімнастика дихання в шкільному віці. *Супутник здоров'я.* 1899. № 57. С. 852.

2. Ареп'єв Н.Ф. Фізичне виховання. *Народна школа*. 1889. № 10. С. 12–18; № 11–12. С. 19–26.

3. Бєлов І.Д. Про збереження здоров'я в школах. *Народна школа*. 1872. № 5. С. 21–36.

4. Бондар А.С. Теорія і практика фізичного виховання гімназистів на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX століття. Автореф. дис… канд. фіз. вих. : 24.00.02. Львів : ЛДУФК, 2006. 20 с.

5. Вереніус А.С. Про вплив шкільної програми на здоров'я дітей. *Народна школа*. 1885. № 1. С. 73–76.

6. Дукат А.О. Фізичне виховання в наших навчальних закладах. *Супутник здоров'я*. 1899. № 55. С. 761.

7. Зак Н.В. Положення і завдання фізичного виховання в сучасній школі. *Вісник виховання*. 1890. № 1. С. 94–115.

8. Кам М. Дитячі ігри і спільні завдання виховання. *Супутник здоров'я.* 1904. № 18. С. 279–282.

9. Кузьменко Д.П. Роль і діяльність Міністерства Народної Освіти в справі фізичного виховання учнівської молоді. *Сокіл*. 1911 рр. / 1912. № 1. С. 5–7.

10. Литинський О.А. Рухливі дитячі ігри. *Супутник здоров'я*. 1900. № 50. С. 737–739.

11. Навчальні плани предметів, що викладаються в чоловічих гімназіях Міністерства народної освіти. *Вісник виховання*. 1900. № 5. С. 286–287.

12. Приходько Г.І. Проблема фізичного виховання особистості у вітчизняній педагогічній журналістиці (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 1999. 200 с.

13. Турнер Г. Про фізичні вправи учнів. *Супутник здоров'я*. 1903. № 5. С. 67–68, № 6. С. 82–84.

14. Фізичне виховання в гімназіях. *Освіта*. 1902. № 4. С. 93−96.

15. Фізичні вправи в переформованій середній школі. *Супутник здоров'я*. 1902. № 16. С. 249–251.

СПЕЦІАЛЬНІ ШКОЛИ ЯК РІЗНОВИД РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (2011–2017 РР.)

SPECIAL SCHOOLS AS A TYPE OF SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS (2011–2017)

УДК 376:353:3.071 ("21"/11/2017"21")
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.9

Шевченко С.М.,
канд. пед. наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
http://orcid.org/0000-0002-0432-8893

У статті представлено результати аналізу історико-педагогічної літератури та нормативно-правових документів у галузі освіти, історичні передумови створення навчально-реабілітаційних центрів (далі – НРЦ); визначено теоретичні основи їх створення й з'ясовано особливості їх діяльності в контексті актуальних підходів шкільної освіти для дітей з особливими потребами. Висвітлено питання реформування шкільної освіти для дітей з особливими потребами в досліджуваний період.
Автор розкриває зміст поняття деяких спеціальних визначень для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання та навчання. Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку спеціальних шкіл нових типів як НРЦ, які були зумовлені освітніми потребами, складними порушеннями розвитку дітей з особливими потребами, діяльність яких передбачала здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію їх порушень. Проаналізовано історико-педагогічні праці, нормативно-правові документи в галузі шкільної освіти і встановлено, що в різний час виникали різні типи навчально-виховних закладів інтернатного типу (дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей із вадами розвитку, школи соціальної реабілітації тощо). На вимогу часу вони створювалися і замінювались іншими новими закладами, такими як НРЦ. Визначено, що теоретичні основи створення навчально-реабілітаційних центрів передбачали різнотипність та універсальність. Їх особлива роль полягала в забезпеченні інноваційного розвитку вітчизняної реабілітаційної педагогіки. Установлено, що спеціальні школи у досліджуваний період мали велику різнотипність і були різновидом розвитку середньої освіти для дітей з особливими потребами. Особливості їх діяльності були не лише навчальними, а й цілеспрямовано реабілітаційними.

Ключові слова: *навчально-реабілітаційні центри, діти з особливими потребами, спеціальні школи, комплексні реабілітаційні заходи, розвиток, корекція порушень.*

The article presents the results of the analysis of the historical and pedagogical literature and regulatory documents in the field of education, the historical prerequisites for the opening of educational and rehabilitation centers (NRC); the theoretical foundations of their creation were determined and their features of activity were clarified in the context of the current approaches of school education for children with special needs. The issues of reforming school education for children with special needs in the study period are highlighted.
The author reveals the content of the concept of some special definitions for children and adolescents who need special conditions for training and education; The urgency of the problem of the development of special schools and new types as educational and rehabilitation centers, which were conditioned by educational needs, complex developmental disorders of children with special needs, was substantiated; Historical and pedagogical works, normative and legal documents in the field of school education are analyzed and it is established that at different times various types of boarding-type primary and educational institutions (orphanages, orphanages, home schools, boarding schools, etc.) arose. At the request of the time, they were created and replaced by other new establishments such as the NRC. It was determined that the theoretical foundations of the creation of educational and rehabilitation centers provided for diversity and universality. Their special role was to ensure the innovative development of domestic rehabilitation pedagogy. It was found that special schools during the period of study had a great variety and were a kind of development of secondary education for children with special needs. Most of their features of activity were not only educational but also purposefully rehabilitative.

Key words: *educational and rehabilitation centers, children with special needs, special schools, complex rehabilitation measures, development, correction of violations.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У час освітніх реформ та інтеграції України в європейський економічний, культурний й освітній простори суспільство вимагає від державних органів управління освітою, педагогічної науки нових підходів для розв'язання проблем навчання, виховання, оздоровлення дітей з особливими потребами [9, с. 12].

З огляду на реформування шкільної освіти для дітей з особливими потребами, зростає значення інформації про якість роботи спеціальних шкіл різних типів для дітей з особливими потребами, що визначає необхідність аналізу наявних і проведення нових об'єктивних досліджень їх ролі в українському суспільстві. Зважаючи на трансформації сучасного прогресивного розвитку інформаційного забезпечення в Україні, вкрай важливими є такі заклади нового типу, як навчально-реабілітаційні центри (далі – НРЦ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні часи вчені досліджували розвиток спеціальних шкіл для дітей з особливими потребами. Особливу увагу привертають дослідження вітчизняних сурдопедагогів (А. Басової, В. Бондаря, О. Дьяч-

кова, А. Добровӧї, С. Єгорова, І. Єрьоменко, В. Слюсаренко, М. Ярмаченка та ін.), які висловили низку цінних ідей і теоретичних положень у своїх наукових працях. У роботах зарубіжних авторів (В. Афанасьєва, В. Єфремової, Е. Костяшкіна, М. Тайчинова та ін.) розповідається про теоретичні й методичні основи діяльності інтернатних закладів. Є й низка дисертаційних досліджень, у яких представлено окремі аспекти розвитку інтернатних закладів (Г. Іваненко, В. Слюсаренко, В. Чугаєвський та ін.). Предметом наукових досліджень українських учених В. Покася, Б. Кобзаря, Ю. Кахіані та інших стало становлення та розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні. Питання організації життєдіяльності інтернатних закладів вивчалося такими сучасними науковцями: А. Машкаринець-Бутко, В. Химинцем, П. Стрічиком, В. Шевченком та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Під час аналізу сучасних досліджень та нормативно-правових документів особливо привертає увагу шкільна освіта для дітей з особливими потребами. Суспільство України постійно адаптує чинні стандарти до потреб дітей з особливими потребами. Так, наприклад, Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей із вадами фізичного або розумового розвитку (1993) вдосконалено у 2000 р. У 2010 р. згаданий документ розвився в новому формулюванні як Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. № 1224 (зареєстроване в Міністерстві юстиції України від 29.12.2010 р. № 1412/18707). Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», розділу IV Національного плану дій на 2012 р. 16 серпня 2012 р. (№ 920) розроблено та затверджено Положення про навчально-реабілітаційний центр, за яким НРЦ – загальноосвітній навчальний заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, діяльність якого передбачає здійснення *комплексних реабілітаційних заходів*, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень (наказ Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 2012 р.) [10]. Нині розвиваються різні моделі таких закладів, спеціальні школи-інтернати розширюють та осучаснюють свої функції і на їх базі створюються нові НРЦ. Саме тому актуальним є визначення основ створення та особливостей діяльності спеціальних шкіл різних типів для дітей з особливими потребами та інноваційних закладів України.

Метою статті є аналіз історико-педагогічної літератури та нормативно-правових документів у галузі шкільної освіти, визначення особливостей діяльності спеціальних шкіл для дітей з особливими потребами і з'ясування історичних передумов створення таких закладів в Україні.

Виклад основного матеріалу. Нові освітні вимоги щодо шкільної освіти для дітей з особливими потребами постали перед Україною у 2011–2017 рр. Їх реалізація знайшла відображення в законах України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про охорону дитинства» (2001, 2020), «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») (1993, 1996), «Про Національну програму «Діти України» (1996), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001), «Про Національну доктрину розвитку освіти України в XXI столітті» (2002), «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів» (2011), Указі Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011), Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993), постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (2013). У названих документах законодавчо закріплено зміни, що відбулися в освітній політиці в період становлення незалежної української державності, й окреслено нові завдання щодо подальшого розвитку системи освіти. Гуманістична традиція передбачає визначення найвищої цінності людського буття та забезпечення гідних умов існування будь-якої особистості. Відповідальність держави й суспільства зростає, коли йдеться про освіту дітей з особливими потребами. Так, в Указі Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 19 травня 2011 р. № 588/2011, в Положенні про навчально-реабілітаційний центр (2012) й інших вищеназваних законодавчих документах закладено нову законодавчу базу освіти для дітей з особливими потребами, що й було чинником для одного з важливих кроків для створення нового типу закладів – НРЦ для дітей з особливими потребами.

Порівнюючи зі спеціальними школами для дітей з особливими потребами, важливою метою діяльності НРЦ є реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень. Реабілітаційний процес включав медичну, фізичну, психолого-педагогічну, соціально-побутову реабілітацію згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда, яка відвідувала центр, перебувала або

навчалася в ньому. Робота реабілітаційного відділення центру мала комплексний характер і забезпечувалася психолого-педагогічними, соціально-побутовими, медичними (лікувально-профілактичними) та фізичними заходами. Зазначимо, що зараз діти з особливими потребами можуть здобувати освіту в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, а саме: спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах (спеціальні загальноосвітні школи з продовженим днем, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання та навчально-реабілітаційні центри), загальноосвітніх школах зі спеціальними та інклюзивними класами.

Згідно з українським законодавством, інтернатними закладами є такі: дитячі будинки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; загальноосвітні школи-інтернати; спеціалізовані школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів; спеціальні школи-інтернати для дітей, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку; НРЦ та санаторні школи-інтернати всіх типів і форм власності. «Ще у середині 90-х рр. XX ст. за ініціативи недержавних організацій і батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку та за підтримки міжнародних недержавних фондів було створено низку навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу». Вихованцями були діти з аутизмом, складними комплексними порушеннями, які мали обмеження в навчанні в традиційних закладах [7, с. 80–81]. Спеціальні школи, допоміжна школа, школа для глухих, школа для сліпих та *спеціальна загальноосвітня школа* для дітей і підлітків означають, що це діти, які потребують особливих умов виховання, це державний заклад освіти, на навчання до якого дітей і підлітків направляють суди у встановленому законом порядку. Спеціальна школа покликана здійснювати соціальну реабілітацію учня, виховувати розуміння загальнолюдських цінностей, громадянську позицію, готувати до активної трудової діяльності, забезпечувати правове виховання [2, с. 316].

Одними з найважливіших завдань виховання дітей в інтернатних закладах були такі, що здатні забезпечити повноцінну участь дитини в подальшому житті: **формування** соціальної грамотності, моральних цінностей і гуманістичної позиції у взаємодії з людьми, готовності до надання допомоги людям; **виховання** сім'янина, готовності до трудової діяльності, здорового способу життя; громадянське виховання [9]. Зазначимо, що ще на початку XXI ст. в Україні створено мережу інтернатних закладів різноманітних типів, що відповідали потребам населення. У дитячих будинках, школах-інтернатах, навчально-реабілітаційних центрах сформувалися стабільні педагогічні колективи з високим рівнем кваліфікації [9, с. 24–25]. Наразі відбувається перехід інтернатних закладів на нову функціональну якість у НРЦ, оскільки переваги НРЦ (порівняно зі спеціальними школами) полягають у структурній повноті та функціональній спеціалізації щодо здійснення реабілітації дітей на засадах системності та комплексності. Це і є особлива роль НРЦ, яка полягає в інноваційному розвитку вітчизняної реабілітаційної педагогіки та її наближенні до міжнародних стандартів у цій сфері [8, с. 4]. Інтернат стає для дитини тотальним інститутом соціалізації, рідною школою та її оточенням [6, с. 168], Центр є цілісним процесом, у контексті якого психолого-педагогічний супровід є одним з основних. Наприклад, «коли це стосується дітей із порушеннями слуху, то їх *комплексна реабілітація* передбачає об'єктивне виявлення (скринінг), діагностику порушень слуху, адекватне слухопротезування чи оперування (КІ), заняття і консультації з розвитку слуху, мовлення, психічних процесів (психолого-педагогічний супровід), що сприятиме соціальній адаптації дитини з порушеннями слуху, її самореалізації та інтеграції в суспільство. Така реабілітація спрямована на запобігання вторинним відхиленням у розвитку дітей із порушеннями слуху, створення умов у навчально-виховному процесі та її соціалізації відповідно до індивідуальних можливостей» [7, с. 81]. Постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» визначено оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження для дітей з особливими освітніми потребами у поєднанні з корекційно-розвитковою роботою. Щодо навчальної та реабілітаційної роботи, то НРЦ типово відрізнялися від спеціальних шкіл, але спільними зі спеціальними закладами в НРЦ були статути. За розробленими *статутами* («згідно з Типовим статутом, затвердженим Міністерством освіти і науки України, та зазначеним Положенням» про центр) вони працювали за чітко окресленими метою і завданнями роботи закладу [7, с. 80–81]. До особливостей НРЦ належали умови навчання, які визначалися такими чинниками: «гнучкою системою навчальної, виховної та корекційно-реабілітаційної роботи; створенням спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, виховання та подолання порушень фізичного та психічного розвитку; здійсненням індивідуального та диференційованого підходу в навчанні та реабілітації дітей» [7, с. 81].

Зазначимо, що до структурних підрозділів центру належали такі: «дошкільне відділення для дітей від 2 до 6 (7) років; спеціальна загальноосвітня школа; реабілітаційне відділення» [7, с. 81]. Усі типи центрів працювали з постійним та змінним контингентами вихованців (постійний кон-

тингент – це учні спеціальної школи та вихованці дошкільних груп дошкільного відділення; змінний – вихованці раннього, дошкільного та шкільного віку, які навчаються за місцем проживання, а психолого-педагогічну, корекційно-компенсаторну, медико-реабілітаційну, консультативну та соціально-реабілітаційну допомогу отримують у реабілітаційному відділенні центру або в умовах сім'ї) [7, с. 81].

Важливою умовою організації діяльності НРЦ було надання корекційно-розвиткової та реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Велике значення мало й те, що «діти з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату, які самостійно не пересуваються і потребують індивідуального догляду, зараховуються до інклюзивних груп за умов забезпечення постійного супроводу асистентом дитини» [11]. Так, для надання ранньої допомоги дітям з особливими освітніми потребами в НРЦ облаштовувалися консультативні пункти (вони передбачалися статутом закладу), завданнями якого було проведення консультацій для батьків, які виховували дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку, педагогічних працівників, психологів, які працювали з такими дітьми та батьками. Крім того, при НРЦ функціонували центри ранньої допомоги, до складу яких входила патронажна служба. Метою діяльності НРЦ було надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям зі складними порушеннями психофізичного розвитку раннього та дошкільного віку (вони не належали до постійного контингенту центру). Діяльність НРЦ організовувалася і в межах виїзду (корекційну допомогу дітям та консультування їх батьків удома надавали спеціалісти з багатьох вад дітей, здебільшого це ті діти, які мали індивідуальну форму навчання) [5].

Діяльність НРЦ була інноваційним підходом у вітчизняній практиці, наразі вони є різнотипними. Напрямами роботи сучасних НРЦ є такі: підтримка інклюзивних навчальних закладів (забезпечення корекційно-розвивальних реабілітаційних послуг для дітей з особливими потребами, визначених у межах індивідуальної програми розвитку); консультативно-методична допомога педагогам та батькам, надання необхідних ресурсів; рання допомога, супровід батьків дітей з особливими потребами; професійна підготовка учнів. «Для формування навичок соціальної поведінки такі діти потребують спеціальних умов у спеціально організованому середовищі. Чим раніше таке середовище для дитини буде створено, тим успішнішою буде її адаптація та тим менше її розвиток відхилятиметься від норми» [5]. Тому чим більше створено сприятливих умов для реабілітації дітей з особливим потребами, тим скоріше вони адаптуються до сучасних умов суспільства.

У 2016/2017 н. р. із загальної кількості дитячих закладів (957) з інтернатною формою утримання дітей найбільш поширеними були загальноосвітні та спеціальні школи-інтернати, а також навчально-реабілітаційні центри (для дітей з особливими освітніми потребами), що становили 76% від загальної кількості закладів (у них навчалося 54,4% від кількості дітей, що були вихованцями закладів) [4; 3]. За дослідженнями В. Бондаря, у цей час створено 91 спеціальну школу для дітей, які потребували корекції фізичного чи розумового розвитку, навчанням у них охоплено 61,2 тис. учнів. У їх складі налічувалося 238 закладів для розумово відсталих (38,4 тис. учнів), 30 – для дітей із вадами зору (5,1 тис. учнів), 59 – для дітей із вадами слуху (7,3 тис. учнів), 18 – для дітей із наслідками поліомієліту та церебрального паралічу (2,3 тис. учнів), 14 – для дітей зі складними порушеннями мовлення (3,2 тис. учнів), 32 – для дітей із затримкою психічного розвитку (4,9 тис. учнів) [1]. Загалом, у системі інтернатних закладів у 2016/2017 н. р. діяло 44 навчально-реабілітаційні центри, у яких виховувалися діти з особливими освітніми потребами: з вадами слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку тощо [3]. Отже, дослідження підтверджують розгалужену мережу спеціальних закладів, у яких навчаються, виховуються, отримують корекційно-реабілітаційну, лікувально-оздоровчу допомогу соціально вразливі діти.

Висновки. Огляд історіографічних джерел із проблеми діяльності спеціальних шкіл у галузі освіти дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів інтернатного типу. На вимогу часу вони створювалися і замінювались новими закладами. Установлено, що особливості діяльності нових закладів були не лише навчальними, а й реабілітаційними. Розкрито те, що спільним для всіх закладів інтернатного типу і НРЦ була організація цілодобового перебування дітей під опікою педагогічних, медичних працівників із метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Проблема діяльності інтернатних закладів, реформи та впровадження таких нових типів закладів, як НРЦ, потребують подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. Дата конвертації 05.05.2016. URL: https://res.in.ua/vitalij-bondar.html

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

3. Звіт про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності (№ 1-1/1852. 22.07.2013). URL: http://www.president.gov.ua/news/27816.html

4. Кахіані Ю.В. Заклад інтернатного типу як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. *Молодий вчений*. Вип. 10.1 (50.1). 2017. С. 105.

5. Кононенко Ю.Г. Лист Мін-ва освіти і науки України «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/16 н.р.» URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vl280729-15#Text

6. Кузьміна О.В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів : монографія. Слов'янськ : Підприємець Маторін Б.І., 2011. 311 с.

7. Литовченко С. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання.* Вип. 1. 2017. С. 78–85.

8. Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія. Запоріжжя, 2013. 520 с.

9. Покась В.П. Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України. Київ, 2012. 34 с.

10. Положення про навчально-реабілітаційний центр. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012. № 920. URL: https://studfile.net/preview/5242153/page:26/#52

11. Прес-служба МОН. Реформи міністра І. Вакарчука. 13.03.2010. URL: https://galinfo.com.ua/news/reformy_ministra_vakarchuka_64875.html

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КАНАДСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS ONE OF THE PRIORITY AREAS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CANADIAN PRIMARY SCHOOLS

УДК 373.3:502(71)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.10

Штурба А.О.,
аспірант кафедри педагогіки
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
викладач іноземної мови
Комунального закладу «Балтський
педагогічний фаховий коледж»

Статтю присвячено темі екологічної освіти як пріоритетного напряму освітнього процесу в початковій школі Канади. У статті є короткий опис напрямів інтеграції екологічної освіти в програми навчальних дисциплін початкової школи на прикладі провінції Онтаріо. Зазначається, що екологічна освіта не лише розширює знання учнів про навколишнє середовище, а й покращує їх критичне мислення та навички розв'язання проблем, збільшує їх обізнаність у житті громади. Екологічна освіта дозволяє учням розвивати знання та вдосконалювати навички, необхідні їм, щоб бути екологічно активними та відповідальними громадянами та застосовувати свої знання та вміння для здійснення довгострокових змін у суспільстві. Значне місце в системі навчальних занять у початкових школах Канади посідають заняття на свіжому повітрі. Метою таких уроків є формування екологічної грамотності учнів, розвиток їх допитливості, критичного мислення, бажання брати активну участь у житті своєї громади та в житті суспільства. Екологічна освіта пронизує всі навчальні дисципліни початкової школи і реалізовується саме на навчальних заняттях, а не в позанавчальний час. Екологічна освіта повинна дати можливість учням дізнатись про таке: ресурси Землі, зокрема ґрунт, воду, мінерали та повітря, їх характеристики та роль у підтримці живих організмів; природу екосистем та біомів, їх здоров'я та взаємозалежність у межах біосфери; залежність людей від екологічних ресурсів для життя та існування; роль науки і техніки у розвитку суспільства та вплив різних технологій на навколишнє середовище; взаємозв'язок політичних, економічних, екологічних та соціальних проблем у сучасному світі; спільні національні та міжнародні зусилля з метою пошуку спільних розв'язків екологічних питань та реалізації стратегій для більш стійкого майбутнього. Учні повинні вміти використовувати різноманітні ресурси, комунікативні навички та технології для розв'язання екологічних питань, а також розвивати навички розв'язання проблем, критичного та творчого мислення, здатність міркувати і застосовувати логіку, розпізнавати і застосовувати абстрактні закономірності, виявляти зв'язки та взаємозв'язки між ідеями чи проблемами, перевіряти ідеї, нову інформацію, особистий досвід та переконання.

Ключові слова: *початкова освіта, Канада, екологічна освіта, екологічна грамотність, навчальні дисципліни, освітній процес.*

The article is devoted to the topic of environmental education as a priority area of the educational process in elementary school in Canada. The article provides a brief description of the areas of integration of environmental education into primary school curricula on the example of the province of Ontario. It is noted that environmental education not only expands students' knowledge of the environment, but also improves their critical thinking and problem-solving skills and increases their awareness of community life. Environmental education allows students to develop the knowledge and skills they need to be environmentally active and responsible citizens and to apply their knowledge and skills together to bring about long-term change in society. Outdoor classes play a significant role in Canada's primary school curriculum. The purpose of such lessons is the formation of environmental literacy of students, the development of their curiosity, critical thinking, desire to take an active part in the life of their community and in society. Environmental education runs through all disciplines of primary school and is implemented to a greater extent in the classroom, rather than in extracurricular activities. Environmental education should enable students to learn about: the Earth's resources, including soil, water, minerals and air, their characteristics and their role in supporting living organisms; the nature of ecosystems and biomes, their health and interdependence within the biosphere; dependence of people on ecological resources for life and existence; the role of science and technology in the development of society and the impact of various technologies on the environment; the relationship of political, economic, environmental and social problems in the modern world; joint national and international efforts to find common solutions to environmental issues and implement strategies for a more sustainable future. Students should be able to use a variety of resources, communication skills and technologies to address environmental issues, as well as develop problem-solving, critical and creative thinking skills, including the ability to reason and apply logic, recognize and apply abstract patterns, identify connections and interconnections. connections between ideas or problems and test ideas, new information, personal experiences and beliefs.

Key words: *primary education, Canada, ecological education, ecological literacy, academic disciplines, educational process.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Оскільки сьогодні країни світу зіштовхуються зі складними екологічними та соціальними проблемами, то збільшується визнання того, що освіта відіграє ключову роль у формуванні розуміння учнями початкової школи впливу індивідуальної та колективної поведінки на навколишнє середовище, особливостей екологічно відповідального способу життя. Екологічна освіта є життєво важливим інструментом, який допомагає молодшим школярам зрозуміти природу та складність навколишнього середовища та формує їх здатність до вживання відповідних природоохоронних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уряди багатьох країн працюють над розробленням програм з екологічної освіти, яка розпочинається з раннього дитинства. У провінції Онтаріо в Канаді уряд вивчає питання екологічної освіти в школах через Раду міністрів із навчальних програм. Вони аналізують потреби та досліджують успішні підходи до навчання та пізнання навколишнього середовища в початковій та середній школі. Уряд Канади зазначає, що екологічна освіта, як це визначено у програмі «Shaping Our Schools, Shaping Our Future» («Формуємо наші школи, формуємо наше майбутнє»), буде частиною навчання кожної дитини та реалізовуватиметься через усю систему освіти. У цій програмі визначено, що «екологічна освіта – це освіта про довкілля, для довкілля і в середовищі, яке сприяє розумінню, багатому та активному досвіду й усвідомленню динамічної взаємодії фізичної та біологічної систем Землі, наукового та людського виміру екологічних питань, позитивних та негативних наслідків взаємодії між створеними людиною та природними системами, залежності наших соціальних та економічних систем від цих природних систем Землі» [3, с. 6].

Основи політики екологічної освіти, викладені в документі «Acting today, Shaping tomorrow» («Діємо сьогодні, формуємо «завтра»), базуються на розумінні того, що універсальної моделі реалізації екологічної освіти не існує [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті реформування початкової освіти в Україні доречним є вивчення досвіду зарубіжних країн, які мають високі показники якості освіти. Так, у цій статті йтиметься про екологічну освіту як компонент загальної освіти молодших школярів у Канаді.

Мета статті. З огляду на оновлення змісту навчальних дисциплін початкової ланки освіти України, мета статті – дослідити особливості екологічної освіти як одного з пріоритетних напрямів освітнього процесу в канадських початкових школах.

Виклад основного матеріалу. Основи політики екологічної освіти в Канаді визначають, що екологічна освіта – це спільна відповідальність, адже учні, викладачі, керівники та члени громади відіграють певну роль у впровадженні цього освітнього напряму. Учні, вивчивши в школі основи переробки відходів, принесуть цю інформацію своїм батькам, а взявши участь у програмі зі збереження водних ресурсів у громаді, – у межі своєї школи. Вчителі, інтегруючи екологічну освіту в межах навчальної програми, пропагуватимуть різноманітні заходи, такі як виставки з мистецтва переробки відходів. Керівники, працівники школи, батьки можуть вивчати екологічні проблеми, підвищувати свою обізнаність та екологічну грамотність через різноманітні шкільні та місцеві проєкти [1, с. 4].

У Канаді стандарти екологічної освіти – це положення, які в сукупності описують суть та обсяг екологічної освіти, що будуть відображатися в навчальній програмі. Стандарти допомагають авторам навчальних програм розробити та врахувати очікування та можливості екологічної освіти у всій програмі. Положення згруповані за чотирма темами (спільнота, знання, світогляд та діяльність) і покликані підготувати учнів до підтримки екологічної грамотності шляхом подолання розриву між їх обізнаністю щодо проблем та здатністю діяти. На основі цих стандартів екологічна освіта в школах провінції Онтаріо дає можливість учням стати екологічно грамотними; застосовувати набуті знання, погляди, навички та практики в реальних ситуаціях; стати екологічно відповідальними громадянами, які усвідомлюють глобальні наслідки дій на місцевому рівні. Стандарти базуються на сучасних дослідженнях та надійних теоретичних засадах, їх переглядають учителі початкових та середніх шкіл та працівники шкільних рад, екологічні освітяни, інші зацікавлені сторони у всій провінції. Учні потребують компетентностей, які дозволять їм зрозуміти та розв’язати складні екологічні проблеми сьогодні та в майбутньому. Наприклад, крім надійної бази знань, учням потрібні добре розвинені навички розв’язання проблем, розслідування, ухвалення рішень, планування дій, мислення вищого рівня, системного мислення та критичної грамотності. Вони повинні мати здатність визначати відповідні проблеми та перспективи, проводити дослідження та обґрунтовувати свої ідеї. Тобто в учнів потрібно розвивати навички екологічної грамотності, які дозволять їм стати поінформованими, зацікавленими та відповідальними громадянами світу [4].

Розглядаючи тему *«Спільнота»*, навчальна програма дає учням можливість:

– брати участь в автентичних навчальних ситуаціях та взаємодіяти в їх місцевому середовищі;

– досліджувати та цінувати перебування на свіжому повітрі, щоб допомогти розвинути розуміння місцевого середовища;

– розвивати та передавати почуття зв’язку з місцевим та глобальним середовищем;

– демонструвати екологічну грамотність, думаючи глобально та діючи локально [4].

У темі *«Знання»* навчальної програми учні мають можливість:

а) вивчити різноманітні людські та природні системи на місцевому, регіональному та глобальному рівнях;

б) розвивати загальне розуміння видів взаємодій, що відбуваються всередині людини та між природними системами;

в) розуміти концепцію екологічного світогляду та поведінки, практики та підходів, що сприяють стійкості у різних сферах людської діяльності [4].

За темою *«Світогляд»* навчальна програма дає змогу:

– розглянути різні погляди та підходи (історичні, економічні, політичні, аборигенні, культурні, технологічні тощо) до розуміння навколишнього середовища та ролі людини в ньому;

– вивчити та пояснити припущення та спонукання, що лежать в основі їх власних та чужих (інших осіб, урядів, інших країн тощо) дій та реакцій щодо екологічних проблем;

– розробити та сформулювати власну точку зору на взаємодію «людина-природа» та на екологічні проблеми [4].

Під час вивчення теми *«Діяльність»* учні мають можливість:

а) розвивати навички розв'язання проблем, дослідження, ухвалення рішень та планування дій;

б) сприяти захисту, збереженню та оздоровленню навколишнього середовища;

в) розробляти, спілкуватися та реалізовувати плани підтримки екологічної грамотності [4].

Окрім цього, слід зазначити, що в перших частинах кожної навчальної програми для початкової школи в Онтаріо є розділ, який описує інтеграцію екологічної освіти в контексті окремої навчальної дисципліни.

У програмі початкової школи з предмета «Мистецтво» зазначається, що є багато можливостей для інтеграції екологічної освіти у викладання мистецтв. Природа часто дає натхнення для творчості як у репрезентативних, так і в більш абстрактних видах мистецтва. Дійсно, відчуття зв'язку з найближчим оточенням і природним світом часто відображається в мистецтві (палеолітичні печерні картини тварин, традиційні танці та вистави, що описують аспекти природи, пейзажний живопис та імпресіоністська музика). Щоб полегшити ці зв'язки, викладачам мистецтв пропонується виводити учнів із класу у світ за межами школи, щоб допомогти їм спостерігати за природою, досліджувати та пізнавати її, а також розробляти заходи, що дозволяють учням інтегрувати природні матеріали у свої творчі роботи. Фактичне використання художніх матеріалів може бути пов'язане з екологічним вихованням. Для зменшення шкідливих наслідків взаємодії потенційно небезпечних речовин із навколишнім середовищем учні повинні дотримуватися вказівок щодо безпеки. Безпечне поводження та утилізація речовин, що використовуються в мистецтві, дає учням можливість дослідити те, які значні наслідки може мати повсякденна взаємодія людини з навколишнім середовищем [5, с. 3].

У навчальній програмі «Французька мова» є місце для залучення екологічних тем. Викладачам пропонується підбирати французькі тексти на екологічні теми, що дає змогу учням дізнатись про проблеми, що цікавлять різні спільноти у всьому світі. Під час вивчення навчальної дисципліни учням можна пропонувати читати, обговорювати, слухати, виступати з програмами або робити презентації з екологічних проблем, які їх цікавлять [5, с. 4].

Навчальне середовище з предмета «Охорона здоров'я та фізичне виховання» включає шкільні майданчики, поля, стежки поблизу школи та інші відкриті майданчики. Навчання учнів цінувати та поважати навколишнє середовище є невід'ємною частиною активності в цих просторах. Усвідомлення цінності свіжого повітря та відкритих просторів, розуміння екологічних переваг здорового способу життя, таких як активний рух, а також екологічні наслідки вибору різних харчових продуктів, усвідомлення впливу руху пересічною місцевістю, розуміння ризиків для здоров'я, пов'язаних із факторами навколишнього середовища (вплив сонця та забруднення повітря), є компонентами екологічної освіти, які інтегровані з навчанням у галузі охорони здоров'я та фізичної культури. Щоб полегшити ці зв'язки, викладачам охорони здоров'я та фізичної культури пропонується виводити учнів із класу за межі школи, щоб допомогти учням спостерігати за природою, досліджувати та цінувати її, коли вони розуміють переваги активної діяльності на свіжому повітрі. Навички життя, інтегровані в програму з охорони здоров'я та фізичного виховання, також тісно пов'язані з екологічною освітою. Коли учні дізнаються більше про себе через розвиток особистих навичок ефективно та шанобливо працювати, розвиваючи навички міжособистісного спілкування та набуваючи здатності до системного мислення завдяки розвитку навичок критичного та творчого мислення, вони збільшують свою здатність установлювати зв'язки з навколишнім світом та ставати екологічно відповідальними громадянами [5, с. 4].

Акцентування на науці, технологіях, суспільстві та навколишньому середовищі у навчальній програмі «Наука та технології» забезпечує численні можливості для вчителів ефективно інтегрувати екологічну освіту до навчальної програми. Ця програма забезпечує значущий контекст для застосування вивченого про навколишнє середовище, для критичного осмислення питань, пов'язаних із навколишнім середовищем, та для розгляду особистих дій, які можна вжити для захисту довкілля. Протягом усіх класів і напрямів викладачі мають можливість вивести учнів за межі школи, спостерігати, досліджувати та пізнавати. Одним з ефективних способів досягнення екологічної грамотності є вивчення критичних питань, пов'язаних із впливом людської діяльності на навколишнє середовище та системним мисленням [5, с. 4].

Розуміння своєї місцевості можна розвинути тоді, коли учні досліджують структури та їх функції в околицях, розглядають різні способи вирощування їжі в їх громаді та досліджують вплив

галузей на місцеві водні системи. Розуміння впливу людської діяльності на навколишнє середовище може розвинутися тоді, коли учні розглядають вплив своїх дій у місцевому навколишньому середовищі (участь у посадці дерев у місцевому парку, піші прогулянки або їзда на велосипеді до школи замість того, щоб їхати машиною, брати безвідходний обід тощо). Системне мислення може бути розвинене, коли учні розуміють, що таке система і як зміна однієї її частини може вплинути на всю систему.

Суспільні дослідження, історія та географія дають багато можливостей для навчання, пов'язаних із темами політики екологічної освіти в провінції Онтаріо. У соціальних дослідженнях 1–6 класів напрям «Люди та навколишнє середовище» зосереджується на сучасних екологічних проблемах та важливості стійкого життя та розвитку. Учні досліджують широкий спектр екологічних проблем, їх іноді просять розробити плани дій, спрямованих на розв'язання тих чи інших екологічних завдань. Напрям «Спадщина та ідентичність» дозволяє учням дослідити значення довкілля для різних спільнот у різний час. Подібні можливості для вивчення навколишнього середовища та вжиття заходів щодо них охоплені програмою історії та географії у 7 та 8 класах [5, с. 5].

Іншим важливим фактором планування програми є навчання на свіжому повітрі як складник екологічної освіти. Навчання на свіжому повітрі не тільки пропонує унікальний контекст для навчання, але й забезпечує експериментальне навчання поза класом, щоб сприяти зв'язку з місцевістю проживання та розвивати глибше розуміння екосистем. Природне та створене людиною середовище можна використати як місця для відкриття, розв'язання проблем та активного навчання, а також для досвіду «з перших вуст», який ставить учнів у контакт із природою. Викладачі повинні завжди враховувати питання безпеки, коли учні беруть участь у навчанні на свіжому повітрі, оцінюючи потенційні небезпеки та застосовуючи заходи для захисту учнів від ризику. Плануючи навчання на свіжому повітрі, викладачі повинні врахувати вимоги всіх політик ради та міністерств щодо безпеки.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що Міністерство освіти Онтаріо прагне працювати з освітніми партнерами у всій провінції, щоб реалізувати бачення екологічної освіти та досягти ключових цілей екологічної освіти. Міністерство, шкільні ради та школи відіграють життєво важливу роль у розв'язанні поставлених завдань.

Екологічна освітня база розглядає потребу в уніфікованих та згуртованих підходах, які забезпечать послідовне впровадження екологічної освіти у всій провінції.

Отже, можна зазначити, що освітній процес із формування екологічної грамотності керується такими принципами:

– екологічна освіта стосується не лише видимих екологічних проблем, але і їх основних причин, тому робить акцент на особистих соціальних цінностях та активній участі;

– залучення учнів та активна життєва позиція є ключовими для екологічної освіти;

– екологічна грамотність та свідомість визначає інтеграцію елементів екологічної освіти та відповідальну екологічну діяльність у різних екологічних аспектах;

– екологічна освіта повинна здійснюватися на місцевому рівні, мати значущий характер і стосуватися різноманітних спільнот;

– реалізація екологічної освіти в школах Канади (на прикладі провінції Онтаріо) є довгостроковим процесом, який буде еволюціонувати з часом.

Завдяки різноманітності освітнього процесу учні можуть розвивати знання, вміння та навички, пов'язані з тим, щоб бути екологічно відповідальним громадянином.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Acting today, Shaping tomorrow. *A Policy Framework for Environmental Education in Ontario Schools.* URL: http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/enviroed/ShapeTomorrow.pdf

2. Ready, Set, Green! *Tips, Techniques and Resources from Ontario Educators.* URL: http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/readySetGreen.pdf

3. Shaping Our Schools, Shaping Our Future: Environmental Education in Ontario Schools. URL: http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/enviroed/shapingSchools.pdf

4. Standards for Environmental Education in the Curriculum. URL: http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/enviroed/Env_Ed_Standards.pdf

5. The Ontario Curriculum, Grades 1-8, and the Kindergarten Program. URL: http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/environmental_ed_kto8_eng.pdf.

ХІМІЧНА КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ

CHEMICAL COMPONENT OF TRAINING STUDENTS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS OF CULINARY PROFILE

УДК 377.3.016:54
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.11

Блажко А.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри хімії
та методики навчання хімії
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Стаття присвячена дидактичній проблемі, а саме обґрунтуванню змісту хімічної компоненти підготовки учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти кулінарного профілю. Ця проблема є актуальною у зв'язку із сучасними соціально-економічними тенденціями, освітніми модернізаційними процесами, що детермінують необхідність забезпечення якості професійно-технічної освіти через оновлення її змісту.

У роботі наведено результати аналізу державних стандартів професійно-технічної освіти з професій кулінарного профілю, поелементного аналізу підручників дисциплін професійно-теоретичної підготовки, системно-структурного аналізу загальноосвітнього курсу хімії та предмета «Технологія приготування їжі основами товарознавства», який, відповідно до типових навчальних планів, є основою професійно-теоретичної підготовки кваліфікованих робітників за професією «Кухар».

Результати проведеного дослідження дають змогу констатувати, що хімічна компонента підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти кулінарного профілю за змістом та своїми освітніми функціями відрізняється від хімічної компоненти підготовки учнів, що здобувають повну загальну середню освіту в загальноосвітніх школах.

Також установлено, що хімічна компонента підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти являє собою систему професійно орієнтованих знань та вмінь, які формуються внаслідок дидактичної інтеграції систем теоретичних та прикладних понять предметів професійної підготовки та загальноосвітнього предмета «Хімія». З огляду на це зроблено висновок про те, що знання загальноосвітнього курсу хімії виступають опорними (базовими) для вивчення професійних дисциплін кулінарного профілю. Основними комплексними хімічними поняттями в системі професійних знань фахівців кулінарного профілю є речовина, її якісний склад, хімічні перетворення та обумовленість ходу технологічного процесу будовою й властивостями речовин, компонентів сировини.

Дидактичне обґрунтування змісту хімічної компоненти підготовки учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти кулінарного профілю дало підстави актуалізувати необхідність її методичної реалізації під час організації освітнього процесу задля забезпечення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, сприяння розвитку їх професійної компетентності і здатності до подальшого професійного зростання.

Ключові слова: *хімія, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, кулінарний профіль, професійно-теоретична підготовка, дидактична інтеграція.*

The article is devoted to the didactic problem, namely substantiation of the content of the chemical component of training students of vocational (professional and technical) culinary education. This problem is relevant in connection with modern social and economic trends, educational modernization processes, which determine the need to ensure the quality of vocational education through updating its content.

The paper presents the results of the analysis of state standards of vocational education in culinary professions, element-by-element analysis of textbooks of disciplines, system-structural analysis of the general course of chemistry and the subject "Technology of cooking by the basics of commodity science". Professional and theoretical training of skilled workers in the profession "Cook".

The results of the study show that the chemical component of training students of vocational education institutions of culinary profile in content and its educational functions differs from the chemical component of training students receiving full general secondary education in comprehensive schools.

It was also found that the chemical component of training students of vocational schools is a system of professionally oriented knowledge and skills that are formed as a result of didactic integration of systems of theoretical and applied concepts of vocational training and general education "Chemistry". In view of this, it is concluded that the knowledge of the general course of chemistry acts as a reference (basic) for the study of professional disciplines of culinary profile. The main complex chemical concepts in the system of professional knowledge of culinary specialists are substance, its qualitative composition, chemical transformations and conditionality of the technological process by the structure and properties of substances, components of raw materials.

Didactic substantiation of the content of the chemical component of training students of vocational school of culinary profile give grounds to actualize the need for its methodological implementation during the educational process to ensure the quality of training of future skilled workers, promote their professional competence and ability to further professional growth.

Key words: *chemistry, institutions of professional (vocational) education, culinary profile, professional-theoretical training, didactic integration.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Як відомо, більшість закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗПТО) України здійснює набір учнів, що здобули рівень базової середньої освіти. При цьому на законодавчому рівні детерміновано [6] одержання ними в навчальних закладах цього типу як професійної, так і повної загальної середньої освіти. Отже, слід припустити, що хімічну компоненту підготовки учнів ЗПТО становлять підготовка з хімії як складової частини загальноосвітньої підготовки, що забезпечує одержання повної середньої освіти, та професійна підготовка у тій її частині, що базується на хімічних знаннях.

З огляду на зростання соціально-економічних вимог до якості професійної компетентності фахівців та дуалістичний характер хімічної компоненти підготовки учнів ЗПТО виникає необхідність формування в учнів засобами загальноосвітнього предмета «Хімія» рівня стандарту [17] як предметної компетентності, так і професійно орієнтованих хімічних знань та вмінь, що необхідні для якісного опанування змістом предметів професійно-теоретичної підготовки, вдалого проходження виробничого навчання, практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд джерел показав, що значення фундаментальних знань та закономірностей з хімії для професійної діяльності кваліфікованих робітників різних професій висвітлене в роботах О.І. Астахова, Н.М. Буринської, В.П. Гаркунова, Л.О. Ковальчук, Н.Є. Кузнєцової, І.Я. Курамшина, О.Ю. Лабренцевої, О.С. Сироткіна, М.С. Пак, Є.І. Тупікіна, Н.Н. Чайченко.

Автори єдині в тому, що без знань з хімії неможливо зрозуміти сутність явищ, що мають місце в професійній діяльності, свідомо проводити технологічні операції та грамотно використовувати різноманітні речовини як на виробництві, так і в буденному житті.

Ми цілком поділяємо думку Л.О. Ковальчук про те, що для глибшого розуміння сутності технологічних процесів фахівцям харчових виробництв недостатньо знати лише способи приготування страв та норми використання сировини, адже також потрібно розуміти сутність і специфіку складних хімічних, фізичних, фізико-хімічних та біохімічних процесів, що відбуваються під час технологічної переробки та зберігання харчової сировини [8, с. 60].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На підставі аналізу джерел педагогічної теорії та практики можна стверджувати, що, незважаючи на наявність досліджень, присвячених методиці навчання хімії учнів ЗПТО різних профілів [1; 2; 4; 7; 9; 12; 13; 14; 16], поза увагою авторів залишилось дидактичне обґрунтування хімічної компоненти підготовки учнів ЗПТО кулінарного профілю відповідно до сучасних освітніх програм та стандартів ПТО.

Мета статті полягає у дидактичному аналізі хімічної компоненти підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти, обґрунтуванні її змісту та значення для формування висококваліфікованих, конкурентоздатних робітників кулінарного профілю, оновлення якості професійно-технічної освіти загалом.

Виклад основного матеріалу. Роль загальноосвітнього предмета «Хімія» як інваріантної частини навчального плану зумовлена значенням хімічної науки у пізнанні законів природи й розвитку виробничого потенціалу суспільства. Також велике значення цього навчального предмета для здобуття повної загальної середньої освіти пояснюється його значним потенціалом у формуванні та розвитку ключових компетентностей учнів. Наявність предметної компетентності з хімії дає змогу особистості розуміти сутність широкого кола явищ навколишнього світу, володіти знаннями про використання речовин та матеріалів у професійній діяльності, побуті та відповідними практичними навичками.

Окреслена в методичній літературі проблема визначення ролі хімії в навчанні учнів ЗПТО спонукала нас до з'ясування сутності хімічної компоненти підготовки майбутніх робітників кулінарного профілю. Для вирішення зазначеної проблеми здійснено аналіз державних стандартів професійно-технічної освіти з професій кулінарного профілю.

Навчання в ЗПТО кулінарного профілю задля розширення сфери можливого використання випускників та підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці проводиться за інтегрованими професіями, такими як кухар-кондитер, кухар-пекар, кухар-бармен, кухар-офіціант, кухар-буфетник [15].

Дослідження структурних компонентів Державного стандарту професійно-технічної освіти для професії «Кухар» (ДСПТО 5122-НО.55.3-5-2007) у нормативних вимогах щодо наявності у майбутніх робітників елементів хімічних знань показало їх безпосередню присутність в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та в критеріях кваліфікаційної атестації випускників, відповідно до яких випускник для одержання кваліфікації 3, 4 та 5 розрядів повинен знати таке:

– хімічний склад та харчова цінність сировини для виготовлення різноманітних страв;

– характеристика смакових і ароматичних речовин, барвників;

– вплив кислот, солей та жорсткої води на тривалість теплової обробки продуктів;

– основні процеси (хімічні реакції), що відбуваються в продуктах під час теплової обробки і зберігання;

– способи скорочення втрат і зберігання поживної цінності харчових продуктів під час теплової обробки;

– основи раціонального, лікувального та лікувально-профілактичного харчування;

– правила та норми протипожежного захисту, виробничої санітарії та особистої гігієни.

Крім того, він має вміти таке:

– давати товарознавчу характеристику сировини;

– пояснювати основні процеси, що відбуваються в сировині та харчових продуктах під час зберігання та кулінарної обробки, а також використовувати ці знання під час складання технологічних схем для підвищення якості виготовлених страв;

– аналізувати, порівнювати, робити висновки щодо харчової цінності сировини та страв;

– встановлювати зв'язок між професією кухара та іншими предметами;

– встановлювати причинно-наслідкові та міжпредметні зв'язки, робити аргументовані висновки [5, с. 145–154].

Після аналізу зазначених вимог можна зробити висновок, що для учнів ЗПТО кулінарного профілю нормативними знаннями та вміннями з хімії слід вважати не лише ті, що окреслені навчальною програмою для закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту), але й знання про хімічний склад харчових продуктів (сировини); хімічні реакції, що відбуваються з речовинами, компонентами харчових продуктів, під час зберігання та кулінарної обробки; уміння на основі цих знань давати товарознавчу характеристику та робити оцінку харчової цінності сировини й кулінарних виробів, вибирати способи кулінарної обробки сировини й напрями технологічного процесу задля збереження поживної цінності, підвищення якості та смакових властивостей виготовлених страв, забезпечення відповідності страви вимогам раціонального чи певного виду дієтичного харчування. Важливість елементів хімічних знань вбачаємо також для здійснення випускниками протипожежного захисту та забезпечення виробничої санітарії та особистої гігієни, оскільки ця діяльність безпосередньо пов'язана з використанням конкретних хімічних сполук, від знання властивостей яких залежить якісний результат діяльності.

Окремо слід виділити задекларовану вимогу щодо наявності у майбутніх кухарів інтегративних професійних знань, що формуються внаслідок реалізації міжпредметних зв'язків, вмінь установлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити аргументовані висновки і на основі цього покращувати результати професійної діяльності.

Подальше дослідження Державного стандарту ПТО для професії «кухар» стосувалося типових навчальних програм та змісту підручників дисциплін професійно-теоретичної підготовки з використанням таких методів дидактичних досліджень, як тематичний та поелементний аналіз змісту навчальних предметів, описаних І.Я. Курамшиним, І.М. Хаматуліною та Г.Н. Морозовою [11].

З'ясовано, що понятійний апарат низки навчальних предметів професійно-теоретичної підготовки включає, окрім фахових, поняття загальноосвітнього курсу хімії, тобто можна констатувати наявність міжпредметних зв'язків (МПЗ) між ними. Так, наприклад, амоніак, окрім теми «Сполуки неметалічних елементів з Гідрогеном» курсу хімії, розглядається в різному контексті предметами професійно-теоретичної підготовки, а саме як холодоагент в темі «Холодильні речовини» дисципліни «Устаткування підприємств харчування»; як кінцевий продукт розкладу амінокислот під час травлення білків в організмі людини у «Фізіології харчування» (тема «Травлення та засвоєння їжі»); як речовина, що утворюється під час тривалого або неправильного зберігання харчових продуктів білкового походження, в темі «Зберігання та транспортування продуктів харчування» курсу «Гігієна і санітарія виробництва»; як продукт гниття білків і доказ наявності Нітрогену в їх складі в курсі «Технології приготування їжі з основами товарознавства» (тема «Хімічний склад продуктів харчування. Білки»).

Поелементний аналіз підручників дисциплін професійно-теоретичної підготовки показав наявність у понятійному апараті цих предметів 387 хімічних понять, які використовуються для розкриття хімічного складу харчових продуктів, харчових добавок та інших речовин, що використовуються в громадському харчуванні (сухий лід для зберігання продуктів, сульфур (IV) оксид для сульфітації овочів), дезінфікуючих засобів, матеріалів для виготовлення посуду та обладнання; хімічних реакцій, що наявні під час кулінарної обробки сировини; фізіологічних процесів під час травлення в організмі людини; способів виготовлення розчинів необхідної концентрації тощо.

Хімічна складова частина понятійного апарату дисциплін професійно-теоретичного циклу була нами систематизована за такими категоріям хімічних знань, як хімічні реакції та фізико-хімічні процеси; групи (класи) речовин; індивідуальні речовини та матеріали.

Розподіл виявлених понять за темами загальноосвітнього курсу хімії представлений у матриці міжпредметних зв'язків хімії та предметів професійно-теоретичного циклу (табл. 1).

Аналіз матриці за рядками дає змогу виявити ті дисципліни професійно-теоретичного циклу, що мають значне «хімічне навантаження», тобто містять найбільшу кількість хімічних понять, а за колонками – теми хімії, знання яких найбільше використовуються під час вивчення професійно-теоретичних предметів.

Наведена матриця наочно ілюструє взаємозв'язок курсу хімії і таких дисциплін, як «Техноло-

Таблиця 1

Міжпредметні зв'язки хімії та предметів професійно-теоретичного циклу під час підготовки кваліфікованих робітників за професією «Кухар»

Назви навчальних предметів / Розділи курсу хімії	Розчини, дисперсні системи	Неметалічні елементи та їхні сполуки	Металічні елементи та їхні сполуки	Органічні речовини	Разом
Технологія приготування їжі з основами товарознавства	4	24	21	196	245
Гігієна і санітарія виробництва	–	3	10	12	25
Фізіологія харчування	–	3	3	53	59
Устаткування підприємств харчування	–	24	20	21	65
Охорона праці	–	3	–	2	5
Виробниче навчання	3	–	–	1	4
Разом	7	57	54	256	403

гія приготування їжі з основами товарознавства», «Гігієна і санітарія виробництва», «Фізіологія харчування», «Устаткування підприємств харчування». Дисципліною, що використовує найбільшу кількість хімічних понять, є «Технологія приготування їжі з основами товарознавства», а розділом хімії, який найбільше використовується під час вивчення предметів професійно-теоретичної підготовки, – «Органічні сполуки».

Числова різниця загальної кількості виявлених понять шляхом поелементного аналізу (387) та в матриці (403) пов'язана з використанням одного хімічного поняття кількома дисциплінами й стосується, зокрема, «Технології приготування їжі з основами товарознавства» та «Фізіології харчування». Оскільки числове відхилення незначне, а саме складає 16 (403 – 387), і на загальне числове співвідношення результатів не впливає, допускаємо використання цього способу унаочнення місця хімічних знань у змісті дисциплін професійно-теоретичної підготовки.

Для з'ясування дидактичної ролі виявлених у змісті дисциплін професійно-теоретичної підготовки елементів хімічних знань нами був проведений системно-структурний аналіз предметів, що мають міжпредметні зв'язки з курсом хімії. Системно-структурний аналіз дає змогу виділити загальну структуру знань навчального предмету, окремі його елементи та їх функції, провести систематизацію елементів знань за спільною функцією та класифікацію відповідно до структури теорій, що вивчаються [10]. Під час реалізації запропонованого методу аналізу з'являється змога розташувати всі елементи навчального матеріалу згідно з логікою конкретної навчальної дисципліни. Системно-структурний аналіз змісту навчального предмета здійснюється за допомогою таких загальнонаукових методів, як аналіз, порівняння, синтез, абстрагування, узагальнення. Результати системно-структурного аналізу змісту предмета «Технологія приготування їжі основами товарознавства», яка, відповідно до типових навчальних планів, є основою професійно-теоретичної підготовки кваліфікованих робітників за професією «Кухар», а за кількістю використовуваних понять хімії випереджає інші предмети професійно-теоретичної підготовки, подано схематично й представлено нижче на рис. 1.

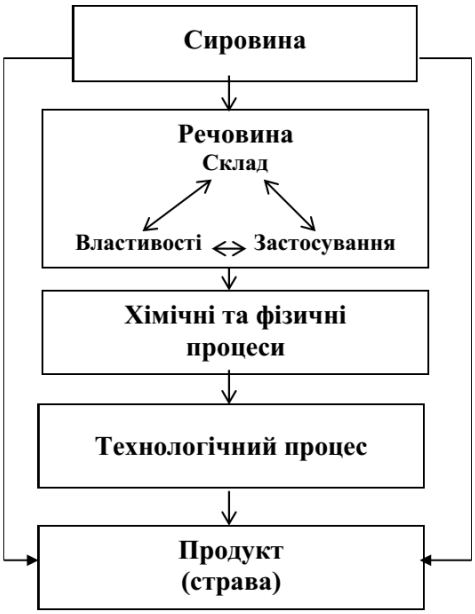


Рис. 1. Структура змісту навчального предмета «Технологія приготування їжі з основами товарознавства»

Для порівняння теоретичних систем понять, що функціонують у змісті обох досліджуваних предметів, розглянемо також схему системно-структурного аналізу змісту загальноосвітнього курсу хімії (рис. 2), що була розроблена на основі аналогічних досліджень Г.М. Чорнобельської [18, с. 25].

Порівняння схем системно-структурного аналізу курсів «Хімія» та «Технологія приготування їжі з основами товарознавства» дає змогу зробити висновок, що спільними для змісту обох дисциплін є системи понять про речовину та хімічну реакцію. Це не дивно, адже об'єктом вивчення «Техноло-

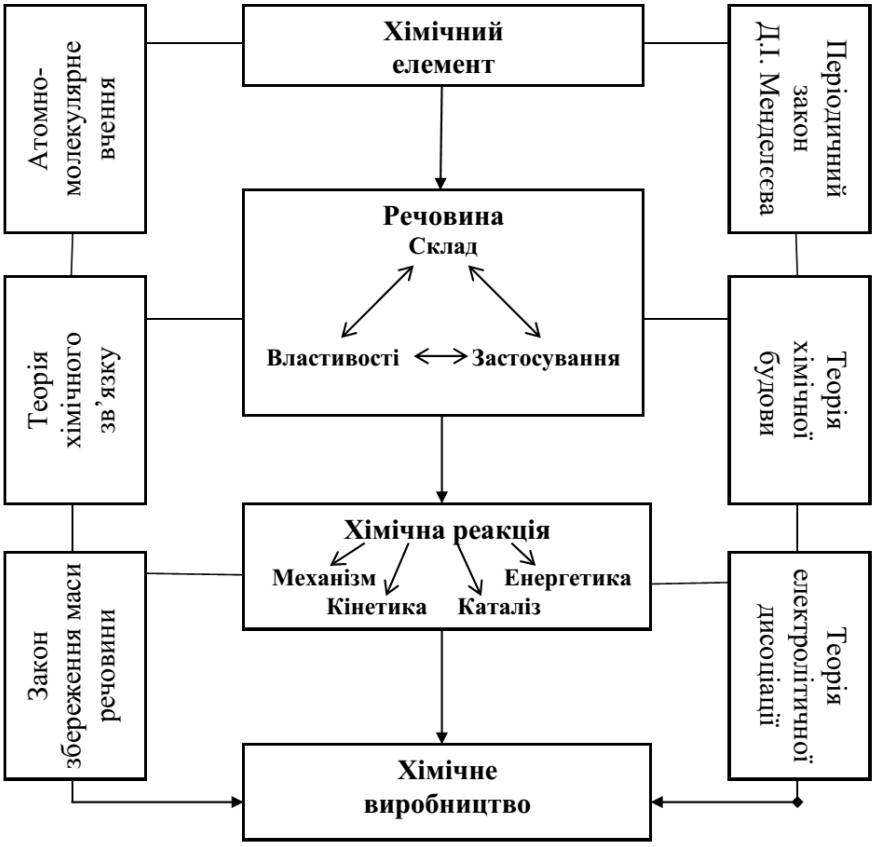


Рис. 2. Структура змісту загальноосвітнього предмета «Хімія»

гії приготування їжі з основами товарознавства» є речовини, що входять до складу сировини (харчових продуктів), а їх властивості можуть впливати на напрям технологічного процесу.

Варто підкреслити, що збігається логіка вивчення хімії та технології приготування їжі з основами товарознавства, що обумовлено об'єктивними причинно-наслідковими зв'язками між складом, будовою, властивостями та застосуванням речовин. Однак поелементний порівняльний аналіз систем понять про речовину та хімічну реакцію курсів хімії та технології приготування їжі з основами товарознавства засвідчив, що у змісті предмета професійно-теоретичної підготовки переважають не фундаментальні й теоретичні поняття хімії, а предметні та одиничні.

На основі вищенаведеного можна констатувати, що основними комплексними хімічними поняттями в системі професійних знань фахівців кулінарного профілю є речовина, її якісний склад, хімічні перетворення та обумовленість ходу технологічного процесу будовою й властивостями речовин, компонентів сировини.

В.Н. Гаркунов та Т.І. Усманова [3] порівняльний аналіз систем понять навчальних предметів пропонують проводити задля виявлення сукупності наскрізних понять, тобто хімічних понять, які мають подальший розвиток у професійній підготовці. Автори зазначають, що системи понять, виділених у ході системно-структурного аналізу, складають основи відповідних навчальних предметів і є неоднорідними за складом, оскільки включають підсистеми фундаментальних та прикладних понять. Співвідношення цих підсистем у системі понять навчального предмета різне: якщо для загальноосвітнього предмета домінуючою є підсистема фундаментальних, то для спеціального – прикладних понять.

Проведений у ході дослідження аналіз підсистем прикладних понять загальноосвітнього курсу хімії та курсу «Технологія приготування їжі з основами товарознавства» засвідчив їх схожість і тотожність низки елементів. Проте низка елементів підсистеми прикладних понять (предметних та одиничних) цього курсу (наприклад, харчова сода, харчові есенції, хлористий кальцій, акролеїн, клейстеризація, карамелізація, інверсія сахарози, бродіння (спиртове, молочнокисле), вогнетривка кераміка, фреон, сухий лід, етилмеркаптан, гіпохлорит кальцію) потребують для розкриття свого змісту також урахування змісту відповідних теоретичних понять курсу хімії. Отже, можна зробити висновок, що поняття загальноосвітнього курсу хімії виступають як опорні (базові) в процесі формування понять з хімічним змістом провідного предмета професійно-теоретичної підготовки учнів ЗПТО кулінарного профілю.

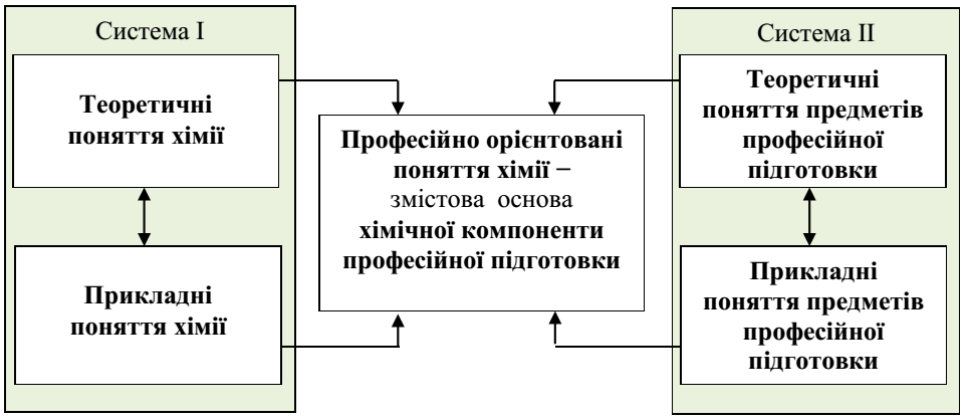


Рис. 3. Формування змісту хімічної компоненти професійної підготовки учнів ЗПТО

На думку В.Н. Гаркунова, необхідне встановлення зв'язків між системами понять взаємодіючих навчальних предметів, у ході якого буде відбуватися розвиток понять курсу хімії у змісті предметів професійної підготовки учнів ЗПТО [3, с. 27].

В ході дослідження нами було встановлено, що внаслідок взаємодії систем понять курсу хімії та предметів професійно-теоретичної підготовки майбутніх кухарів, що має характер дидактичної інтеграції, виникає система, яка включає елементи знань із підсистем понять взаємодіючих навчальних предметів (рис. 3). Новоутворена система фактично є системою професійно орієнтованих хімічних понять, що необхідні учням ЗПТО для вдалого опанування змістом предметів професійно-теоретичної підготовки, тобто являє собою змістову основу хімічної компоненти професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників кулінарного профілю.

Висновки. Проведений дидактичний аналіз хімічної компоненти підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти кулінарного профілю засвідчив її змістову та функціональну відмінність від хімічної компоненти підготовки учнів, що здобувають повну загальну середню освіту у загальноосвітніх школах. Підкреслимо, що зазначена відмінність обумовлена, по-перше, нормативними вимогами Державного стандарту професійно-технічної освіти для професії «Кухар» щодо наявності у майбутніх робітників професійно орієнтованих хімічних знань; по-друге, значною кількістю міжпредметних зв'язків між предметами професійно-теоретичної підготовки та загальноосвітнім курсом хімії, що засвідчує роль предметних хімічних знань як базових для вивчення професійних дисциплін; по-третє, необхідністю реалізації під час організації освітнього процесу з хімії вищезазначених міжпредметних зв'язків задля забезпечення якості професійної підготовки учнів ЗПТО, сприяння розвитку їх професійної компетентності і здатності до подальшого професійного зростання.

Результати використаних теоретичних методів педагогічних досліджень дають змогу стверджувати, що хімічна компонента підготовки учнів закладів ПТО являє собою систему професійно орієнтованих знань та вмінь, що формуються внаслідок дидактичної інтеграції систем теоретичних та прикладних понять предметів професійної підготовки та загальноосвітнього предмета «Хімія».

З огляду на вищенаведені узагальнення подальші дослідження вбачаємо за доцільне спрямувати на розроблення шляхів удосконалення змісту освіти в закладах професійно-технічної освіти кулінарного профілю на основі міжпредметної інтеграції на різних рівнях її реалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баранова Д.Б. Профессиональная направленность преподавания органической химии в средних ПТУ (на примере обувных, кулинарных и швейных профтехучилищ) : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Ленинградский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Ленинград, 1980. 20 с.

2. Блажко А.В. Методика професійно орієнтованого навчання хімії учнів професійно-технічних навчальних закладів кулінарного профілю : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. Київ, 2015. 19 с.

3. Гаркунов В.Н., Усманова Т.И. К вопросу о взаимосвязи курса органической химии и специальной технологии полимерных материалов в профессионально-технических училищах химического профиля. *Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих* : сборник научных трудов / под ред. М.И. Махмутов. Москва : АПН СССР, 1982. С. 25–34.

4. Давыдова Л.Г. Реализация взаимосвязи химии с дисциплинами профессионально-технического цикла в средних ПТУ сельскохозяйственного профиля : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Ленинградский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Ленинград, 1985. 19 с.

5. Державний стандарт професійно-технічної освіти для професії «Кухар» (ДСПТО 5122-НО.55.3-5-2007). URL: http://www.vtec.vn.ua/sites/default/files/page/files/kuhar.pdf (дата звернення: 20.01.2021).

6. Про освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 18.10.2020).

7. Евстафьева Е.И. Методическая система формирования и развития внутренней мотивации изучения химии в условиях начального профессионального образования : дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2001. 199 с.

8. Ковальчук Л.О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Львівський національний університет ім. Івана Франка. Львів, 2002. 220 с.

9. Кузейкина Э.В. Особенности курса химии как общеобразовательной дисциплины в средних специальных образовательных учебных учреждениях железнодорожного профиля : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Московский педагогический государственный университет. Москва, 2008. 19 с.

10. Кузнецова Н.Е. Формирование систем понятий в обучении химии. Москва : Просвещение, 1989. 144 с.

11. Курамшин И.Я., Хаматулина И.М., Морозова Г.Н. Способы выявления и приемы реализации межпредметных связей в средних ПТУ. *Проблемы взаимосвязи естественно-математических дисциплин и предметов профессионально-технического цикла в средних профтехучилищах* : сборник научных трудов / под ред. И.Я. Курамшина. Москва : АПН СССР, 1981. С. 17–37.

12. Морозова Г.Н. Методика формирования и развития системы знаний о веществе в курсе химии средних ПТУ машиностроительного профиля : автореферат дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Московский государственный педагогическикй институт им. В.И. Ленина. Москва, 1988. 17 с.

13. Пак М.С. Взаимосвязь курса химии и специальных предметов в профтехучилищах транспорта и связи : дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Ленинградский государственный педагогический унивесритет им. А.И. Герцена. Ленинград, 1982. 218 с.

14. Пак М.С. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся средних профтехучилищ : автореф. дисс. … докт. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 1991. 38 с.

15. Про затвердження Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 11 вересня 2007 р. № 1117. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1117-2007-%D0%BF#Text (дата звернення: 20.01.2021).

16. Талалуєва Н.О. Обеспечение взаимосвязи между общеобразовательной и профессионально-технической подготовкой учащихся в средних профтехучилищах : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 ; НИИ педагогики УССР. Киев, 1980. 20 с.

17. Хімія: Нові навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень) : методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 104 с.

18. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе : учебник для студентов высших учебных заведений. Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000. 336 с.

РОЗРОБЛЕННЯ ТА МАТЕМАТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗВО

ELABORATION AND MATHEMATICAL PROCESSING OF TEST RESULTS ON “ENGLISH LANGUAGE (FOR SPECIFIC PURPOSE)” FOR STUDENTS OF ECOLOGICAL SPECIALITIES OF HEI

УДК 372.8:378.02
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.12

Бондаренко З.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету

Слободянюк А.А.,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Вінницького національного технічного університету

Кирилащук С.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного університету

Стаття присвячена актуальним проблемам використання тестів у навчальному процесі ЗВО. Тестування надійно увійшло у світову педагогічну практику. В Україні цей процес також набуває сил, адже розвиваються уявлення про призначення та педагогічні можливості тестів, форми тестів, формати запитань, методи оброблення результатів тестування та їх інтерпретації. Відомо, що тільки правильно складений тест дає можливість повністю відповідати сучасним цілям навчання й освіти.
Багато викладачів мають певні труднощі в розробленні таких тестів та їх правильному методичному застосуванні. Таким чином, можна констатувати, що в цьому аспекті необхідні певні рекомендації. Факт відсутності в немовних ЗВО України уніфікованої системи оцінювання рівня володіння мовою підтверджується результатами інтерв'ю з викладачами англійської мови професійного спрямування.
Отже, розроблення тесту з англійської мови неможливо відокремити від математичного опрацювання результатів тестів і визначення якості створюваного тесту, тому названі три проблеми об'єднані у статті й розглядаються фаховим колективом авторів одна за одною в ході роботи зі створення тесту. В результаті дослідження проведено математичний розрахунок основних показників тесту, а також визначено якість розробленого тесту.
У статті викладено основні ідеї розроблення тесту закритого типу з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів спеціальностей «Екологія», «Технології захисту навколишнього середовища».
Курс передбачає вивчення основних понять з екології та накопичення лексичного матеріалу з екологічної тематики, формування умінь використовувати навчальний матеріал для своєї майбутньої спеціальності англійською мовою. Отримання таких знань є важливою задачею, оскільки нині студентам з України надається унікальна можливість проходити стажування та стати затребуваними фахівцями в Європейському середовищі на тлі серйозних екологічних проблем, з якими стикається людство сьогодення.

Ключові слова: *тести, англійська мова, екологічні спеціальності, надійність тесту, валідність тесту, коефіцієнт кореляції.*

The article is devoted to actual problems of using tests in the educational process of higher education institutions. Testing has reliably entered the world pedagogical practice. In Ukraine, this process is also gaining strength: ideas about the purpose and pedagogical capabilities of tests, test forms, question formats, methods of processing test results and their interpretation are being developed. It is known that only a correctly made up test allows the complete correspondence to the modern purposes of training and education.
Many teachers have some difficulty in developing such tests and their proper methodological application. Thus, it can be stated that certain recommendations are necessary in this regard. The fact that the non-language higher education institutions of Ukraine do not have a unified system for assessing the language proficiency level is confirmed by the results of interviewing teachers of English language for specific purpose.
Therefore, the elaboration of an English test cannot be separated from the mathematical processing of test results and determining the quality of the created test. Hence, three described problems are combined in this article and are considered one after another by a professional team of authors in the course of working out the test. As a result of research the mathematical calculation of the basic test indicators is carried out, and also the quality of the elaborated test is defined.
The article presents the main ideas of elaborating a closed-type test on “English Language (for Specific Purpose)” for specialties in “Ecology”, “Environmental Protection Technology”.
The course involves learning basic concepts of ecology and accumulation of lexical material on ecological topics, formation of skills to use educational material for their future specialty in English. Obtaining such knowledge is an important task, because nowadays students from Ukraine have a unique opportunity for internship and becoming in-demand professionals in the European environment against the backdrop of serious ecological problems facing humanity today.

Key words: *tests, English language, ecological specialties, test reliability, test validity, correlation coefficient.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Згідно з останніми тенденціями, коли виникає вимушена й нагальна потреба дистанційного навчання, формування навчальних планів та програм, значна частина навчального матеріалу передбачають самостійне опрацювання та вивчення студентами окремих тематичних розділів, що, на жаль, дещо знижує якість їх засвоєння. Хоча рівень знань студентів значною мірою залежить від особистих зусиль і здібностей, формування системи або структури знань залежить від правильної організації навчального процесу, зокрема від організації самостійної роботи, поточного й підсумкового контролю знань [1]. У зв'язку з цим актуальними стають питання розроблення таких засобів організації самостійної роботи сту-

дентів, які сприятимуть підвищенню якості засвоєння студентами навчального матеріалу. Одним із таких засобів є тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом, на думку багатьох дослідників (С.Ю. Ніколаєва, І.В. Коломієць, Х. Дуглас Браун, Дж. Хант, М. Гронланд), одним із найбільш ефективних способів контролю під час вивчення іноземної мови є тест. Питання розроблення та застосування тестів для контролю та оцінювання знань розглядалося багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками, такими як О.О. Молокович [2], С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петращук, J. Charles Alderson, Lyle Bachman [3], Douglas Brown [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Факт відсутності в немовних ЗВО України уніфікованої системи оцінювання рівня володіння мовою підтверджується результатами інтерв'ю з викладачами англійської мови професійного спрямування. Респонденти зазвичай користуються такими підходами до розроблення матеріалів контролю та оцінювання знань студентів:

1) запозичення тестових матеріалів із підручників;

2) запозичення готових тестових матеріалів із різних видань, безкоштовних зразків та наведених тестів в Інтернеті;

3) запозичення готових тестів для перевірки прогресу у вивченні підручників;

4) адаптування автентичних матеріалів самостійно.

Усі наведені підходи мають свої недоліки. Перші три підходи, незважаючи на те, що передбачають тести, розроблені професіоналами, мають ризик невідповідності потребам студентів, які вивчають англійську мову професійного спрямування (потребам, специфічним у кожному окремому випадку), цілям курсу, матеріалам та оцінюванню. Якщо немає підручника, який би абсолютно відповідав усім потребам студентів та цілям курсу, то безглуздо вживати запозичений з підручника тест, розроблений для іншого контексту вивчення англійської мови професійного спрямування, тому що іспит не буде відображати принципи й цілі навчання, які, як передбачається, він повинен виміряти. Другий недолік наявний під час використання четвертого підходу до розроблення тестів, який практикується в немовних ЗВО України, а саме адаптування автентичних матеріалів до конкретних потреб та цілей контролю. Ця робота вимагає від викладача англійської мови проходження відповідного тренінгу із сучасних принципів контролю та оцінювання й принципів складання тестів. На жаль, українські викладачі англійської мови професійного спрямування не мають таких знань [5]. Отже, розроблення тесту з англійської мови неможливо відокремити від математичного опрацювання результатів тестів і визначення якості створюваного тесту, тому окреслені три проблеми об'єднані у статті і розглядаються фаховим колективом авторів одна за одною в ході роботи зі створення тесту.

Мета статті полягає в описі цілей і змісту розробленого тесту, який пов'язаний з визначенням тих якостей, які повинні бути сформованими в результаті навчання студентів (повнота, глибина, узагальненість, усвідомленість); проведенні математичного розрахунку основних показників тесту; визначенні якості розробленого тесту.

Виклад основного матеріалу. На кафедрі іноземних мов Вінницького національного технічного університету розроблено тест закритого типу з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів спеціальностей «Екологія», «Технології захисту навколишнього середовища». Курс передбачає вивчення основних понять з екології та накопичення лексичного матеріалу з екологічної тематики, формування умінь використовувати навчальний матеріал для своєї майбутньої спеціальності англійською мовою. Отримання таких знань є важливою задачею, оскільки нині студентам з України надається унікальна можливість проходити стажування та стати затребуваними фахівцями в Європейському середовищі на тлі серйозних екологічних проблем, з якими стикається людство сьогодення. Однак навіть добре мотивований студент також потребує контролю знань на кожному етапі навчання, що є його невід'ємною частиною. Отримавши результати тестування, викладач має унікальну інформацію про якість засвоєння навчального матеріалу з англійської мови, що дає йому змогу вчасно скорегувати весь процес навчання, а це допомагає його ефективності та раціоналізації.

Завдання тесту супроводжуються інструкцією «Виберіть правильну відповідь». Будуються завдання у вигляді стверджувального речення, закінченням якого є варіанти відповіді. Всі варіанти правдоподібні і рівноправні, але тільки один з них є правильним. Відповіді будуються за алфавітом або розташовані довільним чином. Нижче наведені два тестових завдання з відповідною побудовою відповідей [6].

Приклад 1.

Large-scale commercial hunting and sale of wild animal's pushes species to the…

a) +brink of extinction;

b) crop damage;

c) forest management;

d) healthy forest ecosystems;

e) maintaining ecosystems.

Приклад 2.

There are world-wide ways to use controlled fires for preventing unpredictable…

a) pesticides;

b) crop damage;
c) species;
d) +wildfires;
e) ecosystems.

В процесі опрацювання тесту не існує порядку, в якому розташовуються завдання. Цей порядок не є фіксованим і не залежить від того, як відповідає студент. Процес контролю припускає, що студент повинен відповідати на всі завдання, тобто вибір наступного завдання не залежить від відповіді на попереднє. Кожне завдання тесту висвітлює лексичний матеріал з екологічної тематики, який було запропоновано студентам для практичного оволодіння. Всі необхідні елементи знань та умінь враховано в процесі контролю. Деякі завдання тесту розраховано на перевірку засвоєння конкретних дефініцій і вимагають конкретних знань. Наприклад, у наступному прикладі студентам запропоновано визначити назву науки, яка вивчає взаємозв'язок між організмами та їх навколишнім середовищем.

Приклад 3.

…is the study of interactions among organisms and their environments.

a) biosphere;
b) +ecology;
c) habitat;
d) ecosystem;
e) surface.

Декілька завдань тесту складаються з більш змістовно-комплексного наповнення відповідей, що ускладнює завдання студента визначитися з вибором правильної відповіді.

Приклад 4.

Plants obtain elements from the surrounding…

a) reproduction, development, behavior;
b) carbon, nitrogen, phosphorus;
c) extinction, population, species;
d) +atmosphere, water, soils;
e) organic molecules, cellular processes, photosynthesis.

В процесі вивчення будь-якої іноземної мови повноцінне спілкування неможливо без граматики, оскільки оволодіння граматичним матеріалом є невід'ємною частиною всіх видів мовленнєвої діяльності. Нижче наведено приклади з лексичним наповненням та на певні правила з граматики.

Приклад 5.

They saw some kangaroos but they … any crocodiles.

a) +did not see;
b) see;
c) saw;
d) did not saw.

Приклад 6.

Mark enjoyed swimming peacefully and … at all the sharks.

a) look;
b) +looking;
c) looks;
d) to look.

Під час складання тестових завдань слід обов'язково враховувати певні вимоги. Студенти не повинні замислюватися, як тлумачити надану в реченні інформацію. Вважається неправильним допускати вільне інтерпретування речення, має бути виключена можливість багатозначних відповідей. В наступному прикладі студентам пропонується прочитати коротку інформацію про екосистему й дати однозначну відповідь на поставлене питання «правильно/неправильно».

Приклад 7.

When we think of nature we usually think of living things such as plants and animals. The biotic components of an ecosystem include all the living things in an area.

This is a monarch butterfly and this is a tiger swallowtail butterfly. You decide why these butterflies are different from each other. These butterflies are members of two different species. A species consists of a group of organisms which can successfully reproduce among them. Members of the same species possess similar characteristics. They often appear and behave similarly like these Canada geese.

A group of the same species in the same area is called a population. For example, the water lilies in this pond make up a water lily population. And the geese in this field make up a population, as do the turtles in this pond.

a) Thinking about nature we imagine animals and plants. (T)
b) The biotic components of an ecosystem do not include all the living things in an area. (F)
c) A monarch butterfly and a tiger swallowtail butterfly are different. (T)
d) Members of the same species have the same characteristics. (T)
e) A population does not mean a group of the same species in the same area. (F)

Підбираючи тестові завдання, викладач враховує їх відповідність вивченому навчальному матеріалу. Наступний приклад передбачає знання й розуміння лексики студентом та полягає в тому, щоб до кожного початку речення підібрати одне можливе правильне закінчення цього речення.

Приклад 8.

1. Plants, animals, and other life forms on the Earth	a) of any terrestrial biome.
2. Ecosystems can be as small as a flea's intestines	b) and their relationship to their environments.
3. The entire Earth is also an ecosystem,	c) live together in ecosystems.
4. Biomes encompass all of the ecosystems	d) as the food chain.
5. Tropical rain forests have the most biodiversity	e) or as large as the Amazon basin.

6. Coral reefs are the most diverse	l) or herbivores, the plant-eating animals.
7. Ecosystems provide services to the planet	g) therefore, ecosystems can be nested inside each other.
8. Ecology is the study of the distribution and abundance of species	k) are primary producers, mostly photosynthesizes.
9. One of the primary concerns of ecologists is	i) that have similar climate and organisms.
10. This passing of energy is described	j) of any ocean ecosystem.
11.At the base of every food chain (the first trophic level)	h) and all of its inhabitants.
12.The second trophic level is inhabited by primary consumers	f) how food energy is passed from organisms at one trophic level to organisms at the next trophic level.

В тестуванні, яке містило 52 питання, брали участь 150 студентів у результаті декількох випробувань. Опрацювання тесту почалось із побудови матриці результатів [7].

Наведемо приклад, коли студенти контролювалися за допомогою тесту, що містив 12 завдань (перша частина тесту з теми). В табл. 1 наведена відповідна цьому випадку матриця результатів. Матриця має розмірність M×N, де M – кількість завдань, N – кількість випробовуваних. Як видно, елементами матриці x_{ij}, де i – номер випробовуваного (рядки), j – номер завдання (стовпця), є нулі та одиниці; 1 означає, що відповідь правильна, 0 – відповідь неправильна.

Для кожного студента визначено сумарний бал $X_i = \sum_{j=1}^{M} x_{ij}$, що визначає успішність, а для кожного завдання – кількість правильних відповідей $R_j = \sum_{j=1}^{N} x_{ij}$ і кількість неправильних відповідей $W_j = N - R_j$. Величина W_i визначає міру важкості *j*-го завдання.

Описані дані дали можливість побудувати упорядковану матрицю (табл. 2), у якій студенти розташовуються за їх успішністю (зверху вниз), а завдання – за їх складністю (зліва направо).

Як видно, упорядкована матриця є сукупністю двох трикутних матриць, що складаються з невеликими відхиленнями, одна – з нулів, інша – з одиниць. Всі завдання спроможні, тобто немає випадкових правильних відповідей і випадково неправильних.

Далі проводився розрахунок показників зв'язку завдань між собою і з сумою балів студентів. Основу цього складає коефіцієнт кореляції Пірсона r_{yz}, який визначався за такою формулою:

$$r_{yz} = \frac{SP_{yz}}{\sqrt{SS_y \cdot SS_z}}, \quad (1)$$

де y і z – параметри, зв'язок між якими обчислюється; SP_{yz} – сума добутків відхилень y і z від їх середніх значень; SS_y або SS_z – сума квадратів відхилень по y або z від його середнього значення.

Для визначення цих величин використано таку формулу:

$$SS_y = SS_{x_{ik}} = \sum_{i=1}^{N} x_{ik}^2 - \frac{(\sum_{i=1}^{N} x_{ik}^2)^2}{N}. \quad (2)$$

Для визначення зв'язку між k-м завданням і сумою балів використано таку формулу:

$$SS_z = SS_{X_i} = \sum_{i=1}^{N} X_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^{N} X_i)^2}{N}. \quad (3)$$

Для визначення зв'язку між k-м і m-м завданням використано таку формулу:

$$SS_z = SS_{x_{im}} = \sum_{i=1}^{N} x_{im}^2 - \frac{(\sum_{i=1}^{N} x_{im})^2}{N}. \quad (4)$$

Таблиця 1

Матриця результатів тестування

№	Код студента	Номер завдання в тесті, *j*												X_i
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	5
2	2	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	7
3	3	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	8
4	4	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	8
5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
6	6	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
7	7	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	10
8	8	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	6
9	9	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	7
10	10	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	7
R_j		9	7	6	8	6	5	7	4	8	5	6	7	
W_j		1	3	4	2	4	5	3	6	2	5	4	3	

Таблиця 2

Упорядкована матриця результатів тестування

№	Код студента	Номер завдання в тесті, j												X_i
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	5
2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	6
3	3	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	7
4	4	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7
5	5	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	7
6	6	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	8
7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	8
8	8	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	8
9	9	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	10
10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
W_j		1	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	6	
Старий номер завдання		1	4	9	2	7	12	3	5	11	6	10	8	

Таблиця 3

Кореляційна матриця

i	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	$r_{x_{ij}x_i}$
1	1,00	0,71	-0,12	-0,23	-0,23	-0,22	-0,33	-0,32	0,44	0,34	0,31	0,34	0,22
2	0,71	1,00	-0,32	0,22	0,22	-0,31	-0,41	-0,41	0,14	0,00	0,00	0,44	0,21
3	-0,12	-0,32	1,00	0,23	-0,33	0,72	0,64	0,64	0,41	0,52	0,45	-0,12	0,34
4	-0,23	0,22	0,23	1,00	0,76	0,58	0,42	-0,11	0,52	0,63	0,75	0,89	0,39
5	-0,23	0,22	-0,33	0,76	1,00	-0,41	-0,12	-0,12	-0,12	0,25	-0,13	0,26	0,05
6	-0,22	-0,31	0,72	0,58	-0,41	1,00	0,87	0,49	0,52	0,64	0,27	0,44	0,37
7	-0,33	-0,41	0,64	0,42	-0,12	0,87	1,00	0,66	0,47	0,38	0,56	-0,23	0,46
8	-0,32	-0,41	0,64	-0,11	-0,12	0,49	0,66	1,00	0,89	0,30	0,80	0,36	0,57
9	0,44	0,14	0,41	0,52	-0,12	0,52	0,47	0,89	1,00	0,86	0,30	0,79	0,74
10	0,34	0,00	0,52	0,63	0,25	0,64	0,38	0,30	0,86	1,00	-0,22	0,84	0,71
$\overline{r}_j$	0,10	0,08	0,34	0,40	0,09	0,30	0,36	0,30	0,51	0,49	0,30	0,40	

Величина SP_{yz} обчислюється таким чином:

$$SP_{yz} = SP_{x_{ik}} = \sum_{i=1}^{N} x_{im} z - \frac{\sum_{i=1}^{N} x_{im} \sum_{i=1}^{N} z}{N}. \quad (5)$$

На підставі результатів розрахунків побудована кореляційна матриця (табл. 3), компонентами якої є коефіцієнти зв'язків між завданнями. Крім того, розраховані коефіцієнти зв'язків усіх завдань із сумою балів для кожного студента.

В таблиці обчислено середній коефіцієнт кореляції завдання з усіма завданнями. Нормою вважається значення коефіцієнта кореляції не нижче 0,3. В цьому разі тест валідний за здатністю диференціювати студентів [8]. Видно, що цьому критерію не відповідають завдання № 1, № 2, № 5. Ці завдання були виключені з тесту. В табл. 4 наведено матрицю після вилучення, яка отримана з матриці (табл. 3) шляхом виключення завдань № 1, № 2, № 5.

Видно, що всі коефіцієнти кореляції збільшили свої значення.

Для визначення точності вимірювання рівня підготовленості студентів відповідно до контрольованих параметрів було проведено оцінювання надійності тесту за коефіцієнтом кореляції:

$$r_i = \frac{M \cdot \overline{R}}{1 + (M-1)\overline{R}}. \quad (6)$$

де $\overline{R}$ – середнє значення середніх коефіцієнтів кореляції завдань тесту між собою:

$$\overline{R} = \frac{\sum_{J=1}^{M} \overline{r}_j}{M}. \quad (7)$$

Для надійності тесту коефіцієнт кореляції повинен перевищувати 0,8 [9].

Для тесту, з якого вилучили завдання (матриця табл. 4), формули (6) і (7) дають значення $r_i = 0{,}92$. Для тесту, з якого завдання не вилучали (матриця табл. 3), значення r_i менше: $r_i = 0{,}85$. Таким чином, вилучення завдань № 1, № 2, № 5 із тесту підвищило його надійність.

Висновки. Отже, розроблений тест відповідає основним характеристикам тесту і може бути

Таблиця 4

Кореляційна матриця після вилучення завдань

i	3	4	6	7	8	9	10	11	12	$r_{x_i x_i}$
3	1,00	0,23	0,72	0,64	0,64	0,41	0,52	0,45	-0,12	0,34
4	0,23	1,00	0,58	0,42	-0,11	0,52	0,63	0,75	0,89	0,39
6	0,72	0,58	1,00	0,87	0,49	0,52	0,64	0,27	0,44	0,37
7	0,64	0,42	0,87	1,00	0,66	0,47	0,38	0,56	-0,23	0,46
8	0,64	-0,11	0,49	0,66	1,00	0,89	0,3 0	0,80	0,36	0,57
9	0,41	0,52	0,52	0,47	0,89	1,00	0,86	0,30	0,79	0,74
10	0,52	0,63	0,64	0,38	0,30	0,86	1,00	-0,22	0,84	0,71
$\overline{r_j}$	0,59	0,47	0,68	0,63	0,55	0,66	0,61	0,41	0,42	

використаний на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням для студентів екологічних спеціальностей. По-перше, це можливість охоплення всього обсягу навчального матеріалу з урахуванням усіх мовних аспектів. По-друге, під час виконання тестових завдань створено однакові умови контролю для всіх студентів. Систематичне використання цього тесту підтверджують результативність та переваги такого методу роботи, що дає змогу швидко та якісно оцінювати знання студентів, за необхідності вносити корективи в навчальний процес.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко З.В. та ін. Особливості тестування студентів під час дистанційної форми навчання вищої математики в технічному університеті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. Т. 1. С. 182–186.

2. Молокович О.О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів ІІ курсу мовного факультету : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2001. 243 с.

3. Brown H.D. Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy. Longman, 2001. 480 p.

4. Cambridge Dictionaries Online : веб-сайт. URL: http://dictionary.cambridge.org (дата звернення: 15.12.2020).

5. Бойко Ю.В. Тест як один з видів контролю рівня володіння іноземною мовою у ВНЗ. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії* : матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 грудня 2013 р. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 92–99.

6. Прадівлянний М.Г., Марченко М.Г., Слободянюк А.А. Англійська мова для студентів-екологів. Ч. 1 : навчальний посібник. Вінниця, 2016. 60 с.

7. Бондаренко З.В. Розроблення тестів для контролю знань і умінь студентів технічного ВНЗ з теми «Диференційні рівняння» *Вісник ВПІ*. 2004. № 3. URL: https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/43/43 (дата звернення: 22.12.2020).

8. Булах І.Є., Шило І.М. Мотивація навчання і валідизація оцінювання рівня знань. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 125–129.

9. Генденштейн Л.Е. Як розробляти навчальні тести. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2003. № 7. С. 39–40.

СОЦІОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

SOCIO-CULTURAL ORIENTATION OF WORK WITH PRECEDENT PHENOMENA OF CULTURE IN LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

УДК 37.016: 811.161.1'243
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.13

Гостра К.В.,
асистент кафедри перекладу
та слов'янської філології
Криворізького державного педагогічного
університету

Пошук ефективних методик роботи з прецедентними феноменами культури задля формування соціокультурної компетентності на уроках російської мови в середній загальноосвітній школі є актуальною методичною проблемою. У статті охарактеризовано особливості соціокультурної роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. Виявлено, що соціокультурна лінія шкільної програми з російської мови представляє мову як невід'ємну частину життя народу і його національної культури; метою формування соціокультурної компетентності є вивчення мови з урахуванням нерозривного зв'язку з національною культурою, історичними, національними особливостями. На підставі аналізу наукової літератури визначено, що соціокультурна компетентність – це полікомпонентна структура, адже сформовані навички використання одиниць з історичною, національно-культурологічною семантикою, розуміння історико-культурного контексту країни виучуваної мови. Задля формування вмінь і навичок міжкультурного спілкування у межах реалізації соціокультурної лінії програми російської мови до змісту уроків російської мови як іноземної необхідно включати дидактичний матеріал соціокультурної спрямованості. Прецедентні феномени культури (фразеологізми, афоризми, прислів'я, приказки, прецедентні імена тощо) містять важливу соціокультурну, історичну, національно-культурну інформацію, яка найчастіше легко декодується носіями мови, проте досить часто є незрозумілою для інофонів, є перешкодою в міжкультурній комунікації. Систематична, соціокультурно спрямована робота з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови (як і будь-якої іноземної мови) сприятиме полегшенню процесу декодування інформації, попередженню комунікативних невдач, а також формуванню в учнів соціокультурної компетентності. Представлено методику роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови, що має соціокультурну спрямованість, а також забезпечує упровадження міжпредметних зв'язків, адже джерелами використаних прецедентних феноменів є художні твори, які вивчаються на уроках зарубіжної літератури.

Ключові слова: *соціокультурна компетентність, соціокультурна лінія програми з російської мови, прецедентні феномени культури, іншомовне навчання, урок російської мови як іноземної.*

The search for effective methods of working with precedent cultural phenomena for the formation of socio-cultural competence in Russian language lessons in secondary school is an urgent methodological problem. The article characterizes the features of socio-cultural work with precedent phenomena of culture in lessons of Russian as a foreign language. It was found that the socio-cultural line of the school program in the Russian language represents the language as an integral part of the life of the people and its national culture. The purpose of the formation of socio-cultural competence is to study the language taking into account the inseparable connection with the national culture, historical and national peculiarities. Based on the analysis of the scientific literature, it is determined that socio-cultural competence is a multicomponent structure: skills of using units with historical, national-cultural semantics, understanding of the historical-cultural context of the country of the studied language are formed. In order to form the skills and abilities of intercultural communication within the implementation of the socio-cultural line of the Russian language program, it is necessary to include didactic material of socio-cultural orientation in the content of Russian language lessons as a foreign language. Precedent cultural phenomena (phraseology, aphorisms, proverbs, sayings, precedent names, etc.) contain important socio-cultural, historical, national-cultural information, which is often easily decoded by native speakers, but is often incomprehensible to non-speakers, is an obstacle to intercultural communication. Systematic, socio-culturally oriented work with precedent cultural phenomena during Russian language teaching (as well as any foreign language) will facilitate the process of decoding information; prevent communication failures, as well as the formation of students' socio-cultural competence. The method of working with precedent cultural phenomena in Russian language lessons is presented, which has a socio-cultural orientation, and also provides the introduction of interdisciplinary links, as the sources of precedent phenomena used are works of art studied in foreign literature lessons.

Key words: *sociocultural competence, socio-cultural line of the Russian language program, precedent phenomena of culture, foreign language teaching, lesson of Russian as a foreign language.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У XXI столітті освіта значно змінила вектор руху. Так, важливим стало не просто оволодіння знаннями, а формування умінь і навичок, які б дали змогу використовувати набуті знання у професійній діяльності та в житті. У низці нормативних документів, як європейських, так і українських, наголошується на практичній спрямованості освітнього процесу загалом і шкільного навчання зокрема: набуті знання, сформовані компетентності (здатності діяти у ситуації невизначеності, здатності до практичної діяльності, що дають змогу оперативно

розв'язувати проблеми та задачі, долати перешкоди, робити вибір та особисто відповідати за нього) повинні бути затребуваними сучасним суспільством, відповідати вимогам часу.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що вивчення мови має бути орієнтованим на формування в учнів навичок використовувати знання в реальному житті [10]. У чинних програмах з іноземних мов загалом і з російської мови зокрема підкреслюється практична спрямованість процесу іншомовного навчання та зазначається, що навчання дітей має бути комунікативно та практично спрямованим, зумовлювати формування соціокультурної компетентності [6; 7]. Отже, головною метою навчання іноземних мов є формування всебічно розвиненої особистості учня, розвиток його мислення, мовної інтуїції, мовних здібностей, оволодіння культурою іншомовного спілкування та поведінки, осягнення інокультури, тобто культури носіїв виучуваної мови.

Соціокультурна лінія шкільної програми з російської мови [6; 7] передбачає осмислення учнями проявів культурного фону в лексиці та фразеології, морфології та синтаксисі, передбачає інтерпретацію текстів як знакових творів духовної діяльності, знайомить із творами живопису, скульптури, музики тощо. Задля формування вмінь і навичок міжкультурного спілкування у межах реалізації соціокультурної лінії програми російської мови до змісту уроків російської мови як іноземної необхідно включати дидактичний матеріал соціокультурної спрямованості (прецедентні феномени культури, зокрема фразеологізми, афоризми, прислів'я, приказки, прецедентні імена з національно-культурною семантикою). Прецедентні феномени культури містять важливу соціокультурну, історичну, національно-культурну інформацію, яка найчастіше легко декодується носіями мови, проте досить часто є незрозумілою для інофонів, є перешкодою в міжкультурній комунікації. Систематична, соціокультурно спрямована робота з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови (як і будь-якої іноземної мови) сприятиме полегшенню процесу декодування інформації, попередженню комунікативних невдач, а також формуванню в учнів соціокультурної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія прецедентності, запропонована Ю.М. Карауловим, отримала розвиток у сучасному науковому дискурсі (Н.С. Болотнова, Н.Д. Бурвікова, Д.Б. Гудков, І.В. Захаренко, В.Г. Костомаров, В.В. Красних, Ю.Є. Прохоров, Г.Г. Слишкін) та стала приналежністю різних наукових галузей (лінгвістика, лінгвокультурологія, перекладознавство, лінгводидактика тощо). Не залишилась поза увагою науковців проблема використання прецедентних текстів як дидактичного матеріалу (Т.В. Акашева, Н.Ю. Баранова, І.Г. Горова, Н.М. Горова, Г.Р. Дільмухаметова, І.В. Дулєбова, О.Б. Каневська, О.В. Маркевич, Н.М. Рахімова, Е.Б. Ушакова). Більшість дослідників зазначає, що використання прецедентних феноменів культури під час навчання іноземної мови сприяє формуванню соціокультурної компетентності, яка є однією з провідних предметних компетентностей. Підкреслимо, що проблема соціокультурної компетентності активно розробляється в сучасній науці, адже надається її визначення (О.М. Васильєва, В.В. Воробйов, О.Є. Новгородова, Ж.К. Реньєрі, В.В. Сафонова, С.О. Шехавцова); описуються критерії її оцінювання (І.М. Дегіл, Л.М. Михалєва, Ж.К. Реньєрі, П.В. Сулейманова); характеризуються прийоми та способи її формування (А.М. Бікінєєва, О.М. Васильєва, Е.В. Галаніна, О.С. Семенова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Пошук ефективних методик роботи з прецедентними феноменами культури задля формування соціокультурної компетентності на уроках російської мови як іноземної в середній загальноосвітній школі зумовив актуальність теми дослідження.

Мета статті полягає у характеристиці особливостей соціокультурної роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. Реалізація мети передбачає вирішення таких завдань:

– шляхом аналізу наукової літератури та чинних документів визначити термін «соціокультурна компетентність»,

– охарактеризувати роль роботи з прецедентними феноменами культури у формуванні соціокультурної компетентності;

– розробити завдання з прецедентними феноменами культури для уроків російської мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. У науковому світі триває дискусія щодо визначення поняття «соціокультурна компетентність». Так, Т.М. Фоменко пропонує розуміти соціокультурну компетентність як якісну характеристику особистості, що ґрунтується на сукупності набутих знань соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; як здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення [9]. О.І. Гамалі та О.Б. Каневська важливою особливістю соціокультурної компетентності вважають її полікомпонентність (лінгвокраїнознавчий, культурологічний, соціолінгвістичний, соціально-психологічний компоненти) та наголошують на тому, що вона є інструментом виховання міжнародно-орієнтованої особистості [2, с. 21]. В.А. Гаманюк, аналізуючи рамкові програми з німецької та англійської

мов професійного спілкування, виявила, що в них соціокультурна компетентність розглядається як складник міжкультурної комунікативної компетенції [3]. Отже, узагальнюючи різні погляди на це поняття, зазначимо, що соціокультурна компетентність – це полікомпонентна структура, яка має такі складники, як сформовані навички використання одиниць з історичною, національно-культурологічною семантикою, розуміння історико-культурного контексту країни виучуваної мови.

У чинній програмі з російської мови визначені ключові та предметні компетентності. Предметні компетентності корелюють із ключовими лініями, а саме мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною [7]. Визначено мету соціокультурної лінії. Отже, нею є представлення мови як невід'ємної частини життя народу і його національної культури [7].

На нашу думку, формуванню соціокультурної компетентності учнів сприятиме робота з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної. За логікою нашого дослідження необхідно звернутися до визначення поняття «прецедентний феномен культури».

Прецедентні феномени культури є предметом дослідження декількох наукових галузей, але одностайності щодо тлумачення цього терміна немає. В основу більшості визначень аналізованого терміна покладено визначення, запропоноване Ю.М. Карауловим, який назвав прецедентними «тексти, що є (1) значущими для тієї чи іншої особистості в пізнавальному й емоційному відношеннях, (2) що мають надособистісний характер, тобто є добре відомими широкому оточенню цієї особистості, разом з її попередниками й сучасниками, і, нарешті, такі, (3) звернення до яких поновлюється неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості» [6]. З лінгвокультурологічної точки зору трактує поняття «прецедентний феномен» І.В. Богданова, розглядаючи його як суспільне, історичне або культурне явище, текст або особу, що є широко відомими і значущими для певної соціальної спільноти та до яких здійснюється регулярна апеляція в дискурсі [1, с. 190]. Н.В. Смикунова, розглядаючи поняття «прецедентний феномен» із позицій діалогу культур, вважає його одиницею дискурсу, що регулярно відновлюється в мовленні, відома всім представникам національно-лінгвокультурної спільноти [8].

Ми трактуємо цей термін із лінгводидактичних позиції як когнітивні структури, сформовані в пізнавальній базі носіїв мови на основі їх соціокультурного та національного культурно-історичного досвіду [4, с. 308]. Важливою методичною рисою прецедентних феноменів культури, на нашу думку, є їх унікальна природа, адже прецедентні феномени є об'єктом вивчення (містять важливу національно-культурну інформацію) та засобом навчання (застосовуються як дидактичний матеріал) [4, с. 308]. Саме ця особливість дає змогу залучати прецедентні феномени культури до змісту мовних уроків та обумовлює необхідність їх включення.

Пропонуємо приклади вправ з прецедентними феноменами культури (їх було взято з текстів, що вивчаються на уроках зарубіжної літератури), які мають соціокультурну спрямованість і які можна використовувати на уроках російської мови як іноземної.

5 клас. Вправа «Поясни різницю» (тема уроку «Однозначні та багатозначні слова»).

Завдання. Все помнят выражение «разбитое корыто» («Сказка о рыбаке и рыбке»)? Из какой сказки оно пришло в русский язык? Объясните, пожалуйста, различия в употреблении словосочетания *разбитое корыто* в прямом и переносном смысле. Составьте по два предложения (1 – с прямым значением, 1 – с переносным значением).

6 клас. Вправа «Прочитайте виразно байку І.А. Крилова» (тема уроку «Іменник»).

Завдання. 1. Выпишите все существительные, определите их род, число, падеж, склонение.

I. Попрыгунья Стрекоза
Лето красное пропела;
Оглянуться не успела,
Как зима катит в глаза.
II. Ты все пела? это дело:
Так поди же, попляши!

2. Определите, откуда эти строки. Обсудите, о чем эти строки, чему они нас учат? 3. Устное рисование: опишите (нарисуйте) Стрекозу и Муравья (их внешность, черты характера, особенности речи). 4. Подумайте, кто прав в этой ситуации: Стрекоза или Муравей?

7 клас. Вправа. Аналізуємо афоризми (тема уроку «Сполучник»; О. Грін «Пурпурові вітрила»).

Завдання. 1. Прочитайте предложения. Подумайте, являются ли они афоризмами? Вспомните, что такое афоризм? Определите тему каждого высказывания. 2. Перепишите предложения в тетрадь. Какие союзы встречаются в предложениях? Определите их роль в тексте. Выпишите слово *педант*, объясните его значение.

1. Теперь дети не играют, а учатся. Они все учатся, учатся и никогда не начнут жить. 2. Много на свете слов на разных языках и разных наречиях, но всеми ими, даже и отдаленно, не передашь того, что сказали они в день этот друг другу. 3. Море и любовь не терпят педантов. 4. Чудеса делаются своими руками.

9 клас. Крилаті вирази з віршів і роману у віршах «Євгеній Онєгін» О.С. Пушкіна – благодатний дидактичний матеріал для уроків російської мови як іноземної.

Вправа «Із якого твору?» (тема уроку «Складне речення»).

Завдання. 1. Прочитайте стихотворные строчки. Установите, откуда они взяты, кто их автор. Коротко расскажите об авторе этих строк. 2. Перепишите, расставляя, где нужно, пропущенные знаки препинания. Найдите устаревшие слова, определите их значение. Сделайте синтаксический разбор предложений.

1. Привычка свыше нам дана:
Замена счастию она.

2. Мы почитаем всех нулями,
А единицами – себя.

3. Мы все учились понемногу
Чему-нибудь и как-нибудь,
Так воспитаньем, слава богу,
У нас не мудрено блеснуть.

Представлені вправи не лише сприяють засвоєнню мовного матеріалу, формуванню соціокультурної компетентності, але й забезпечують упровадження міжпредметних зв'язків, адже джерелами використаних прецедентних феноменів є художні твори, які учні вивчають на уроках зарубіжної літератури. Забезпечення міжпредметних зв'язків під час такої роботи – це, беззаперечно, ще одна перевага використання завдань з прецедентними феноменами культури.

Висновки. В ході дослідження отримано такі результати:

1) визначено, що соціокультурна компетентність – це полікомпонентна структура, адже сформовані навички використання одиниць з історичною, національно-культурологічною семантикою, розуміння історико-культурного контексту країни виучуваної мови;

2) установлено, що робота з використанням прецедентних феноменів культури як дидактичного матеріалу завдяки їх особливій природі сприяє формуванню соціокультурної компетентності;

3) представлено методику роботи з прецедентними феноменам культури на уроках російської мови як іноземної.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо розроблення системи вправ і методів для використання їх на кожному уроці на основі соціокультурного потенціалу прецедентних феноменів культури для певного класу з урахуванням інтегрованого підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богданова І.В. Сугестивний потенціал прецедентних одиниць в українському медійному дискурсі початку XXI ст. : дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.01. Вінниця, 2016. 191 с.

2. Гамали О.И., Каневская О.Б. Работа с текстами глянцевых журналов как средство аккультурации иностранных студентов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дніпропетровськ, 31 березня – 1 квітня 2016 року). Дніпропетровськ, 2016. С. 20–22.

3. Гаманюк В.А. Стандартизація іншомовної підготовки в контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 42. С. 234–244.

4. Каневская О.Б., Гострая Е.В. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного. *Интеграция образования*. 2020. № 2. С. 296–315. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315.

5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва : ЛКИ, 2010. 264 с.

6. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи. 2017. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення: 12.02.2021).

7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (початок вивчення з 1 класу). *Російська мова. 5–9 класи*. 2017. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення: 12.02.2021).

8. Смыкунова Н.В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. Москва, 2003. 19 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15785758 (дата звернення: 18.05.2020).

9. Фоменко Т.М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149–156.

10. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors, 2018. 235 p.

МІСЦЕ Й РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ПІД ЧАС УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

PLACE AND ROLE OF PRACTICAL CLASSES OF SCHOOL ANALYSIS OF EPIC WORKS IN IMPLEMENTING THE TEACHING METHODS FOR LITERATURE STUDENTS

УДК 378.016
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.14

Гричаник Н.І.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Стаття присвячена дослідженню місця й ролі практичного заняття під час навчання студентів-філологів методики шкільного аналізу епічних творів. Доведено, що практичне заняття як одна з форм навчання сприяє формуванню практичних умінь і навичок, необхідних майбутнім словесникам у методичній діяльності. Практичне заняття з методики викладання зарубіжної літератури визначено як відповідну форму навчального заняття, під час реалізації якої відбуваються послідовний аналіз важливих теоретичних питань, їх практичне засвоєння шляхом виконання попередньо сформульованих різнорівневих завдань і поступове формування методичних умінь та навичок. Зосереджено детальну увагу на меті, ознаках, специфіці практичного заняття. Деталізовано увагу на трьох взаємопов'язаних етапах проведення практичного заняття, таких як підготовчий етап, основний етап, етап аналізу, кожен із яких має мету й завдання.

Метою практичного заняття є формування у студентів методичних умінь та навичок проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів з урахуванням ґрунтовних напрацювань літературознавчої та методичної наук, знань, отриманих під час лекцій, та первинних вмінь і навичок, набутих під час проведення лабораторних робіт.

Описано три різновиди практичних занять, проведення яких буде результативним під час навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів. Репродуктивно-проєктувальні практичні заняття передбачають репродуктивне відтворення теоретичного матеріалу. Конструктивно-проєктувальні практичні заняття сприяють вияву індивідуальних рис особистості шляхом виконання заздалегідь сформульованих завдань. Дослідно-проєктувальні практичні заняття передбачають активне залучення майбутніх словесників до проєктувальної творчості, виконання складних дослідницько-пошукових завдань.

Доведено, що під час проведення цієї форми навчального заняття майбутні словесники були активно залучені до практичної діяльності, спробували себе в новій педагогічній ролі, продемонстрували навички володіння новими технологіями навчання, розкрили власний науковий потенціал, проявили творчі здібності, креативність та нестандартний підхід до вирішення проблемних ситуацій, розробили власний навчальний продукт у вигляді плану-конспекту уроку зарубіжної літератури.

Ключові слова: *практичне зняття, методика викладання зарубіжної літератури, аналіз епічного твору, студенти-філологи, форма навчального заняття.*

The article is devoted to the study of the place and role of practical classes of methods of school analysis of epic works in teaching literature students. It is proved that practical classes as one of the forms of learning contribute to the formation of practical skills required by intending linguists in the methodical activity. Practical classes on Foreign Literature Teaching Methods is defined as an appropriate form of study, during which there is a consistent analysis of important theoretical issues, their practical mastery by performing pre-formulated multilevel tasks and the gradual formation of methodological skills. Detailed attention is focused on the aim, general characteristics and features of practical training. Three interrelated stages of the practical classes are described in detail: the preparatory stage, the main stage, the analysis, consequently each of them has the aim and tasks.

The purpose of the practical classes is to form students' methodological skills of school analysis of various epic genres through reviewing the achievements of Literary and Methodological Sciences, gained knowledge at lectures, and skills acquired during laboratory classes.

The author describes three types of practical classes that have affectivity at the training of literature students. Reproductive project-oriented practical classes mean a reproduction of theoretical material. Constructive project-oriented practical classes help to identify individual traits by doing preformed tasks. Research project-oriented practical classes are supposed the active involvement of intending linguists in project activity, the implementation of complicated research tasks. It is proved that during this form of classes the intending linguists have been actively involved in practical activity, tried themselves in a new pedagogical role, demonstrated skills of using new learning technologies, revealed their research potential, unfolded creativity and a non-standard approach to solving problem situations, created their knowledge product in the form of the Foreign Literature lesson plan.

Key words: *practical classes, Foreign Literature Teaching Methods, analysis of an epic work, literature student, form of classes.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ефективність методичної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури залежить від організації та доцільності впровадження різноманітних форм навчальної діяльності. Особливе місце серед них посідають практичні заняття, на яких відбувається формування умінь і навичок, необхідних для проведення шкільного аналізу епічних творів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіку практичного заняття як одну з традиційних форм організації навчального процесу

досліджували педагоги й методисти різних часів (П. Підкасистий, М. Махмутов, А. Вербицький, М. Гарунов, Н. Мачинська, С. Стельмах, В. Савченко, О. Пометун, З. Курлянд). Учені розглядали питання особливостей, мети, завдань та структури практичного заняття, виокремлювали його переваги й недоліки, порівнювали з лекцією і лабораторним заняттям, виділяли та характеризували найвідоміші традиційні види.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У більшості теоретичних напрацювань науковців поза увагою залишилась детальна характеристика новаторських видів практичних занять, які можна ефективно використати під час організації та проведення аудиторного навчання з методики викладання зарубіжної літератури.

Мета статті полягає у розкритті місця й ролі практичного заняття під час навчання студентів-філологів методики шкільного аналізу епічних творів.

Виклад основного матеріалу. Під практичним заняттям з методики викладання зарубіжної літератури розуміємо відповідну форму навчального заняття, під час реалізації якої відбуваються послідовний аналіз важливих теоретичних питань, їх практичне засвоєння шляхом виконання попередньо сформульованих різнорівневих завдань і поступове формування методичних умінь та навичок.

Практичні заняття характеризуються такими ознаками:

– науковий, дослідницько-експериментальний, творчий підходи;

– спрямованість на поглиблення, розширення, деталізацію, закріплення набутих теоретичних знань;

– логічна послідовність, структурованість і вмотивованість різних завдань і педагогічних ситуацій;

– орієнтація на вироблення й відпрацювання відповідних методичних умінь та навичок у майбутніх фахівців.

Метою практичних занять є формування у студентів методичних умінь та навичок проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів з урахуванням ґрунтовних напрацювань літературознавчої та методичної наук, знань, отриманих під час лекцій, та первинних вмінь і навичок, набутих під час проведення лабораторних робіт.

Основними завданнями є такі:

1) формування вмінь і навичок організації, проведення шкільного аналізу художнього твору відповідно до його родово-жанрової специфіки, обсягу, складності матеріалу, вікових особливостей учнів;

2) оволодіння навичками проведення шкільного аналізу епічних творів різних жанрів у старших класах закладів загальної середньої освіти;

3) накопичення професійно необхідного досвіду роботи з текстом епічного твору.

Практичні заняття проводяться в три етапи (підготовчий, основний, етап аналізу), кожен з яких має свою мету й основні завдання. Оскільки під час проведення практичних занять виявляють активну позицію майбутні вчителі-словесники, то завдання орієнтовані на викладача-методиста й студентів [1].

Метою підготовчого етапу є попередня підготовка до проведення практичного заняття.

Завданнями й практичними діями викладача є такі:

– звернення до робочої навчальної програми для осмислення теми й визначення мети;

– окреслення завдань заняття;

– складання плану практичної роботи з методичними вказівками;

– добір та рекомендація основної та додаткової літератури з теми для попереднього опрацювання студентами;

– проведення попередніх консультацій;

– уявне моделювання заняття, розподіл часу на огляд кожного питання, добір відповідних методів, прийомів і видів навчальної діяльності;

– розроблення різнорівневих завдань, контрольних запитань;

– добір наочного й дидактичного матеріалу для самостійної роботи студентів.

Завданнями і практичними діями студентів є такі:

– опрацювання лекційного матеріалу з визначеної проблеми;

– вивчення та аналіз рекомендованої літератури, створення опорних конспектів за теоретичним матеріалом;

– письмове виконання практичних завдань;

– надання допомоги викладачеві.

Метою основного етапу є реалізація основних навчальних завдань щодо навчання студентів проведення шкільного аналізу епічних творів.

Завданнями і практичними діями викладача є такі:

– оголошення теми, мети, завдань заняття, його логічного зв’язку з іншими формами навчальних занять;

– перевірка рівня теоретичної та практичної готовності студентів до заняття з використанням відповідних методів і прийомів;

– постановка запитань, спрямованих на розкриття, деталізацію різних аспектів одного питання;

– перевірка й аналіз планів-конспектів або фрагментів уроків, розроблених студентами;

– керівництво процесом обговорення студентами переглянутого фрагменту уроку, коригування їхньої роботи;

– перевірка виконаних студентами випереджальних завдань;

– контроль за самостійною роботою студентів;

– керівництво роботою студентів, сприяння формуванню в них методичних умінь і навичок;

– оцінювання роботи студентів на занятті.

Завданнями і практичними діями студентів є такі:

– участь в обговоренні теоретичних питань, висловлювання та відстоювання власної думки;

– демонстрування виконаних випереджальних завдань та їх обговорення;

– репрезентація розробленого плану-конспекту уроку або його фрагменту;

– програвання власної розробки;

– творча співпраця з викладачем-методистом.

Метою етапу аналізу є визначення досягнень, недоліків або помилок у роботі викладача та діяльності студентів для їх усунення.

Завданнями і практичними діями викладача є такі:

– аналіз усіх етапів проведеного заняття, діяльності викладача, участі студентів;

– визначення позитивних сторін та недоліків проведеного заняття;

– їх методична корекція.

Завданням і практичною дією студентів є аналіз навчальної діяльності на занятті.

Задля визначення результативності проведених занять з огляду на комунікативно-діяльнісний і проблемний підходи до вивчення курсу методики викладання зарубіжної літератури, формування умінь та навичок проведення шкільного аналізу епічних творів було визначено такі види експериментальних практичних занять.

1) Репродуктивно-проєктувальні практичні заняття. Такий вид практичного заняття передбачає репродуктивне відтворення теоретичного матеріалу. Студенти виконують елементарні завдання, які сприяють формуванню таких умінь і навичок:

– правильне і вільне володіння теоретико-літературними поняттями;

– спроможність забезпечити всебічний аналіз досліджуваного питання;

– здатність виокремлювати методичну проблему та обговорювати її;

– встановлення певних фактів або зв’язків за допомогою літературознавчого або методичного матеріалу;

– виконання нескладних проєктувальних завдань.

2) Конструктивно-проєктувальні практичні заняття. Означений вид передбачає взаємозв’язок з практичною діяльністю. Він сприяє вияву індивідуальних рис особистості шляхом виконання заздалегідь сформульованих завдань. Ця форма навчальної діяльності сприяє формуванню таких умінь та навичок:

– пошук підтвердження теоретичних знань у практиці сучасної школи;

– здатність дискутувати, обговорювати, доводити певну думку;

– поява пізнавальної мотивації та професійної зацікавленості;

– оволодіння вміннями створювати педагогічний продукт наближено до шкільних реалій, утілювати його, адаптувати до сучасних вимог роботи з текстом художнього твору.

3) Дослідно-проєктувальні практичні заняття. Вони передбачають активне залучення майбутніх словесників до проєктувальної творчості, виконання складних дослідницько-пошукових завдань. У результаті проведення цих занять у студентів формуються такі вміння та навички:

– нестандартне вирішення практичних завдань;

– здатність до тісної педагогічної співпраці з викладачем, готовність до професійного діалогу;

– вивчення й дослідження певного методичного явища задля його наукового обґрунтування;

– моделювання деталізованих планів-конспектів уроків, створення педагогічної атмосфери в навчальній аудиторії, входження в роль учителя літератури;

– практична реалізація поетапності дослідження художнього твору в закладі загальної середньої освіти.

Для успішного проведення практичних занять викладачем заздалегідь підготовлено плани практичних занять з інструктивно-методичними матеріалами до кожного з них та списком рекомендованої літератури.

Пропонуємо орієнтовний план дослідно-проєктувального практичного заняття.

Тема: Літературознавчий аналіз у науковій парадигмі

І. Теоретичний блок.

1. Поняття «аналіз», «літературознавчий аналіз» у довідковій і науковій літературах.

2. Тлумачення терміна «літературознавчий аналіз» у сучасному літературознавстві.

3. Традиційні та новаторські види літературознавчого аналізу.

ІІ. Практичний блок.

1) Опрацювати довідкову, наукову літературу, скласти таблицю тлумачень понять «аналіз», «літературознавчий аналіз».

2) Запропонувати авторське тлумачення поняття «літературознавчий аналіз».

3) Скласти логічну схему «Традиційні та новаторські види літературознавчого аналізу».

Прикладом конструктивно-проєктувального практичного заняття може бути таке.

Тема: Основні етапи вивчення епічного твору

І. Теоретичний блок.

1. Специфіка підготовки до сприйняття епічного твору як одного з етапів його вивчення.

2. Етап читання художнього твору.

3. Підготовка до аналізу художнього твору. Основні прийоми і види навчальної діяльності на цьому етапі.

4. Шкільний аналіз – основний етап вивчення епічних творів. Особливості його проведення в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

5. Підсумковий етап вивчення художнього твору.

ІІ. Практичний блок.

Виконання студентами практичних завдань з теми заняття.

Студенти отримали випереджальне завдання прочитати новелу Ф. Кафки «Перевтілення».

Виконання студентами практичних завдань з теми заняття.

1) Опрацювати пам'ятку «Як успішно провести етап підготовки до сприйняття епічного твору».

2) Запропонувати цікаві та результативні методичні прийоми або форми роботи, які можна використати на етапі підготовки до сприйняття художнього твору.

3) Уважно, повільно перечитати зміст твору Ф. Кафки «Перевтілення», скласти цитатний план до кожного з розділів новели.

4) Переказати епізод «бомбардування» яблуками Грегора Замзи батьком, довести його важливість для розкриття ідейного задуму автора.

5) Звернути увагу на складні слова, що трапляються в тексті. Продумати методику проведення словникової роботи.

6) Створити «асоціативний кущ» з огляду на зміст новели Ф. Кафки «Перевтілення».

7) Скласти опорні тези до новели Ф. Кафки «Перевтілення» і репрезентувати їх на занятті.

8) Скласти колективно експериментальну схему аналізу епічного твору.

Висновки. Впровадження розроблених практичних занять у навчальний процес вивчення методики викладання зарубіжної літератури задля навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів дало можливість узагальнити найголовніші науково-теоретичні положення та виробити методичні вміння й навички. Результатом проведеної форми навчальної діяльності стане значне підвищення рівня методичної підготовки студентів, усвідомлення ними відповідальності педагогічної діяльності, розуміння важливості правильно організованого й ефективно проведеного шкільного аналізу епічних творів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ВИРОБНИЧОГО КОМПЛЕКСУ «ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНИЙ КОНСОРЦІУМ»

APPLICATION OF THE CASE METHOD IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL-SCIENTIFIC-PRODUCTION COMPLEX "ALL-UKRAINIAN EDUCATIONAL CONSORTIUM"

УДК 378 (477+4)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.15

Гунько І.В.,
канд. техн. наук, доцент,
віцепрезидент
ННВК «Всеукраїнський
науково-навчальний консорціум»

Волошина О.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Вінницького національного аграрного
університету

У статті доведено, що в сучасних ринкових умовах одним з основних питань навчання фахівців є якомога повніша адаптація студентів до умов міжнародної практичної діяльності. Процес адаптації студентів виконується на основі поєднання теоретичного та практичного навчання. Навчальний процес у науково-навчальному консорціумі під час викладання іноземної мови здійснюється за допомогою методів інтерактивного навчання, найпоширенішим з яких є кейс-метод. Кейс-метод є інтеграційним методом навчання. Кейс-метод – це опис практичної ситуації, що була на конкретному, реально наявному підприємстві. Він формує у студентів уміння знаходити й застосовувати найбільш ефективні прийоми для досягнення максимального результату залежно від ситуації; дає змогу швидко знаходити альтернативні рішення й нести за них відповідальність в умовах високої невизначеності зовнішнього середовища; програмує студентів на виявлення і пошук власного вирішення проблеми. Завдання, представлене в кейсі, сприяє розвитку критичного та аналітичного мислення. Студенти отримують можливість застосувати свої знання з практики, набувати нових динамічних, мовних і професійних знань шляхом взаємодії та обміну досвідом з іншими студентами. Кейс-метод – це цілий інформаційний комплекс, що дає змогу провести аналіз ситуації і вибрати оптимальний спосіб її вирішення на основі реальних фактів. Кейс-метод є ефективним методом формування партнерських відносин, заснованих на комунікації. Використання кейс-методу під час викладання іноземної мови має бути спрямоване на вирішення таких завдань: розвивати мовні навички, удосконалювати мовні уміння, набувати аналітичних навичок, оволодівати професійними уміннями і соціальними навичками, формувати навички рефлексій, розвивати креативність у студентів. Кейс-метод покликаний передавати досвід діяльності, підкріплений теорією, та водночас через оцінку й аналіз ситуації допомагає сформувати своє нове бачення певної проблеми. Він допомагає збудувати свою мовну й немовну поведінку у студентів для досягнення максимального результату. Особливістю роботи викладача, що практикує кейс-метод, стає виконання таких функцій, як гносеологічна, проєктувальна, моделююча, організаційна, комунікативна, виховна, повчальна.

Ключові слова: *кейс-метод, метод навчання, інноваційні методи навчання, види кейсів, система вищої освіти.*

The article proves that one of the main issues of training in modern market conditions is the fullest possible adaptation of students to the conditions of international practice. The student adaptation process is performed on the basis of a combination of theoretical and practical training. The educational process in a scientific-educational consortium in the foreign language teaching is carried out using interactive learning methods, the most common of which is the case method. The case method is an integrative method of learning. The case method is a description of a practical situation that took place in a specific, real enterprise. It develops students' ability to find and apply the most effective techniques to achieve maximum results depending on the situation. It permits quickly to find alternative solutions and to be responsible for them in conditions of high uncertainty in the external environment. It programs students to identify and find their own solution to a problem. The task presented in the case promotes the development of critical and analytical thinking. Students get the opportunity to apply their knowledge from practice, to gain new dynamic, language and professional knowledge through interaction and exchange of experience with other students. The case method is a whole information complex that permits to analyze the situation and choose the best way to solve it based on real facts. The case method is an effective method of forming partnerships based on communication. The use of the case method in a foreign language teaching should be aimed at solving the following tasks: to develop language skills, improve language skills, acquire analytical skills, master professional skills and social skills, form reflection skills, evolve creativity in students. The case method is designed to transfer the experience, supported by theory, and at the same time, through the assessment and analysis of the situation, helps to form a new vision of the problem. It helps to build its language and non-language behavior in students to achieve maximum results. The peculiarity of the work of a teacher, who practices the case method, is the performance of the following functions: epistemological, design, modeling, organizational, communicative, educational and instructive.

Key words: *case method, method of studies, innovative methods of studies, types of case, system of higher education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних ринкових умовах одним з основних питань навчання фахівців є якомога повніша адаптація студентів до умов міжнародної практичної діяльності, що виконується, на основі синтезу теорії і практики. Одними з ефективних способів вирішення цієї проблеми є організація навчального процесу у науково-навчальному консорці-

умі, застосування в процесі викладання іноземної мови методів інтерактивного навчання, найпоширенішим серед яких є кейс-метод.

Кейс-метод, на відміну від традиційних методів викладання іноземної мови, є способом пізнання, що характеризується тісною взаємодією всіх учасників освітнього процесу і націленим не тільки на підвищення рівня знань, умінь, навичок студентів, але й на розвиток різноманітних творчих здібностей та практичних можливостей. Нині під час викладання іноземної мови в сучасному освітньому процесі використовуються різні форми інтерактивного навчання, зокрема дискусія, презентація, «мозкова атака», ділові ігри, метод «круглого столу», ролеві ігри, тренінги, проєктування бізнес-планів, моделювання виробничих ситуацій, кейси. Однак найбільш ефективною формою інтерактивного навчання у науково-навчальному консорціумі є кейс-метод.

Основною метою застосування кейс-методу в освітньому процесі науково-навчального консорціуму є активізація студентів, що сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки й перепідготовки кадрів для різних галузей.

Кейс-метод є провідним компонентом системи освіти у науково-навчальному консорціумі та головним компонентом дидактичного циклу навчання. Також кейс-метод отримав велике поширення в системі практичної освіти зарубіжних країн, проте не має широкого застосування у вітчизняній системі освіти. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого дослідження у сфері теоретико-методологічних та практичних аспектів застосування кейс-методу в процесі навчання у теоретично-практичних закладах освіти, до яких насамперед належить консорціум.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характеристика й сутність кейс-методу відображена в наукових працях В.О. Сухомлинського, М.І. Махмутова, В.В. Давидова, Ш.А. Амонашвілі, І.П. Подласого, В.Ф. Шаталова, Л. Реана, Е.Н. Ільїна, Ю.К. Чабанського, І.Я. Лернера, В.В. Раєвського, М.Н. Скаткіна та інших учених.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В наукових працях наведених учених визначено широкий спектр застосування кейс-методу, його соціальні та емоційні аспекти, але він висвітлений як окремий методологічний прийом без урахування комплексної взаємодії теорії та практики у навчальному процесі.

Мета статті полягає у розроблення комплексного підходу до застосування кейс-методу в освітньому процесі науково-навчального консорціуму.

Виклад основного матеріалу. Метод кейсів належить до методів активного, проблемного, ситуативного аналізу й має широке застосування в практиці навчання економічним, правовим та аграрним дисциплінам. Особливо це стосується майбутніх фахівців з фінансів, економіки, права, машинобудування та спеціалістів енергетичних ринків [1, с. 58; 2, с. 36; 3, с. 247; 4, с. 23; 5, с. 306; 6, с. 37]. Проте досі немає єдиного визначення сутності цього методу, недостатньо розроблені та сформульовані принципи, вимоги й методичні рекомендації щодо розроблення та використання кейсів на заняттях з іноземних мов у консорціумі.

Аналізуючи дослідження вчених [7, с. 339; 8, с. 18; 9, с. 32; 10, с. 208; 11, с. 77; 12, с. 54; 13, с. 18; 14, с. 88; 15, с. 446; 16, с. 84], відзначаємо, що кейс-метод, спираючись на положення різних підходів, є інтеграційним методом. Перш за все кейс-метод – це опис практичної ситуації, що була на конкретному, реально наявному підприємстві. Він включає опис сукупності умов, а саме інформацію про стратегічні цілі, фінансовий стан і пріоритетні напрями розвитку підприємства, виробничі відносини, зовнішні корпоративні взаємовідносини. Вивчаючи ситуацію, наведену в кейсі, студенти набувають навичок правильної інтерпретації інформації, групової та індивідуальної поведінок, планування й передбачення ймовірних наслідків, а також аналітичних навичок [17, с. 189; 18, с. 113; 19, с. 142; 20, с. 104; 21, с. 34; 22, с. 160].

Окрім вищезгаданих навичок, кейс-метод формує уміння знаходити і застосовувати найбільш ефективні прийоми для досягнення максимального результату залежно від ситуації, швидко знаходити альтернативні рішення й нести за них відповідальність в умовах високої невизначеності зовнішнього середовища. Таким чином, кейс-метод є реалізацією основних принципів ситуативного підходу, а саме варіативності завдань та їх вирішення, адже різні проблемні ситуації вимагають різних підходів до їх вирішення, системності в досягненні поставлених цілей, аналізу, інтерпретації взаємодіючих факторів, суміжності вирішуваних проблем.

Крім того що кейс-метод містить детальну докладну інформацію про події, що відбуваються, людей, які задіяні в них, тимчасові рамки, доступні ресурси та повноваження, необхідні для досягнення завдань, моделювання самого результату, він програмує студентів на виявлення і пошук власного вирішення проблеми. Таким чином, спостерігається поєднання проблемного навчання в методі кейсів. Проблемне завдання, представлене в кейсі, сприяє розвитку критичного, аналітичного мислення, прогностичних навичок. Проблемна подача й організація матеріалу, передбачувана кейсом, забезпечує внесення елементу новизни до навчального процесу. Занурюючись через кейс у сучасні реалії, студенти отримують можливість застосувати свої знання з практики, набути нових динамічних, мовних і професійних знань шляхом взаємодії та обміну досвідом з іншими студентами.

Кейс-метод є демократичним методом, що не допускає жодних обмежень, окрім тих, які задані ситуацією, яка не має однозначних рішень, що дає можливість студентам діяти самостійно. Проте для цього студентам необхідно володіти всебічним і цілісним баченням ситуації. Реалізація системного підходу виявляється в тому, що будь-який кейс – це цілий інформаційний комплекс, що дає змогу провести аналіз ситуації і вибрати оптимальний спосіб її вирішення на основі реальних фактів. Застосування кейс-методу передбачає, що джерелом знань стає не викладач-інформатор, а власна активність студентів і спільна колективна розумова діяльність із генерування ідей. Отже, відбувається інтеграція основних положень колективного розумового підходу. За такого підходу за допомогою спільної діяльності створюються умови для етичного, соціального і професійного вдосконалення особистості [23, с. 210; 24, с. 92; 25, с. 24; 26, с. 19].

Кейс-метод також є ефективним методом формування партнерських відносин, заснованих на комунікації. Комунікативний підхід виявляється в тому, що студенти в ході спільної підготовки проєктів і дискусій навчаються слухати один одного; ставити конструктивні питання; адекватно сприймати протилежну думку та виявляти до неї толерантність; грамотно, логічно й аргументовано викладати свою точку зору; переконувати, критикувати і реагувати на критику; приймати і враховувати зауваження, що створюють основу для подальшої плідної співпраці. Будучи інноваційним, активним методом, метод кейсів також реалізує одне з основних положень контекстного навчання, а саме передачу знань за допомогою навчальних проблемних ситуацій, що демонструють і забезпечують занурення в контекст майбутньої професійної діяльності [18, с. 113; 19, с. 142; 20, с. 104; 21, с. 34].

Новий підхід із використанням активних методів навчання, до яких належить кейс-метод, має на меті навчання іноземної мови як засобу професійного спілкування та як переходу до ефективнішої комунікативної і професійної поведінки. Таким чином, відбувається зрушення оцінки результату навчання з кількості отриманих знань на успішну самореалізацію, соціальну адаптацію, тобто соціальний та професійний розвиток студентів.

Заняття з іноземної мови допускають використання різних форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу, таких як проведення презентацій, інтерв'ю, дискусій. Іноземна мова також виконує функції пізнання й спілкування, які є основоположними в майбутній професійній діяльності студентів. В ході спільної діяльності під час вирішення комунікативних професійних завдань іноземною мовою студенти мають можливість проявити свої професійні якості, отримують доступ до накопиченого світового досвіду, а також мають досвід соціально-економічних відносин, що склалися. Таким чином, можна говорити про соціально-комунікативну взаємодію [8, с. 18; 10, с. 208; 11, с. 77; 13, с. 18; 16, с. 84].

Використання кейс-методу під час викладання іноземної мови має бути спрямоване на вирішення таких завдань:

– розвиток мовних навичок (розширення граматичних, лексичних, фонетичних знань);

– удосконалення мовних умінь (використання різних комунікативних стратегій і мовних засобів, адекватних ситуації і достатніх для досягнення мети; розуміння висловів, а також уміння логічно, граматично й фонетично грамотно будувати їх з використанням різних стилів у різному соціокультурному оточенні);

– набуття аналітичних навичок (виділяти, аналізувати, класифікувати суттєву інформацію);

– оволодіння професійними вміннями й соціальними навичками (вести дискусію, переконувати оточуючих іноземною мовою, уміння слухати й толерантно ставитись до протилежної думки);

– формування навичок рефлексії (осмислення своїх дій, ухвалених рішень, роздуми над своїми помилками, підбиття підсумків, самоаналіз, самооцінка);

– розвиток креативних навичок (генерація ідей, пошук самостійних альтернативних рішень, передбачення можливих наслідків і результатів діяльності).

Отже, іноземна мова і кейс-метод стають робочими інструментами для вирішення завдань, пов'язаних з оптимізацією професійного навчання, соціалізацією студентів і формуванням соціальної компетенції. Стосовно іноземної мови, то під соціальною компетенцією розуміються готовність і здібність до соціально адекватної взаємодії з реальними або уявними мовними партнерами, зокрема носіями мови, що вивчається, в умовах навчального або природного мовного середовища.

Кейс-метод покликаний передавати досвід діяльності, підкріплений теорією, водночас через оцінку й аналіз ситуації він допомагає сформувати своє нове бачення певної проблеми, збудувати свою мовну й немовну поведінку для досягнення максимального результату. Ці положення важливі під час урахування психологічних особливостей студентів [9, с. 32; 10, с. 208; 12, с. 54; 15, с. 446; 16, с. 84].

Також кейс-метод – це важливий компонент діяльності викладача, оскільки він виступає віддзеркаленням досвіду, професіоналізму, особового та інтелектуального потенціалу; є стимулом до формування прогресивного образу мислення, етики й мотивації педагогічної діяльності, що дають можливість інакше думати, діяти, розвивати свій творчий потенціал і максимально реалізовувати його.

Особливістю роботи викладача, що практикує кейс-метод, стає виконання таких функцій:

– гносеологічна функція, пов'язана з акумуляцією знань про дисципліну, що викладається, а також про закони й механізми функціонування педагогічної системи;

– проєктувальна функція, яка вирішує завдання проєктування програм, розроблення послідовного, раціонального плану занять з використанням специфічних методів, прийомів і технологій;

– моделююча функція, що включає дії з відбору і композиційної побудови змісту курсу, вибору форм і методів проведення заняття, що адекватні цілям, завданням, умовам навчання, враховують інтереси, потреби й рівень навчання студентів;

– організаційна функція, пов'язана з реалізацією запланованих дій у навчально-виховному процесі;

– комунікативна функція, спрямована на встановлення педагогічно доцільних взаємин між викладачем і студентом, а також взаємин студентів між собою;

– виховна функція, що припускає реалізацію загальноприйнятих етичних норм і форм поведінки, а також спрямована на формування професійних і соціально значущих якостей студентів;

– повчальна функція, що включає дії з розвитку інтелектуальних і пізнавальних здібностей студентів [7, с. 339; 8, с. 18; 9, с. 32; 10, с. 208; 11, с. 77; 12, с. 54; 13, с. 18; 14, с. 88; 15, с. 446; 16, с. 84].

Кейси можуть бути згруповані за ступенем новизни ситуації, етапами прийняття рішення, спеціалізацією, цілями й завданнями процесу навчання, кількістю інформації, етапами навчання. На особливу увагу заслуговує класифікація кейсів на основі формованих ключових компетенцій. Виділяють управлінські кейси, навчально-методичні кейси, аналітичні кейси, інформаційні кейси тощо. Для нашого дослідження особливе значення матиме використання комунікативно-пізнавальних кейсів, метою яких є розвиток мотивації, творчої активності й самостійності студентів.

Таким чином, у процесі складання кейса необхідно перш за все знати цілі й завдання певного розділу курсу; з огляду на поставлені цілі створити модель проблемної ситуації; зібрати реально наявну інформацію для змістовного наповнення модельної ситуації; представити проблемну ситуацію в певній формі.

Незважаючи на те, що збирання інформації для кейса здійснюється за допомогою методів алгоритму, складання кейса, як і сам процес його розв'язання, – це перш за все творчий процес, заснований на рефлексії і постійному аналізі. Творчий підхід дає змогу виділити такі етапи:

– формулювання проблеми;

– опис характеристик кейса стосовно заданої ситуації;

– пошук необхідної інформації;

– вибір форми представлення інформації залежно від ситуації;

– опис ситуації.

Висновки. Таким чином, розгляд особливостей різних підходів до реалізації кейс-методу, вивчення специфіки різних видів кейсів та умов застосування цього методу в консорціумі дали змогу виокремити специфічний вид кейсів, а саме комунікативно-пізнавальні кейси.

Окрім цього, якісний кейс повинен відображати конфліктну, професійну ситуацію, що містить цікавий опис персонажів та умов; включати приховану проблему, варіантність дій з її рішення, що вимагає застосування певних концепцій. Також якісний кейс має відрізнятися інформативністю, стислістю і передавати досвід виконання певної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гунько І.В. Надійність систем та обґрунтування інженерних рішень. Вінниця : Холодюк, 2006. 76 с.

2. Гунько І.В., Присяжнюк О.І., Бурдейна Л.І. Теоретичні основи використання економіко-статистичних методів у наукових дослідженнях студентської молоді вищих навчальних закладів аграрного профілю. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2018. № 1. С. 33–43.

3. Гунько І.В., Бурлака С.А., Єлени А.П. Оцінка екологічності нафтового палива та біопалива з використанням методології повного життєвого циклу. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2018. № 6. Т. 2. С. 246–249.

4. Волошина О.В., Кравчук Л.В. Актуальність вивчення іноземної мови в умовах глобалізації освітнього простору. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мільтилінгвальному просторі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 листопада 2018 р.). Вінниця, 2018. С. 22–24.

5. Voloshyna O.V., Ivashchenko A.V., Vlasenko I.V. Навчальний посібник для студентів, магістрів спеціальності «Туризм». Recreational and tourism activity and its modern aspects of development University of Tourism and Foreign Languages in Warsaw Al. Prymasa Tysiaclecia 38, 01–242. Warsawa, 2018, 409 p.

6. Волошина О.В, Попенко Ю.В. Ігрові методи як засіб вивчення іноземної мови. *Sworld Journal*. 2020. № 4. С. 31–39.

7. Волошина О.В. Використання мультимедійних технологій у вивченні іноземних мов у закладах вищої освіти. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 р.). Чернігів, 2020. С. 338–340.

8. Voloshyna O., Bilous O. Some aspects of the essense of intercultural communicative competence with the future specialist of higher education. *Вісник Житомирського державного університету імені*

Івана Франка. Педагогічні науки. 2020. Вип. 3. (102). С. 15–26.

9. Волошина О.В. Використання інтерактивних технологій для формування естетичного смаку у студентів ВНЗ з засобами іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151. Т. 1. С. 30–33.

10. Волошина О.В. Іншомовна комунікативна компетентність студентів-аграріїв у незалежній Україні. *Сільське господарство та лісівництво*. 2017. № 6. Т. 2. С. 204–212.

11. Гріщенко І.В. Цілі та завдання кейс-методу при викладанні курсу «Державний фінансовий контроль». *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія* : матеріали міжвузівського вебінару (31 березня 2017 р.). Вінниця, 2017. С. 76–78.

12. Гріщенко І.В. Формування самооцінки як необхідної умови досягнення професійної компетентності. *Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців* : збірник наукових праць. Вінниця : ВНТ, 2016. С. 53–55.

13. Гринчук Т.П. Формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю. *Науково-методичні орієнтири професійного розвитку особистості* : матеріали IV Всеукраїнської науково-методичної конференції (20 квітня 2016 р.). Вінниця, 2016. С. 17–19.

14. Гринчук Т.П. Інтерактивні методи навчання економічних дисциплін. *Сучасний підхід до викладання дисциплін* : матеріали міжнародної науково-методичної конференції (14 березня 2018 р.). Вінниця, 2018. С. 87–89.

15. Кравець Р.А. Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 1. С. 444–447.

16. Кравець Р.А. Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 80–86.

17. Кравець Р.А. Культурологічна парадигма освіти у професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. № 39. С. 187–192.

18. Кравець Р.А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 112–115.

19. Кравець Р.А. Впровадження інтерактивних методів навчання у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2017. № 4. С. 135–145.

20. Кравець Р.А. Типи комунікативних ситуацій у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2016. № 71. С. 102–106.

21. Кравець Р.А. Практична реалізація специфічних принципів полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 4–5. С. 26–38.

22. Кравець Р.А., Романишина Л.М. Лінгвокраїнознавчий підхід до викладання іноземної мови в аграрному ВНЗ. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки*. 2013. № 2. С. 154–166.

23. Кравець Р.А. Педагогічне проеєктування технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі*. 2020. № 3. С. 209–212.

24. Довгань Л.І. Сучасний стан проблеми формування педагогічної майстерності викладача іноземної мови вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 50. С. 90–93.

25. Довгань Л.І. Використання тестів у навчанні іноземної мови студентів немовних вищих навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 44. С. 22–25.

26. Довгань Л.І. Інноваційні технології навчання в освітньому процесі вищої школи. *Роль інновацій в трансформації сучасної науки*. 2017. № 1. С. 19.

27. Довгань Л.І. Сучасні трансформаційні процеси в освітньому процесі вищої школи в умовах інформаційного суспільства. *Інтеграція світових наукових процесів як основа суспільного прогресу*. 2018. № 1. С. 23.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІН МОЗКОВОГО КРОВООБІГУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗА ВПЛИВОМ МЕТОДУ ФЕЛЬДЕЛЬКРАЙЗ

FEATURES OF CHANGES IN CEREBRAL CIRCULATION OF MIDDLE SCHOOL CHILDREN WITH FUNCTIONAL VISUAL IMPAIRMENT UNDER THE INFLUENCE OF THE FELDELKRAIS METHOD

УДК 616.825:616-00
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.16

Долинський Б.Т.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри гімнастики
та спортивних єдиноборств
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Буховець Б.О.,
канд. наук з фіз. виховання і спорту,
викладач кафедри гімнастики
та спортивних єдиноборств
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Борщенко В.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри біології та охорони
здоров'я
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Погорелова О.О.,
канд. філос. наук, доцент,
доцент кафедри гімнастики
та спортивних єдиноборств
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Серед наявних інноваційних та ефективних методів корекції рухових порушень у процесі фізичного виховання в дітей різних нозологічних груп відзначається метод Фельденкрайз. Ефективність застосування методу Фельденкрайз у корекції рухових порушень дітей з ураженнями ЦНС відображена в сучасних наукових дослідженнях. Однак даних щодо наукового обґрунтування результатів, які б засвідчили його позитивний вплив на рухову функцію дітей із функціональними порушеннями зору, в літературі не відображено.

У процесі фізичного виховання цього контингенту особливо важливо якомога більше часу приділяти рухливим іграм для стимуляції гостроти зору, розвитку координації рухів, зміцнення мускулатуру. Але в процесі організації рухової активності дітей із порушеннями зору необхідно враховувати рекомендації лікаря-офтальмолога, а також діагноз кожної дитини. В іншому випадку, за наявності перенавантажень, можливий зворотний ефект.

Особливе значення в розвитку дітей із порушенням зору займає навчання вміння правильно орієнтуватися в просторі. В основному це досягається в процесі виконання спеціальних фізичних вправ і завдань.

Транскраніальна доплерографія (ТКДГ) судин головного мозку є одним із провідних методів діагностики захворювань органів зору, що використовуються в комплексі з іншими методами інструментальної діагностики (Ехо-ЕС, ЕЕГ, КТГ, МРТ тощо), на підставі результатів яких у поєднанні з діагностикою психофізичного стану визначають прогноз та складають програму фізичного виховання цього контингенту.

Суттєве значення надається результатам ТКДГ судин головного мозку в діагностиці причин порушення зору та стрімкого зниження координації рухів у дітей. Автори, які проводили нейровізуалізацію порушень зору, показали, що корково-підкоркова атрофія є наслідком артеріально-ішемічного, а перивентрикулярна – венозно-геморагічного ураження [1].

Виконане наукове дослідження дало змогу зробити такі висновки: апробовано велику кількість сучасних програм фізичного виховання дітей із порушеннями зору із застосуванням сучасних методів, однак і досі актуальним є вибір найефективніших; у дітей із порушеннями зору помічається наявність порушень мозкової гемодинаміки; застосування методу Фельденкрайза в процесі фізичного виховання дітей із порушеннями зору суттєво покращує мозковий кровообіг, що відображається в нормалізації показників кровотоку в басейнах зовнішньої та внутрішньої сонних артерій, передньої, середньої та задньої мозкової артерій, екстракраніального та інтракраніального сегментів хребтової артерії,

Перспективи подальшого дослідження передбачають дослідження порушень координації рухів у цього контингенту.

Ключові слова: *фізичне виховання, діти, порушення зору, Фельденкрайз.*

Among the existing innovative and effective methods of correction of motor disorders in the process of physical education in children of different nosological groups, the Feldenkrais method is noted. The effectiveness of the Feldenkrais method in the correction of motor disorders in children with CNS lesions is reflected in modern scientific research. However, data on the scientific substantiation of the results that would indicate its positive effect on motor function of children with functional visual impairments in the literature is not reflected.

In the process of physical education of this contingent it is especially important to devote as much time as possible to mobile games to stimulate visual acuity, the development of coordination of movements, strengthening muscles. But when organizing the motor activity of children with visual impairments, it is necessary to take into account the recommendations of an ophthalmologist, as well as the diagnosis of each child. Otherwise, in the presence of overloads, the opposite effect is possible.

Of particular importance in the development of children with visual impairment is learning the ability to navigate in space. Basically, this is achieved in the process of performing special physical exercises and tasks.

Transcranial Doppler (TCDG) of cerebral vessels is one of the leading methods of diagnosing diseases of the visual organs used in combination with other methods of instrumental diagnosis (Echo-ES, EEG, CTG, MRI, etc.), based on the results of which in combination with the diagnosis of psychophysical condition, determine the forecast and make a program of physical education for this contingent.

Significant importance is attached to the results of TKDG of cerebral vessels in the diagnosis of the causes of visual impairment and a rapid decrease in coordination in children. The authors who performed neuroimaging of visual disturbances showed that cortical-subcortical atrophy is a consequence of arterial-ischemic, and periventricular-venous-hemorrhagic lesions [1].

Conclusions. The performed scientific research allowed to draw the following conclusions: a large number of modern programs of physical education of children with visual impairments with the use of modern methods have been tested, however, the choice of the most effective ones is still relevant; at children with visual disturbances existence of disturbances of cerebral hemodynamics is noted; the use of the Feldenkrais method in the process of physical education of children with visual impairments significantly improves cerebral circulation, which is reflected in the normalization of blood flow in the basins of external and internal carotid arteries, anterior, middle and posterior cerebral arteries, extracranial and intracranial segments of the vertebral artery. Prospects for further research include the study of movement coordination disorders in this contingent.

Key words: *physical education, children, visual disorders, Feldenkrais.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Серед наявних інноваційних та ефективних методів корекції рухових порушень у процесі фізичного виховання в дітей різних нозологічних груп вирізняється метод Фельденкрайз. Науковці визначають, що метод Фельденкрайз стимулює розвиток рухової функції людини за рахунок усвідомлення переходу власного тіла з одного вихідного положення в інше, в процесі реалізації власних рухів, що вже були сформовані.

Ефективність застосування методу Фельденкрайз у корекції рухових порушень дітей з ураженнями ЦНС відображено в сучасних наукових дослідженнях. Однак даних щодо наукового обґрунтування результатів, що засвідчили б його позитивний вплив на рухову функцію дітей із функціональними порушеннями зору, в літературі не зустрічається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим етапом у розвитку дітей із функціональними порушеннями зору є фізична активність, яку можна реалізовувати завдяки застосуванню сучасних методів фізичного виховання та терапії (Фельденкрайз, Бобат та ін.).

У процесі фізичного виховання особливо важливо якомога більше часу приділяти рухливим іграм, завдяки яким можна простимулювати зір, розвивати чи покращити координацію рухів, зміцнити м'язовий корсет, сформувати певні рухові навички. Але в процесі організації рухової активності дітей із порушеннями зору необхідно враховувати рекомендації лікаря-офтальмолога, а також діагноз кожної дитини. В іншому випадку, за наявності неправильно підібраних фізичних навантажень можна отримати зворотний ефект. Особливе значення в розвитку таких дітей займає навчання вміння правильно орієнтуватися в просторі. В основному це досягається в процесі виконання спеціальних фізичних вправ і завдань.

Транскраніальна доплерографія (ТКДГ) судин головного мозку є одним із провідних методів діагностики захворювань органів зору, що використовуються в комплексі з іншими методами інструментальної діагностики (Ехо-ЕС, ЕЕГ, КТГ, МРТ тощо), на підставі результатів яких у поєднанні з діагностикою психофізичного стану, визначають прогноз та складають програму фізичного виховання цього контингенту.

Суттєве значення надається результатам ТКДГ судин головного мозку в діагностиці причин порушення зору та стрімкого зниження координації рухів у дітей. Автори, які проводили нейровізуалізацію порушень зору, показали, що корково-підкоркова атрофія є наслідком артеріально-ішемічного, а перивентрикулярна – венозно-геморагічного ураження [3].

Тобто метод ТКДГ, який досліджує артеріальну та венозну системи головного мозку на екстра- і інтракраніальному рівнях та дає змогу виявити їх окклюзійно-стенозуючі ураження, деформації, аномалії розвитку судин, артеріальні і венозні аневризми, артеріовенозні мальформації, порушення венозної циркуляції і оцінити їх гемодинамічну значущість, є важливим щодо прогнозування можливості компенсації втрачених функцій [3].

Мета статті – було визначити, як змінюється мозковий кровообіг дітей із функціональними порушеннями зору за впливом реалізації процесу фізичного виховання з використанням методу Фельденкрайз.

Методи дослідження – застосування методу аналізу даних спеціалізованої науково-методичної літератури з вибраної теми дослідження; діагностичний реалізовувався для визначення стану мозкової гемодинаміки за допомогою ТКДГ, математичний – для обробки отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Під наглядом знаходились 40 дітей віком 10.3±1.0 роки (на момент початку дослідження), що розподілились на КГ И ЕГ. Представниками ЕГ процес фізичного виховання реалізовувався за допомогою застосування підходів методу Фельденкрайз.

Фізичне виховання із застосуванням методу Фельденкрайз передбачало групові заняття, в яких вчитель демонстрував рухи та направляв дії дітей вербальними інструкціями. Діти КГ займались за стандартною програмою реалізації процесу фізичного виховання цього контингенту.

На початку та наприкінці дослідження всі діти проходили комплексне обстеження [9], яке включало діагностику фізичного розвитку та мозкового кровообігу з використанням методу ТКДГ. Усі дослідження проводились відповідно до стандартних підходів, а саме для оцінки фізичного розвитку вимірювались антропометричні параметри, що аналізувались за абсолютними значеннями та з урахуванням статево-вікових перцентильних розподілів [10], функціональна діагностика. У процесі реєстрації ТКДГ використовувались зонди безперервного і імпульсного випромінювання частотою 2, 4 и 8 МГц.

За показниками лінійної швидкості кровотоку по відповідних судинах досліджувався перебіг мозкової гемодинаміки дітей з до і після проведення занять. Виявлено, що до реабілітації в дітей КГ медіанні значення лінійної швидкості по досліджуваних артеріях з обох сторін дорівнюють нулю, тобто лінійна швидкість є симетрично-достатньою. Однак зафіксовано порушення гемодинаміки та посилення лінійної швидкості кровотоку в басейнах окремих басейнах справа – ЗСХ – на (0; 0; 20,0 %), ВСА – на (0; 0; 7,0 %) та зліва – ХА_V3 – на (0; 0; 13,0 %), а також прояви асиметрії кровотоку по усім артеріях, окрім ХА_V4, де середньостатистичне значення рівне (0; 0; 0 %) (табл. 1).

У дітей ОГ до дослідження показники мозкової гемодинаміки були практично ідентичними до показників дітей КГ. Їх результати представлені в таблиці (табл. 2).

Таблиця 1

Аналіз показників мозкової гемодинаміки дітей контрольної групи на початку дослідження (n= 20)

Показники	Середньостатистичні показники, %								
	права			ліва			асиметрія		
	Me	25%	75%	Me	25%	75%	Me	25%	75%
Загальна сонна артерія	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	24,0
Внутрішня сонна артерія	0,0	0,0	7,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	19,0
Хребцова артерія, екстр	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,0	0,0	0,0	16,0
Передня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,0
Середня мозкова артерія	0,0	-5,0	0,0	0,0	-9,0	0,0	0,0	0,0	16,0
Задня мозкова артерія	0,0	-5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0
Хребцова артерія, інтер	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Таблиця 2

Аналіз показників мозкової гемодинаміки дітей експериментальної групи на початку дослідження (n= 20)

Показники	Середньостатистичні показники, %								
	права			ліва			асиметрія		
	Me	25%	75%	Me	25%	75%	Me	25%	75%
Загальна сонна артерія	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	37,0
Внутрішня сонна артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	15,0
Хребцова артерія, екстр	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5
Передня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,5
Середня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	21,0
Задня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,5
Хребцова артерія, інтер	0,0	-13,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Таблиця 3

Аналіз показників мозкової гемодинаміки дітей контрольної групи наприкінці дослідження (n= 20)

Показники	Середньостатистичні показники, %								
	права			ліва			асиметрія		
	Me	25%	75%	Me	25%	75%	Me	25%	75%
Загальна сонна артерія	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Внутрішня сонна артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Хребцова артерія, екстр	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Передня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Середня мозкова артерія	0,0	-6,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0
Задня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,0
Хребцова артерія, інтер	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Таблиця 4

Аналіз показників мозкової гемодинаміки дітей експериментальної групи наприкінці дослідження (n= 20)

Показники	Середньостатистичні показники, %								
	права			ліва			асиметрія		
	Me	25%	75%	Me	25%	75%	Me	25%	75%
Загальна сонна артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Внутрішня сонна артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Хребцова артерія, екстр	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Передня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Середня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Задня мозкова артерія	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Хребцова артерія, інтер	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Варто звернути увагу, що до реабілітації між досліджуваними показниками мозкової гемодинаміки не спостерігалося (p>0,05).

Після дослідження в дітей КГ відбулося покращення окремих показників мозкової гемодинаміки (табл. 3, 4).

Однак за даними таблиці (табл. 4) можна побачити, що в дітей ОГ після дослідження лінійна швидкість кровотоку по всім судинам, що досліджувалися, стала симетрично-достатньою.

Крім того, встановлено, що в дітей ОГ наприкінці дослідження зареєстровано статистично значуще ($p<0,05$) кращі показники порівняно з дітьми КГ за наступними судинами: загальна сонна артерія, лінійна швидкість справа; загальна сонна артерія, асиметрія; внутрішня сонна артерія, лінійна швидкість справа; внутрішня сонна артерія, асиметрія; середня мозкова артерія, асиметрія;

Висновки. Виконане наукове дослідження дало змогу зробити такі висновки: апробовано велику кількість сучасних методів фізичного виховання дітей із порушеннями зору, однак і досі актуальним є вибір найефективніших; у дітей із порушеннями зору помічається наявність порушень мозкової гемодинаміки; застосування методу Фельденкрайз у процесі фізичного виховання дітей із порушеннями зору суттєво покращує мозковий кровообіг, що відображається в нормалізації показників кровотоку в басейнах зовнішньої та внутрішньої сонних артерій, передньої, середньої та задньої мозкової артерій, екстракраніального та інтракраніального сегментів хребтової артерії.

Перспективи подальшого дослідження є дослідження порушень координації рухів у цього контингенту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Велитченко В.К. Профилактика близорукости у школьников средствами физической и гигиенической культуры. *Воспитание школьников*. 2010. № 10. С. 62–67.

2. Денискина В.З. Зрительные возможности слепых с остаточным форменным зрением. *Дефектология*. 2011. № 6. С. 61–71.

3. Гончарова Е.Л. Изобразительная деятельность как средство общения, сообщения и построения «картины мира». *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010. № 6. С. 41–50.

4.Фельденкрайз М. Искусство движения. Уроки мастера : науч. пособие. Москва : Эксмо, 2003. С. 8–17.

5. Рути А. Возвращение к естественному движению : науч. пос. Тель-Авив. : Мириам Школьникова. 2007. С. 26–52.

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

FORMATION OF CREATIVE THINKING SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

УДК 37.03
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.17

Калінін В.О.,
канд. пед. наук,
професор кафедри методики викладання навчальних предметів Комунальної установи «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

Калініна Л.В.,
канд. пед. наук,
професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ця стаття присвячена питанню формування вмінь творчого мислення учнів старшої школи України. Автори обґрунтовують необхідність формування цих умінь, виходячи з об'єктивних причин розвитку сучасного суспільства, яке потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних до активної діяльності, прийняття швидких ефективних рішень, адаптації до умов життя, які швидко змінюються.
У статті наголошується, що старша школа має взяти на себе відповідальність за формування вмінь творчого мислення випускників, як того вимагає Концепція Нової української школи.
Враховуючи вікові особливості старшокласників, їхній достатній мовленнєвий досвід і мовний інвентар, автори акцентують на доцільності використання інтерактивного підходу, який дає учням змогу спільного обговорення проблеми з різних точок зору й прийняття кількох варіантів альтернативних рішень. Беручи за основу аналіз літератури з навчання творчого мислення, автори виділяють вміння цього типу мислення, які є необхідними і достатніми для оволодіння учнями старшої школи.
У статті також представлені етапи формування творчого мислення на основі принципу "mini-max" і технології геймфікації, які дають змогу максимально враховувати індивідуальні особливості учнів, їхній рівень здатності до навчання і створюють сприятливий психологічний клімат для спільної колективної творчості.
Стаття містить конкретні приклади розвитку творчого мислення учнів, типових для виділених авторами етапів формування вмінь творчого мислення.

Ключові слова: *творче мислення, вміння творчого мислення, принцип "mini-max", технології гейміфікації, інтерактивний підхід, вербальні, аудіальні, візуальні опори.*

The article in question is devoted to the problem of creative skills formation in the senior learners' classroom.
The authors of the article ground the necessity of creative skills formation basing on objective factors of the modern society development, which needs highly competent, active specialists who are able to make quick and effective decisions and meet the challenges of the 21st century.
It is said in the article, that a senior school should take responsibility for developing creative skills of their school learners, as the Conception of New Ukrainian school demands.
Taking into consideration school learners' age peculiarities, their well-developed speaking experience and sufficient language competence, the authors focus on the expediency of the interactive approach in developing creative thinking skills, which enables the learners to cooperate for discussing the problem and suggesting alternative variants of their solutions.
Thorough analysis of scientific literature on the question under study gave the authors an opportunity to single out creative thinking skills and the stages of their formation, necessary for senior learners.
The article contains a lot of examples for creative thinking skills formation based on the principle of mini-max and gamification technology, which in the authors' opinion, create a favourable psychological atmosphere for learners' cooperation.

Key words: *creative thinking, creative thinking skills, minimax principle, gamification technology, interactive approach, visual, verbal, auditory prompts.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Стрімкий розвиток науки і техніки, процесів глобалізації, поява нових тенденцій розвитку в Україні диктують необхідність зміни освіти, яка покликана сприяти реалізації основних задач соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Настав час, коли одних лише знань про різні факти і явища замало, щоб стати нині успішним. Технологічне суспільство, яке швидко розвивається, дедалі більше потребує висококомпетентних спеціалістів, які здатні активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватись до умов життя, що швидко змінюються, постійно поповнювати багаж своїх знань. Така активізація діяльності людей у сучасному світі вимагає розвитку особливого типу мислення – творчого, яке дасть змогу знаходити оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях, вміло використовувати старі знання в нових умовах, тому Концепція «Нова українська школа» невипадково зазначила однією з основних компетентностей випускників ЗСО розвиток їхнього творчого і критичного мислення. Саме школа має взяти на себе відповідальність за когнітивний і соціально-емоційний розвиток учнів, від чого і буде залежати майбутнє випускників.

Серед інноваційних умінь, розроблених Partnership for the 21st century Learning і в представленій новій моделі 4 к (с) (креативне мислення (creative thinking), критичне мислення (critical thinking), комунікація (communication) і кооперація (cooperation)) креативне мислення займає головне місце [6]. Крім того, на Всесвітньому економічному форумі в доповіді «Новий погляд на освіту» дослідники виділили креативне мислення як найбільш важливе в XXI столітті [9].

Наш досвід роботи показує, що старша школа відіграє панівну роль у становленні особистості учнів, бо в цьому віці закладається база свідомої поведінки і формуються моральні уявлення й соціальні установки. На думку психологів, учні старшої

школи знаходяться в тих вікових рамках, які вважаються сензитивними для розвитку креативного способу мислення, тому розвиток креативності є необхідною умовою включення суб'єктів у соціальне середовище [2; 3].

Згідно з даними авторів «Психології старшокласників», зокрема О.А. Петрової, Л.М. Орлової, А.А. Реана, старшокласники мають більш високі показники творчих здібностей, центральними показниками яких є легкість створення образів, їхніх елементів й імплікацій і гнучкість у створенні змістових стосунків [4]. Крім того, період старшого шкільного віку характеризується більшою кількістю емоційних реакцій і способів вираження емоційного стану самоповаги, саморегуляції і самовираження.

Формуванню вміння самовираження як компоненту креативного мислення засобами іноземної мови сприяє достатній мовленнєвий досвід учнів, їхній багатий мовний та мовленнєвий інвентар, який дає змогу старшокласникам виражати свою думку, давати власні оцінки фактам і подіям, використовуючи відомі комунікативні одиниці в нових ситуаціях спілкування для вирішення нових завдань. Крім того, спілкування іноземною мовою у старшій школі є творчим процесом, який відрізняється неповторністю, оригінальністю і багатогранністю, в якому вчитель та учні розглядаються як суб'єкти співтворчості, бо формування іншомовної комунікативної компетентності на уроках іноземної мови відбувається за відсутності мовного середовища. Учні та вчитель створюють умови для ситуативного спілкування в природному мовному середовищі, що потребує формування креативних умінь.

Метою статті є спроба показати можливості формування вмінь творчого мислення учнів старшої школи засобами іноземної мови з використанням новітніх принципів та технологій.

У різні історичні періоди питання, які стосуються формування креативності, творчого мислення, цікавили як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, наприклад: Г.С. Альтшуллер, Д.Б. Богоявленська, С.Ю. Ніколаєва, О.Є. Антонова, Я.А. Пономарьов, Ж. Піаже, Б. Лукас, А. Маслоу, Дж. Гілфорд та ін.

Проаналізувавши точки зору вчених, під творчим мисленням ми розуміємо один із видів мислення, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту і новоутворенням у самій пізнавальній діяльності з його створення. Ці новоутворення стосуються мотивації, цілей, оцінок, сенсу. Творче мислення відрізняється від процесів застосування готових знань і вмінь, що називається репродуктивним мисленням [5].

Вищезгадане визначення та детальне вивчення наукових досліджень стосовно цього питання дають нам змогу підсумувати ознаки творчого мислення та виокремити його вміння. Зобразимо їх у вигляді таблиці.

З таблиці видно, які вміння творчого мислення варто формувати в учнів старшої школи на уроках іноземної мови. Однак наші спостереження і власний досвід роботи показують, що не всі учні здатні брати участь у творчій діяльності на одному рівні з іншими учнями через недостатність мовного та мовленнєвого рівня володіння іноземною мовою. Як результат, часто, маючі гарні ідеї вирішення проблеми, вони соромляться їх представити решті учасників спілкування.

У цьому випадку формування творчого мислення на основі принципу "mini-max" важко переоцінити. Його суть полягає в тому, що кожен учень відповідно до своїх здібностей вибирає кінцевий рівень по своєму можливому максимуму у проміжку між мінімальним та максимальним, що дає змогу реалізувати індивідуальний підхід до спілкування.

Наші дослідження доводять ефективність використання цього принципу. Саморегуляція власної діяльності створює на уроці іноземної мови психологічний комфорт, доброзичливу атмосферу

Таблиця 1

Ознаки та вміння творчого мислення

№	Ознаки творчого мислення	Вміння творчого мислення
1	Відкритість до нового	Проявляти допитливість і цікавість до нового в оточуючому світі
2	Самостійність	Самостійно виділити проблеми в незвичних ситуаціях
3	Гнучкість	Бачити проблему під нестандартним кутом; усвідомлювати можливості її нового використання без будь-яких орієнтирів; шукати сильні і слабкі сторони ідей із метою їх застосування або відмови від них
4	Асоціативність	Знаходити асоціації для вирішення нових задач
5	Образність	Продукувати велику кількість ідей
6	Швидкість	Швидко перебудовувати свою діяльність в умовах, які змінюються, з появою нової інформації
7	Прогнозованість	Передбачати результати творчого вирішення задачі
8	Оригінальність, прагнення до інтелектуальної новизни	Створювати новий оригінальний продукт
9	Нестандартність	Вирішувати нестандартні задачі, які не можуть бути вирішеними звичними засобами

і знімає всі фактори, які спричиняють стрес під час формування творчого мислення. Саме в такій атмосфері переважає творче начало та саморозвиток усіх учнів групи, незалежно від рівня їхньої мовної обізнаності, бо кожен учень набуває посильного йому досвіду творчої діяльності.

Практика показує, що формування вмінь творчого мислення на уроках іноземної мови є успішним, якщо воно проходить у груповому режимі на основі співпраці всіх учасників іншомовного спілкування. Таким чином створюються партнерські стосунки, необхідні для розвитку креативності і ті, які дають всім учням право на пошук і вираження власного бачення вирішення задачі.

Однак відправною точкою формування вмінь творчого мислення є мотивація учнів до творчої активності, отримання нової інформації, винаходження нових знань. Наші експериментальні дані показали, що технології гейміфікації, застосування елементів гри й ігрових прийомів у неігрових освітніх навчальних контекстах є хорошим мотиваційним засобом, бо учні отримують ігрові установки, які повністю співвідносяться з реальністю і залучають їх до активної самостійної діяльності для вирішення проблеми.

У нашому дослідженні ми досліджували технології гейміфікації з різними видами опор – вербальної, аудитивної і візуальної. Наприклад, під час вивчення теми «Ukraine & Ukrainians» старшокласникам були представлені такі технології гейміфікації:

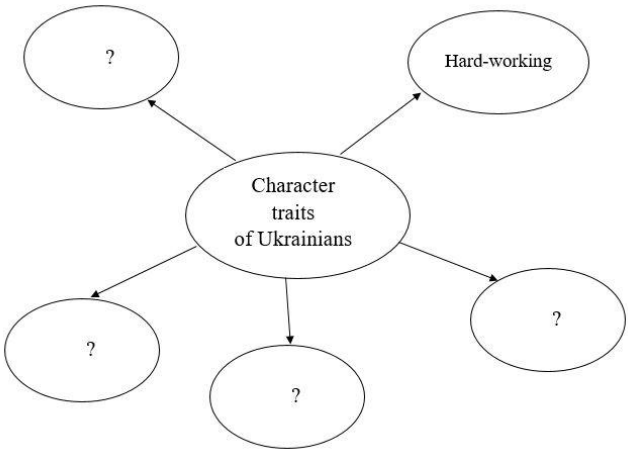
а) з вербальною опорою: Suppose you are aliens from a different planet who want to know about Ukraine and its citizens. Choose any part of Ukraine for your investigation, make a list of questions you'd like to get answers to. On coming back to your planet, summarize the information you've got and present it to your people.

б) з аудитивною опорою: Imagine you live in a new millennium and found an unusual disc with some pieces of music, songs, bits of conversation and some sound sequences. One word is written on the disc "Ukrainians". Listen and try to restore some aspects of Ukrainians' life at that time.

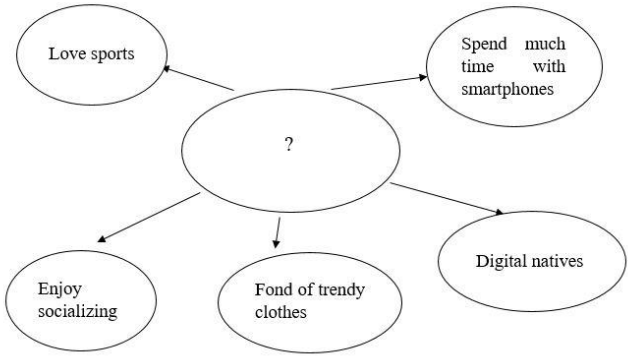
в) з візуальною опорою: During the archaeological excavation the scientists found some artefacts of early Ukrainian life. Look at the photos of some of them and decide what aspects of Ukrainians' life they may speak about.

Отримавши завдання, старшокласники розпочинають найоб'ємнішу та найвідповідальнішу фазу своєї творчої діяльності – акумуляції знань, інформації, ідей, тобто створення єдиного смислового поля. У такому випадку процес обговорення ідей має полемічний характер, у процесі якого створюється певна смислова реальність. Ефективність подібної смислової поліфонії, з різноманітними альтернативними поглядами, представленням суперечливих ідей, розгляду їх із різних позицій, обговорення зав'язків між ними, на нашу думку, полягає в тому, що вона допомагає старшокласникам сформувати власну точку зору, усвідомити себе в новій якості «творця». У плані реалізації власних ідей іноземною мовою, основою генерування ідей і рішень є відомі способи акумуляції інформації і мовного матеріалу – когнітивні карти, фрейми, генеративні матриці, колажі тощо.

Наші дослідження показали, що технологія колажування, як асоціативне нарощення навколо ключового питання, викликала найбільший інтерес серед учнів, що свідчить про доцільність його використання. Представлені нами блок-колажі дали змогу учням грамотно організувати відібрані ідеї, їх можливу лінгвістичну реалізацію, застосувати набуті знання в нових контекстах, і тим самим активізувати власні творчі здібності. Розглянемо формування вмінь творчого мислення з теми попередніх завдань. Наприклад, блок-колаж «Сліпа пляма» (Blinder Flecke) є частково заповненими блоками. Завдання учнів – визначити, якій саме інформації приділяється вільне місце в цьому колажі.



Блок-колаж «Сліпе ядро» (Blinder Kern), в якому учні визначають його ядерне поняття після знайомства з усім фоном.



В обох випадках учні заповнюють блок-колажі після колективного обговорення і прийняття спільного рішення.

Спостереження і практика роботи в школі свідчать про те, що після визначення із висновками й ідеями на уроці учням потрібен час для створення спільного фінального творчого продукту. Таке завдання доцільно дати додому. Якщо учні стикаються з труднощами у виборі форми власної творчості, можна запропонувати їм деякі варіанти, де їхня креативність буде яскраво представлена, наприклад, написання вірша за шаблоном “I’m a Ukrainian”, складання блок-колажу “Ukraine in metaphors”, Facebook profile “Who are Ukrainians?” тощо.

Оскільки творче мислення продуктивне, то яку б форму свого творчого продукту не вибрали старшокласники, їх відхід від звичного образу мислення щодо питання, яке обговорюється, оригінальність і нестандартність рішення завжди є очевидними. Про набуті вміння творчого мислення можна також судити за змінами в особистісних якостях учнів, які проявляються не тільки на уроках іноземної мови: це чутливість до обговорюваних проблем, моральність суджень у важких ситуаціях, постійна когнітивна «спрага», прагнення нового, відкриття істини і переживання «смаку успіху», рефлексивна оцінка власних результатів.

Отже, проведене нами дослідження свідчить про доцільність розвитку вмінь творчого мислення учнів старшої школи на основі принципу міні-макс і технологій гейміфікації та використання інтерактивного режиму роботи на уроці. Однак актуальність теми відкриває нові можливості пошуку ефективних технологій, які б сприяли вирішенню завдань Нової української школи і підготували випускників ЗСО України до активного самостійного життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. Москва : Оникс, 2012. 296 с.

2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва, 2008. 370 с.

3. Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-те, перероблене / за ред. Д.В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2012. 364 с.

4. Психология старшеклассника. Самое полное руководство для психологов, педагогов и родителей / под. ред. А.А. Реан. Санкт-Петербург : АСТ, 2008. 512 с.

5. Тихомиров О.К. Общая психология. Словарь. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. Москва : ПЕР СЭ, 2005. 461 с.

6. Economic forum, 2016. URL: https://www.weforum.org/reposts/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology (дата звернення: 20.01.2021).

7. Lucas, B., Claxton, G., Spencer, E. Progression in student creativity in school: further steps towards new forms of formative assessment. Paris : OECD Publishing, 2013. URL: http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en (дата звернення: 25.01.2021)

8. Lucas, B., Spencer, E. Teaching creative thinking: developing learners who generate ideas and can think critically. Crown House Publishing, 2017. 216 p.

9. World Economic Forum, 2016. New vision for education: fostering social and emotional learning through technology. URL: https://www.weforum.org/reposts/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology (дата звернення: 03.02.2021)

ІНШОМОВНА ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: PROBLEMS AND PROSPECTS

УДК 371.134:371.686+811.111
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.18

Конотоп О.С.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті наголошено, що в сучасному світі гостро постає проблема затребуваності у фахівцях різних галузей, які на високому рівні володіють професійно орієнтованою іноземною мовою, розкрито актуальність і важливість іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Проведено аналітичний огляд програмних вимог, нормативно-правових документів і міжнародних вимог щодо іншомовної практичної підготовки студентів, які навчаються за напрямом галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта освітня програма 013.00.01. Освітній рівень – перший (бакалаврський), освітня кваліфікація – бакалавр із початкової освіти (термін навчання – 3 роки 10 місяців) денної форми навчання, що дало нам змогу дійти висновків, що для вступу на перший (бакалаврський) вступний рівень іноземної мови має дорівнювати В1, а випусковий – В2; під час вступу на освітній ступінь «магістр» – В2, а випусковий – В2+; з огляду на міжнародний досвід щодо досягнення певного рівня володіння іноземною мовою кількість керованих аудиторних годин має бути суттєво збільшена порівняно з реальною сучасною практикою у вітчизняних закладів вищої освіти; визначено реальний стан володіння англійською мовою студентами першого курсу денної форми навчання освітнього ступеня «бакалавр». Окреслено сучасні проблеми іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вітчизняних закладах вищої освіти: низький рівень володіння англійською мовою і критичним мисленням студентів-першокурсників, недостатня кількість аудиторних керованих годин у закладах вищої освіти; різна кількість кредитів, відведених для вивчення навчального предмета «Іноземна мова» в різних закладах вищої освіти та ін. Перспективою подальших досліджень є пошуки ефективних шляхів підвищення рівня іншомовної практичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Ключові слова: *іншомовна практична підготовка, іноземна мова, англійська мова, бакалавр, магістр, майбутні вчителі початкової школи, рівень володіння іноземною мовою, критичне мислення.*

The article emphasizes the relevance and importance of foreign language practical training of future primary school teachers, as in today's world there is a growing problem of demand for specialists in various fields who have a high level of professionally oriented foreign language. The real state of English language proficiency of first-year full-time students of the bachelor's degree has been determined. An analytical review of program requirements, legal documents and international requirements for foreign language practical training of students studying in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 013 Primary education educational program 013.00.01. Educational level – first (bachelor's), educational qualification – bachelor's degree in primary education (term of study 3 years 10 months) full-time, which allowed us to conclude that to enter the first (bachelor's), the introductory level of a foreign language must be equal to B1, and final – B2; when entering the educational degree "Master" – B2, and graduation – B2 +; Given the international experience in achieving a certain level of foreign language proficiency, the number of managed classroom hours should be significantly increased compared to the current practice in domestic higher education institutions. The current problems of foreign language practical training of future primary school teachers in Ukrainian higher education institutions are outlined: low level of English language proficiency and critical thinking, insufficient number of classroom hours in higher education institutions; different number of credits allocated for the study of the subject "Foreign Language" in different institutions of higher education, etc. The prospect of further research is to find effective ways to increase the level of foreign language practical training of future primary school teachers.

Key words: *foreign language practical training, foreign language, English, bachelor, master, future primary school teachers, level of foreign language proficiency, critical thinking.*

Постановка проблеми. У сучасному світі дедалі гостріше постає проблема затребуваності у фахівцях, які на належному рівні володіють професійно орієнтованою іноземною мовою (ІМ), оскільки вона є рушійним засобом професійного спілкування спеціалістів різних галузей. Глобалізація суспільних процесів у сучасній Україні, інтеграційні процеси у сфері освіти підвищують вимоги до якісної підготовки майбутніх фахівців у немовних закладах вищої освіти (ЗВО) України, здатних ефективно виконувати функціональні обов'язки в сучасних освітніх реаліях. За сучасних умов інтеграції України до європейського та світового освітнього простору проблема іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (ПШ) набуває особливої значущості, а перед немовними ЗВО України постає складне завдання забезпечити конкурентоздатність своїх випускників як на вітчизняному, так і на міжнародному ринках праці. Нині у 48 ЗВО України здійснюється підготовка студентів за освітньо-професійною програмою галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта, що дає змогу зробити висновки про популярність цього напряму серед абітурієнтів. Отже, вкрай актуальною є проблема якості іншомовної практичної підготовки

майбутніх учителів ПШ і пошук оптимальних шляхів її підвищення до рівня, який відповідав би вимогам сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням різних аспектів підвищення ефективності іншомовної практичної підготовки займалося багато науковців: О. Бігич, О. Биконя, В. Борщовецька, Р. Гришкова, І. Задорожна, Л. Зєня, О. Квасова, С. Кожушко, О. Кміть, Л. Морська, С. Ніколаєва, Л. Русалкіна, Н. Саєнко, Л. Сажко, Н. Скляренко, Н. Сура, О. Тарнопольський, Г. Турчинова, В. Черниш та ін. Методистами було вирішено широке коло наукових питань, які пов'язані із визначенням змісту і мети навчання, відбору навчального матеріалу для відповідного навчання, оцінювання і вдосконалення методики викладання ІМ у професійній сфері для формування іншомовної комунікативної компетентності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте досліджено не всі аспекти, зокрема, маловивченим залишається висвітлення сучасних проблем іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ.

Метою статті є висвітлення сучасних проблем іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ.

Виклад основного матеріалу. Іншомовну практичну підготовку майбутніх учителів ПШ ми визначаєм як сукупність спеціальних професійних знань, умінь, навичок, стратегій і тактик поведінки, які забезпечують можливість ефективного виконання вчителем своїх функціональних обов'язків у професійній сфері і неформальному спілкуванні з використанням ІМ; процес іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ, перш за все, здійснюється в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова» (назва може варіюватися у рамках різних ЗВО України), де ІМ розглядається як інструмент майбутньої професійної діяльності.

Низка сучасних наукових досліджень окреслює проблеми іншомовної підготовки студентів немовних ЗВО України. В. Краснопольський виявив такі основні недоліки організації іншомовної підготовки студентів нефілологічного профілю навчання: спрямованість на передачу інформації, а не на розвиток особистості; застосування технологій навчання, не розрахованих на індивідуально-психологічні особливості студента; забезпечення навчання за рахунок педагогічного впливу без урахування психологічного чинника; обмежена кількість аудиторних годин; моральна застарілість методів і методик навчання та ін. [7, с. 2–3].

Проведений нами теоретичний аналіз наукових досліджень та вивчення практичного досвіду викладання ІМ виявляють низку протиріч, що об'єктивно присутні в освітньому процесі у немовному ЗВО. У рамках цієї статті хочемо звернутися до найбільш важливих проблем, які існують в іншомовній практичній підготовці майбутніх учителів ПШ, а саме: визначення вступного/випускового рівня володіння ІМ майбутніми вчителями ПШ відповідно до чинних нормативних документів; визначення реального рівня володіння ІМ студентами-першокурсниками і критичним мисленням як основи навчальної діяльності майбутнього вчителя ПШ; визначення необхідної кількості годин для досягнення цільового рівня володіння ІМ майбутніми вчителями ПШ відповідно до чинних міжнародних документів; стан процесу іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ відповідно до освітньо-професійних програм (ОПП).

1. *Визначення вступного/випускового рівня володіння ІМ майбутніми вчителями ПШ відповідно до чинних нормативних документів.* У чинній Програмі для немовних ЗВО України (2005) не надано конкретні дані щодо вступного і вихідного рівня володіння ІМ майбутніми вчителями ПШ, а вказано лише певні межі [8]. Аналітичний огляд програмних вимог, нормативно-правових документів і міжнародних вимог щодо іншомовної практичної підготовки майбутнього вчителя ПШ дав нам змогу дійти висновку, що відповідно до підготовки студентів за спеціальністю 013 Початкова освіта. Освітній рівень – перший (бакалаврський) вступний рівень має дорівнювати В1, а випусковий – В2, під час вступу на освітній ступінь «магістр» – В2, а випусковий – В2+ [5].

2. *Визначення реального рівня володіння ІМ майбутніх вчителів ПШ.* З метою визначення реального рівня володіння ІМ майбутніх вчителів ПШ у вересні 2017–2020 навчальних роках нами було проведено тестування студентів першого курсу денної форми навчання освітнього ступеня «бакалавр», які навчаються за освітньо-професійною програмою галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта. Матеріалом для тестування був стандартизований примірник тесту Preliminary Simple Paper 6 PET (Preliminary English Test) (2015) із сайту https://www.cambridgeenglish.org/. Результати тестування, на жаль, виявили низький рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів, адже із 78 протестованих студентів лише 5 студентів (6,41%) досягли очікуваного рівня В1 [4], який є заявленим як вхідний рівень для навчання ІМ у Програмі для немовних ЗВО (2005) [8]. По роках динаміка показників залишалася майже незмінною: у 2017–2018 навчальному році 59,25% (абсолютна успішність) і 11,11% (якість знань); у 2018–2019 навчальному році – 52% (абсолютна успішність) і 4% (якість знань); у 2019–2020 навчальному році – 53,84% (абсолютна успішність) і 3,84% (якість знань) [4].

3. *Визначення рівня критичного мислення майбутніх вчителів ПШ.* Важливим під час освітнього процесу з ІМ є розвинене критичне мис-

лення студентів, яке разом із стратегічним є запорукою успішної навчальної діяльності сучасного студента. Проведений нами у 2018–2019 навчальному році зріз рівня сформованості критичного мислення у 82 студентів показав, що більшість студентів, 92,7% (76 осіб), знаходиться на середньому рівні; 4,9% (4 студенти) мають низький розвиток і лише 2,4% (2 студенти) показали високий рівень розвитку критичного мислення. Жодного студента, який набрав необхідну кількість балів відповідно до норм дуже високого рівня критичного мислення, не виявилося, середній показник розвитку критичного мислення становив 14,6 [1; 3]. Отже, великою проблемою серед сучасної молоді є недостатній рівень критичного мислення, натомість сучасний освітній процес з ІМ має увесь необхідний потенціал і створює можливості для його систематичного розвитку, оволодіння основними принципами та операціями логічного мислення, що дозволить студентам виробити новий критичний стиль мислення, який буде допомагати аналізувати проблеми і вибирати ефективні стратегії їх вирішення у повсякденних і професійних ситуаціях спілкування.

4. *Визначення необхідної кількості годин для досягнення цільового рівня володіння ІМ майбутніми вчителями ПШ відповідно до чинних міжнародних документів.* Міжнародна практика викладання ІМ свідчить, що для переходу від одного цільового рівня володіння ІМ до іншого потрібно приблизно 200 годин аудиторних годин під керівництвом викладача; «приблизно» означає, що іноді потрібно більше годин (або менше), а залежить це від попереднього мовного досвіду, інтенсивності занять, віку; зокрема, перехід від В1 до В2 вимагає від 200 до 270 годин аудиторної роботи під керівництвом викладача. ІМ є обов'язковою дисципліною в європейських ЗВО із рекомендованим обсягом навчального навантаження 240–270 годин аудиторної роботи для ступеня вищої освіти «бакалавр» [2, с. 60]. Вивчення міжнародного досвіду засвідчило, що для досягнення певних рівнів володіння ІМ кількість керованих аудиторних годин, які відведені на іншомовну практичну підготовку майбутніх учителів ПШ у ЗВО України, має бути суттєво збільшена, як показали результати аналізу ОПП, які наведені нижче. Треба також зважати на те, що студенти вступають у ЗВО не лише з різним рівнем володіння ІМ, але із вивченням різних мов у школі – французької або німецької.

5. *Визначення стану процесу іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ відповідно до ОПП.* У 2020 році нами було досліджено 34 ОПП педагогічних ЗВО України, які готують студентів за напрямом галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта, які розміщені на офіційних сайтах відповідних ЗВО. Усі проаналізовані нами ОПП є чинними, оскільки були затверджені в інтервалі 2016–2019 років і дійсні на період 2019–2020 навчального року) (денна форма) і дали такі результати: навчальний предмет «Іноземна мова» (назва навчального предмета може варіюватися залежно від ЗВО) зараховано до різних навчальних циклів підготовки фахівців – у більшості ЗВО України навчальний предмет зараховують до циклу нормативної (обов'язкової) загальної підготовки; виділення різної кількості кредитів на вивчення ІМ, більшість ЗВО мають діапазон 4-5-6 кредитів, мінімальна кількість кредитів на один навчальний предмет – 3 кредити і максимальна — 11 кредитів; відсутність уніфікації назви навчального предмета і тенденція до використання таких назв, як (назви подані у порядку частотності використання в ОПП) «Іноземна мова», «Іноземна мова (за професійним спілкуванням)», «Практика усного і писемного мовлення (іноземна мова)», «Іноземна мова з методикою навчання», є інтегровані курси, в яких інтегровано з практичною іншомовною підготовкою поєднується й теоретико-методична; наявність в ОПП різної кількості навчальних предметів, які забезпечують практичну іншомовну підготовку майбутніх фахівців; формою підсумкового контролю навчальної дисципліни у всіх ЗВО є екзамен; мовою навчання, яка зазначена у всіх ОПП, є українська [6].

Висновки. Нині володіння ІМ є пріоритетним напрямом світової освітньої політики, що зумовлює узгодження процесу підготовки майбутніх учителів ПШ із реальними запитами сьогодення, пошуком і переходом до інноваційних способів професійного становлення особистості. Вважаємо, що іншомовна практична підготовка майбутніх учителів ПШ має відповідати вимогам часу, орієнтуватися на широкий діапазон професійних завдань, міжнародну співпрацю, мобільність у межах світового освітнього простору, має враховувати сучасні ефективні практики і досвід міжнародних документів у вітчизняних нормативно-правових документах. Також слід зазначити, що процес іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ має певні особливості, які також необхідно враховувати під час освітнього процесу. Проведений нами теоретичний аналіз наукових досліджень та вивчення практичного досвіду викладання ІМ дали змогу виявити низку протиріч, які об'єктивно присутні в освітньому процесі у немовному ЗВО: низький рівень володіння ІМ і критичним мисленням студентами-першокурсниками; недостатня кількість годин для досягнення цільового рівня володіння ІМ майбутніми вчителями ПШ відповідно до чинних міжнародних документів; стан процесу іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ відповідно до чинних ОПП показав різну кількість годин і кредитів, які відведені на іншомовну практичну підготовку май-

бутніх учителів ПШ. Реалізація комплексу заходів щодо усунення зазначених протиріч потребує розробки єдиної стратегії іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Конотоп О.С. Результати зрізу рівня сформованості критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.* Випуск 5 (161). Серія Педагогічні науки. Чернігів, 2019. С. 97–100.

2. Конотоп О.С. Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 28. С. 57–61.

3. Конотоп О.С. Стратегічне мислення VS кліпове мислення у практичній іншомовній підготовці студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р. / за ред. О.А. Голюк ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 9. С. 380–382.

4. Конотоп О.С. Тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 Початкова освіта. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції : збірник наук. праць. Переяслав, 2020. Вип. 58. С. 190–192.

5. Конотоп О.С. Цільовий рівень іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки.* 2020. № 1 (4). С. 52–64.

6. Конотоп О.С. Стан процесу практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи :* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Запоріжжя, 29–30 травня 2020 р. / За ред. О. Гури, В. Меняйло. Запоріжжя, 2020. С. 110–112.

7. Краснопольський В.Е. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей на основі створення і використання Web-технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2019. 40 с.

8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH BY MEANS OF THEATRIC ACTIVITY

УДК 372.881.111.1
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.19

Кучер В.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та методик їх навчання
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Семегин Т.С.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та методик їх навчання
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Стаття присвячена одній із важливих проблем сучасної лінгводидактики – формуванню іншомовної компетентності, зокрема одного з її ключових аспектів – лексичної компетенції. Розкривається суть понять «театралізована діяльність», «лексична компетенція». Основна увага зосереджується на методиці формування лексичної компетенції засобами театру, а саме подано характеристику видів діяльності, котрі використовуються для оволодіння лексикою англійської мови. Висвітлюються різні форми театралізованої діяльності, які використовуються на заняттях з англійської мови: драматична гра, рольова драматична гра, імпровізація, симуляція, сценарні ігри, режисерські ігри, театральний проєкт. Схарактеризовано сутність феномена «творча діяльність» на уроці англійської мови на основі праць провідних науковців з означеної тематики, а також подано власне авторську інтерпретацію дослідженого поняття. Поряд з означеним об'єктом дослідження розглянуто поняття «словесна творчість», тобто творення власного твору під впливом навколишньої дійсності та художнього слова. Також зазначається, що основним внутрішнім мотивом навчальної діяльності для більшості учнів є орієнтація на практично значущий результат, а не на засвоєння суми знань.

Поряд із цим у статті схарактеризовано методи навчання, що співвідносяться з театралізованою діяльністю учнів. Серед цих методів проаналізовано думки щодо театралізованої діяльності не тільки провідних українських науковців, а й зарубіжних вчених. Запропоновано характеристику методів навчання, що співвідносяться з театралізованою діяльністю учнів: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психо-лінгвістичний, літературно- і мовно-дидактичний, інтенсивний. Поряд із методами навчання присвячено увагу етапам роботи в підготовці до театралізованої діяльності, серед яких визначено три основних етапи.

На основі аналізу методико-педагогічних праць, які стосуються театралізованої діяльності на уроках англійської мови, подано авторське бачення іншомовної театралізованої діяльності.

Ключові слова: *лексична компетенція, особистість, театралізована діяльність, мовлення, методика навчання, лінгводидактика.*

The article is devoted to one of the important problems of modern linguodidactics – the formation of foreign language competence, in particular, the formation of one of its key aspects – lexical competence. The essence of the concepts "theatrical activity", "lexical competence" is revealed. The main attention is focused on the method of formation of lexical competence by means of theater, namely, the characteristics of the types of activities used to master the vocabulary of the English language are given. Various forms of theatrical activities used in English classes are covered: drama, role-playing drama, improvisation, simulation, screenwriting, directing, theater project. The essence of the phenomenon "creative activity" at an English lesson is characterized on the basis of works of leading scientists on the specified subject. Also the author's interpretation of the researched concept is given. Along with the indicated object of research, the concept of "verbal creativity" is considered, that is a creation of one's own work under the influence of the surrounding reality and the artistic word. It is also noted that the main internal motive of learning activities for most students is to focus on a practically tangible result, and not to assimilate the amount of study.

In addition, the article describes the methods of teaching that correspond to the theatrical activities of students. Among these methods, opinions on theatrical activities not only of leading Ukrainian scientists, but also of foreign scientists are analyzed. The characteristics of teaching methods that are correlated with theatrical activities of students are proposed: theoretical, individual and socio-psychological, psycho-linguistic, literary and linguistic-didactic. Along with teaching methods, attention is paid to the stages of work in preparation for theatrical activities, among which three main stages are identified.

Based on the analysis of methodological and pedagogical works related to theatrical activities in English lessons, the author's vision of foreign language theatrical activities is presented.

Key words: *lexical competence, personality, theatrical activity, speech, teaching methods, language didactics.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нині проблема навчання іншомовної лексики в процесі різних видів мовленнєвої діяльності представлена в роботах українських і зарубіжних вчених (Н. Гез, С. Ніколаєва, Н. Скляренко, О. Тарнопольський та інші).

Водночас театрально-мовленнєва ігрова діяльність виступала об'єктом дослідження в межах класної (Г. Китайгородська, І. Шехтер та ін.) і позакласної (А. Кузьменков) роботи з іноземної мови. Однак, незважаючи на широку базу досліджень у теорії і практиці навчання іноземних мов засобом театралізації, всі дослідження були присвячені навчанню емоційного продукування вивчених фрагментів творів, а увага акцентувалася на змісті творів, що драматизувалися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що сучасна педагогіка розглядає театральне мистецтво як допоміжний засіб впливу на особистість, формування її естетичних і морально-етичних установок, цій дидактичній проблемі присвячена ціла низка наукових праць.

Так, вплив театрального мистецтва на формування духовної культури особистості висвітлено в наукових працях Є. Вахтангова, І. Глікмана, Т. Куришевої, А. Луначарського, В. Немировича, К. Станіславського, А. Таїрова, Г. Товстоногова; проблемам морального розвитку дітей засобами театру присвячені праці основоположників лялькового театру в нашій країні – А. Брянцева, Є. Деммені, С. Образцова, і музичного театру для дітей – Н. Сац. Отже, виникає потреба більш активного використання театрального мистецтва в дидактичній практиці, визначення основних підходів до театру як засобу удосконалення вивчення іноземних мов, а не лише оптимізації соціальних взаємин, удосконалення соціуму.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У вітчизняній методиці викладання іноземних мов переважно використовувалося механічне заучування ролі, а питання щодо розвитку вмінь самостійного мовотворення і використання театралізації як засобу засвоєння, осмислення, запам'ятовування та вільного оперування іншомовними лексичними одиницями у практичній діяльності, зумовленої різними життєвими обставинами, не були предметом дослідження, що знизило рівень доступності, вмотивованості й ефективності оволодіння іншомовними лексичними одиницями як лінгвістичними складниками іншомовного мовлення. Крім того, не всі учні були активно задіяні в процесі театралізації і, відповідно, не мали стимулу для систематичного повторення лексичного матеріалу.

Мета статті. Основною метою дослідження є аналіз особливостей формування англомовної лексичної компетенції за допомогою театральної діяльності. Меті роботи підпорядковані такі завдання:

1) дослідити сутність формування лексичної компетенції учнів через театралізовану діяльність;

2) визначити специфіку іншомовної театральної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Різнобічний розвиток особистості істотно залежить від того, які види діяльності становлять реальний зміст навчально-виховного процесу. Розрізняють три генетично змінливих і співіснуючих протягом усього життєвого шляху видів діяльності: гру, навчання та працю. Гра – один із тих видів дитячої діяльності, що використовуються дорослими з метою виховання дітей, навчання їх різних дій, способів й засобів спілкування. Вона поєднує різноманітні засоби розвитку творчих і мовних здібностей дитини, у своїй основі містить творчий початок і є сама по собі творчою діяльністю.

Одним із видів такої творчої діяльності виступає театралізована діяльність, яка значною мірою стимулює розвиток мовленнєвої активності учнів, тому «театралізована діяльність» як ключове поняття нашого дослідження заслуговує на детальне вивчення.

Поняття «діяльність» є однією з ключових категорій багатьох сфер науки, зокрема філософії, педагогіки, соціології, психології тощо. Так, відомий психолог Л. Виготський окремо характеризує специфіку дитячої діяльності та виокремлює такі її риси: наявність спеціальної настанови, що має специфічні риси гри; дитині зовсім не знайоме розуміння того, що сама лінія діяльності своєю будовою може стати безпосереднім виразником настрою внутрішнього світу дитини [2, с. 234]. Натомість за певних умов діти здатні створювати роботи, що вражають своєю виразністю. Цю суперечність Л. Виготський показує шляхом творчого аналізу чотирьох форм зв'язку уяви з дійсністю: а) витвір уяви завжди базується на елементах дійсності (чим багатший досвід дитини, тим більше матеріалу для уяви); б) зв'язок між готовим продуктом фантазії і будь-яким складним явищем дійсності (такі явища діти отримують із літературних творів); в) зв'язок полягає в емоційній взаємодії дійсності і уяви (він виявляється в тому, що в процесі діяльності дитина дійсно переживає цю подію); г) дитяча фантазія подекуди може бути чимось новим, що не відповідає певному визначеному предмету.

У становленні творчої діяльності дітей учений умовно виокремлює такі стадії, як-от: підготовчу, настановчу, завершальну. На стадії підготовки накопичується та активізується матеріал, відбувається засвоєння дитиною способів дій. На настановчій стадії виконується задум діяльності. Задум випереджає і спрямовує дії дитини. На завершальній стадії відбувається акт творчості, який часто має вияв театралізації.

Схарактеризуємо сутність феномена «творча діяльність». Поняття творчість як психолого-педагогічна категорія трактується у словниках по-різному: як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пронизана елементами нового, зорієнтована на вдосконалення й збагачення розвитку людини [5, с. 498]; як продуктивна діяльність людини, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [11, с. 326].

У контексті навчання мови особливої важливості набуває специфічний вид творчої діяльності – мовленнєва творчість. Підтвердження ідеї щодо творчого характеру мовлення знаходимо в працях багатьох учених – психологів, психолінгвістів, лінгвістів (І. Бодуен де Куртене, В. Бухбіндер, Л. Виготський, Ф. Соссюр, Л. Щерба та ін.). Цю думку підкреслює І. Кон, зауважуючи, що в процесі вираження своїх думок більшість людей користуються «готовими» формулами, водночас саме вміння зробити власний вибір мовних й позамов-

них засобів для вираження думки забезпечує вияв у мовленні людської індивідуальності [8, с. 36]. На думку А. Богуш, індивідуальність людини – її характер, темперамент, рівень загальної культури, особистісні почуття, – виявляється саме в мовленні [1, с. 100]. Індивідуальність мовця (психологічний стан, ставлення до співрозмовника, стиль спілкування) виявляється також у відборі мовних елементів (у вживанні одних і відмові від інших), частоті використання певних елементів мови, порядку розташування мовних елементів у фразі, різноманітних модифікаціях мовних одиниць, що використовуються, зокрема в навмисному або мимовільному порушенні мовних норм.

Творчий характер мовлення на вищому рівні виявляється у специфічному виді творчої діяльності – мовленнєвій творчості як унікальному способі самовираження й самореалізації за допомогою мовних засобів (Л. Виготський). Мовленнєва творчість має діяльнісний характер. Вона пов'язана із самостійно породженим задумом, свідомим відбором мовних засобів для його реалізації та насамкінець створенням унікального творчого продукту. Лінгводидакти розглядають мовленнєву творчість як «специфічний, унікальний вид художньої творчості, який реалізується у процесі мовлення та є яскравим показником мовленнєвої компетентності», проявом бажання та здатності висловити свою думку [2, с. 25].

У понятійному полі дослідження мовленнєвої творчості разом з основним поняттям як синонімічний вживається термін «словесна творчість», що тлумачиться лінгводидактами як «діяльність, що виникає під впливом художнього слова й сприйняття довкілля та пов'язана зі створенням самостійного твору (оповідання, вірші, казки, есе та ін.)», як «спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, який відповідає певним літературним нормам» [8, с. 79]. Лінгводидакти розглядають словесну творчість як вагомий засіб формування мовленнєвої компетентності учнів, водночас справедливо зазначають, що на етапі шкільного навчання діти лише в деяких випадках створюють високоякісні, високохудожні літературні твори, що все ж таки не зменшує значення цього виду творчості. Сам процес створення твору, можливість вільно й творчо використовувати мовлення в різних ситуаціях визначає значущість словесної творчості. Зауважимо, що тексти, створені учнями, здебільшого не є шедеврами літературної творчості, проте вони мають певне смислове навантаження, виступаючи засобом мовленнєвого самовираження й самореалізації учнів. У процесі їх створення вони навчаються складати тексти, що характеризуються порівняною закінченістю, мають чітку структуру, певною мірою стилістично забарвлені та оригінальні. Саме тому словесна творчість є ефективним засобом навчання іноземної мови.

Разом із поняттям «творчість» у науковій літературі послуговуються терміном «креативність». Ми розглядаємо креативність як характеристику творчого рівня виконання будь-якого виду мовленнєвої діяльності, а креативне мовлення варто розглядати, за Н. Луцан, як вміння добирати словосполучення, речення, звороти для якісного відображення предметів, довкілля, вміння передавати своє ставлення до них, передавати думки, почуття, стани, настрій за допомогою слів, рухів, міміки, драматизації тощо [9, с. 7].

Креативність іншомовного мовлення учнів ми співвідносимо з процесом і результатом іншомовної мовленнєвої творчості, що виявляється у здатності учнів знаходити і самостійно відтворювати іноземною мовою словосполучення, речення, висловлювання, що найточніше відображають образи, явища, що виникають у них на основі творчої уяви. Одним із видів творчої роботи виступає театралізована діяльність, яка значною мірою стимулює породження іншомовного креативного мовлення і, відповідно, позитивно впливає на збагачення словникового запасу учнів, які перш ніж розпочати мовленнєву діяльність, оволодівають певним арсеналом іншомовних лексичних одиниць, правилами їх сполучуваності, формують мовні автоматизми вживання іншомовного лінгвістичного матеріалу та розвивають лінгвістичні вміння.

Театралізована діяльність, як зазначає Н. Водолага, – це унікальний засіб збагачення мовного та мовленнєвого досвіду дітей, розвитку зв'язного мовлення, оскільки вона дає змогу для одночасного розв'язання різних мовленнєвих завдань, а саме: зв'язності – в сюжетоскладанні; образності та інтонаційної виразності – у виконавчій діяльності; збагачення й уточнення словника – у процесі засвоєння і відтворення текстів; вправляння в різних видах творчих завдань [3, с. 10]. Театр, як зазначає І. Зязюн, – це один із найяскравіших емоційних засобів, що формують смак дитини. Театр діє на уяву дитини різними засобами: словом, дією, музикою [6, с. 60].

Н. Водолага пропонує таку класифікацію видів театралізованої діяльності, в якій суттєвими чинниками виступають: 1) форма організації: а) моногра (індивідуальна), у процесі якої дитина сама і сценарист, і режисер, і виконавець усіх ролей; б) колективна гра, під час якої діти мають розподілити ролі, розвинути сюжет, підібрати костюми, підготувати виставу); 2) свобода відтворення тексту: а) точне відтворення літературного тексту, тобто дослівне передавання авторських слів, заучування тексту; б) вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персона-

жів; 3) адресність: а) гра для себе (режисерська гра), б) гра для «інших» (показ вистав, інсценування)) [3, с. 42].

Крім того, види театралізованої діяльності можна класифікувати так: 1) власне гра за своєю суттю; 2) підготовка театралізованої вистави – виконання різних вправ, репетицій, своєрідна праця; 3) сприймання театралізованого видовища. Кожен із видів визначає пріоритетність мовленнєвих завдань.

З метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення рівня володіння іноземною мовою методисти ведуть активний пошук засобів покращення емоційного тла уроку, які викликатимуть і підтримуватимуть інтерес до навчання особливо у старшому шкільному віці, дадуть змогу учням «проявити себе», самоствердитися, відчути почуття успіху.

У сучасній школі дедалі актуальнішим стає поєднання індивідуальної, парної, групової форм роботи, в якій учитель бере участь як партнер, організатор, режисер, сценарист. При цьому перед групою ставиться спільне пізнавальне завдання, а вчитель організує і стимулює спільний пошук, причому кожна людина виконує свою частину роботи і є разом із тим активним учасником всієї роботи загалом.

Основним внутрішнім мотивом навчальної діяльності для більшості учнів стає орієнтація на практично значущий результат, а не на засвоєння суми знань. Таким чином, розвиток самостійності, творчий підхід до знань, що набуваються, становлять зміст навчальної роботи. Це виявляється у ставленні учнів до іноземної мови як навчальної дисципліни. Відсутність мотивації в оволодінні мовою або її нечітка вираженість негативно позначаються на рівні володіння нею. Внутрішня мотивація залежить від усвідомлення учнями важливості іншомовних навичок. Не менше значення має і зовнішня мотивація, яка залежить від учителя, його здатності зацікавити учнів під час уроку, від навчальних матеріалів, що використовуються на заняттях [10, с. 80]. Одним із шляхів підвищення мотивації є використання театралізованої діяльності на уроках іноземної мови.

У сучасній методиці навчання іноземних мов поняття «театралізована діяльність» часто ототожнюється з поняттям «драматизація» (від грец. «drama» – дія або переживання у дії), коли йдеться про навчання учнів іноземної мови. У методичній літературі також знаходимо терміни «вистави у вигляді сцен» (Н. Єлухіна), «навчальний/дидактичний театр» (Ю. Кузьменкова), «театралізація» (Н. Іванова).

У сучасній педагогічній практиці існує кілька методів навчання, що співвідносяться з театралізованою діяльністю учнів.

Перш за все, це інтенсивний метод Г. Китайгородської [7] з особистісно-рольовою організацією навчального процесу. Ігрова діяльність стає однією з головних форм реалізації навчального процесу і виступає у формі безпосереднього, але керованого спілкування викладача з групою. Рольова поведінка задана в ситуаціях навчальних діалогів.

Важливе місце посідає також такий метод, як драматично-педагогічний (Ч. Весселз, М. Шев та ін.), який повністю орієнтований на дію. Існують різні аспекти драматично-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовно-дидактичний. Основним девізом методу, за С. Ніколаєвою, є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами [11, с. 304]. Провідна ідея означеного методу – вчителі іноземної мови можуть багато запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматично-педагогічної організації навчання є сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому, як живі картинки в застиглих, нерухомих позах (standbild) [11, с. 304–305]. Драматично-педагогічний метод активізує резервні можливості тих, хто навчається, спонукає їх до творчості, розвиває чутливість, уяву, сприяє формуванню позиції відвертості в довколишньому світі [11, с. 308].

Театральна діяльність у сфері освіти (під час навчання іноземних мов, зокрема) активно розвивається і в зарубіжній методиці і становить певний напрям роботи, що умовно позначається як «драма в освіті». Спираючись на теорію навчання через досвід (experiential learning theory), учені спроєктували свої ідеї на систему освіти. Проте всі вони підпорядковані досягненню загальної мети – створити певний досвід, за допомогою якого людина вчиться краще усвідомлювати механізми мовної взаємодії і набуває навичок автентичного і спонтанного мовлення.

Н.О. Микитенко зазначає, що варто розмежовувати драматичне мистецтво загалом і драматизацію у школі. Основна суть драматичного мистецтва – дія, відтворення того чи того образу або сюжету через матеріал живої особи актора. Під драматизацією у школі варто розуміти всі відтворення в особах – від драматичних ігор до справжньої художньої сценічної дії, з одного боку, і від імпровізації до розігрування готової п’єси – з іншого [10, с. 80].

На першому етапі роботи в підготовці до театралізованої діяльності рекомендується впроваджувати просто ігри з драматичними елементами, ігри із стійким текстом, вільні, творчі ігри, що є самостійною імпровізацією. Другим етапом є

вільне відтворення сюжетів, які розповів учитель, і, нарешті, тільки після накопичення певного драматичного досвіду відбувається інсценування і розігрування готових сценок. Інсценування допомагають закріпити і розширити вивчену лексику, ненав'язливо і без монотонності відпрацювати граматичний матеріал.

У методиці викладання іноземних мов описано чимало форм театралізованої діяльності, які застосовуються викладачами на заняттях. Розглянемо ці форми.

Драматична гра базується на дії, розвиває уяву, сприяє засвоєнню нових мовних структур і дає змогу виявити емоції лінгвістичними та паралінгвістичними засобами. Драматичні ігри переважно є короткими, можуть проводитися на будь-якому етапі заняття, хоча найчастіше застосовуються викладачами як розминка на початку. Такі ігри є важливим засобом організації групової роботи.

Рольова драматична гра допомагає учням-акторам відчути і зрозуміти поведінку, думки та емоції іншої людини, роль якої вони гратимуть. На відміну від рольових ігор, учасники яких виконують узагальнені, стандартизовані соціальні ролі (пасажир, поліцейський, пілот і т. ін.), що не мають особистісних характеристик і відтворюють стандартні ситуації повсякденного життя, рольові драматичні ігри передбачають наявність персонажів, наділених усіма особистісними характеристиками (стать, вік, соціальний та сімейний статус), певної їх кількості і проблемної/конфліктної ситуації, в якій учасники гри діють [11, с. 5].

Сценарні ігри – це ігри, які здійснюються на основі взаємопов'язаних єдиним сюжетом ігрових вправ. Складниками таких ігор виступають: 1) загальний сценарій, 2) ігрові вправи з рольовим компонентом, 3) ігрові правила, 4) шкала оцінювання, що дає змогу об'єктивно оцінити навчальні досягнення з теми.

Імпровізація (від лат. improvisus – непередбачуваний, неочікуваний) – гра без планування чи підготовки. Метою імпровізації є повна спонтанність. В учнів немає часу на підготовку, вони знайомляться зі своїми ролями та ситуаціями безпосередньо перед початком роботи. Викладачеві потрібно приготувати лише список ситуацій для імпровізації. У методичній літературі знаходимо також термін «керована (guided) імпровізація». Цей вид імпровізації передбачає попередню підготовчу роботу, яку проводить учитель.

Симуляція – драматизація, в її основі лежить подія, учасники якої мають функціональні ролі, обов'язки та достатньо обізнані з проблемою, щоб виконувати ці обов'язки. Втілення повномасштабної симуляції в навчальний процес потребує цілого циклу занять. Кінцевою метою може бути відтворення, наприклад, світу компанії, телевізійної студії, редакції газети чи урядової структури. Симуляції є ефективним засобом у формуванні іншомовних лексичних умінь.

Режисерські ігри – це здебільшого індивідуальні ігри, в яких учень керує уявленою ситуацією загалом, діє одночасно за всіх учасників. Сама назва режисерської гри вказує на її подібність до діяльності режисера вистави. Учень сам створює сюжет гри, її сценарій. В основі сценарію лежить безпосередній досвід дитини: вона відтворює події, глядачем чи учасником яких була сама. Сюжети режисерських ігор – це ланцюг дій. Окремі епізоди (сцени) у грі дитина вигадує, потім виконує, діючи за різних персонажів, промовляючи за кожного або пояснюючи, що відбувається. Оволодівши режисерською грою, дитина навчиться взаємодіяти із реальним партнером у сюжетно-рольовій грі.

Театральний проект – це найбільш масштабна діяльність, що охоплює процес підготовки до вистави та відтворення на сцені для глядачів літературної або створеної самими учнями вистави. Метою такого проєкту є і процес підготовки, і результат – сама вистава.

Позитивним аспектом цього виду діяльності є і те, що в цій роботі можуть брати участь всі учні, незалежно від їхнього рівня володіння мовою, тобто вчитель має змогу впроваджувати особистісно зорієнтований підхід. Під час розподілу ролей великі, зі складними текстами ролі віддаються учням із кращою мовною підготовкою, слабші учні отримують ролі з невеликою кількістю реплік. Проте всі учні отримують чималу користь від участі в п'єсі і задоволення від своєї роботи, адже кожна роль значуща для успішного показу п'єси.

Дослідники одностайно зазначають позитивний психологічний ефект театралізованої діяльності, застосування якої сприяє розумінню учнями того, що різні люди спілкуються по-різному. Д. Чарльз та Й. Кусанагі наголошують на позитивному ефекті відсторонення, який дає учневі змогу сприймати себе збоку, асоціювати будь-які мовні чи мовленнєві помилки з уявною особою – персонажем і, таким чином, знижувати рівень тривожності. Досягнення активності особистості і збереження цього стану припускає активізацію резервних можливостей дитини. Серед найбільш значущих засобів, що забезпечують оптимальну активність учнів, особлива увага приділяється: сюжетності уроку; вмотивованості дій; спеціальної презентації навчального матеріалу (діалог, монолог, полілог); використанню наочності, жестів, міміці; концентрації матеріалу (великий об'єм нових лексичних одиниць); індивідуальному підходу в умовах групової взаємодії; тривалості спілкування (велика кількість учбових дій, що виконуються кожним учнем); атмосфері радості, що сприяє зняттю бар'єру страху [7, с. 68]. Специфіка акторського

мистецтва полягає в тому, що акторська дія вимагає повного включення виконавця в реалізацію довкілля і таким чином показує дитині практичну значущість вивчення іноземної мови.

Висновки. Отже, іншомовна театралізована діяльність учнів – це колективні, цілеспрямовані, методично грамотно організовані дії іноземною мовою, що відтворюються через слово, реалізуються у творчій імпровізації або розігруванні готової п'єси, активізують резервні можливості учнів, їхню пізнавальну активність, підвищують мотивацію до вивчення іноземних мов, сприяють розвитку крос-культурної грамотності, набуттю іншомовних знань, формуванню мовних навичок і мовленнєвих вмінь і включають елементи драматичної, рольової, сценічної, режисерської ігор і театральних вистав.

Аналіз методів навчання іншомовної лексики в педагогічній теорії та практиці дав змогу встановити їх практичну значущість і резервні можливості, якими є: впровадження театралізованої діяльності в процес навчання, створення алгоритму використання автентичних драматичних творів як джерела збагачення словникового запасу учнів старших класів; приділення уваги емоційному пред'явленню матеріалу з урахуванням невербальних засобів комунікації для спрощення процесу запам'ятовування; використання прийомів рольової драматизації взаємодії учнів на основі загальномовленнєвих та сюжетно-драматургійних ситуацій, а потім – на основі життєво зумовлених обставин, що виникають непередбачувано.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Одеса, 2004. 176 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. URL: https://www.twirpx.com/file/158224/ (дата звернення: 1.02.2021).

3. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук. Одеса, 2001. 20 с.

4. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк, 2001. 218 с.

5. Гончаренко С.Ю. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 206 с. URL: https://www.twirpx.com/file/167388/ (дата звернення: 4.02.2021).

6. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи.* Київ, 2000. С. 63–90.

7. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. URL: https://www.twirpx.com/file/2299209/ (дата звернення: 5.02.2021).

8. Кон И.С. Психология ранней юности. *Возрастная и педагогическая психология.* URL: https://www.twirpx.com/file/2630480/ (дата звернення: 5.02.2021).

9. Луцан Н.І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф. дис. … докт. пед. наук. Одеса, 2005. 38 с.

10. Микитенко Н.О. Розвиток англійської мови для спеціальних цілей: особливості формування змісту навчання. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності:* 2012. № 6. Ч. 2. С. 79–83.

11. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ, 1999. Т. І: А-Є. 910 с.

12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. URL: https://www.twirpx.com/file/1912303/ (дата звернення: 1.02.2021).

13. Boyatzis, R.E., Kolb, D.A., Mainemelis, Ch. Experiential Learning Theory : Previous Research and New Directions. New York, 2000. 40 p.

ТЕРМІН І ТЕРМІНОСИСТЕМА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

TERM AND TERM SYSTEM IN CONTEXT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF LANGUAGE TRAINING

УДК 801.357 378.147.016:
811.161.2'373.46
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.20

Литвиненко Н.П.,
докт. філол. наук, професор,
завідувач кафедри україністики
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Місник Н.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри україністики
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Стаття присвячена проблемі концептуального підходу до презентації галузевої термінології в навчальних матеріалах з мови у проєкції на специфіку дистанційного навчання іноземних студентів, які здобувають медичний фах. У статті визначено пріоритетні напрями ефективної організації термінологічної роботи студентів на заняттях з української мови як іноземної з огляду і на традиційні форми навчання, і на новітні методики, зокрема, в контексті онлайн-тестування на власній університетській платформі LIKAR_NMU.
Обґрунтування науково-методичної доцільності впровадження тестової діагностики як складника комплексу навчальних матеріалів базується на багаторічному досвіді роботи кафедри україністики НМУ імені О.О. Богомольця в цьому напрямі. Практичним підґрунтям цього дослідження став аналіз матеріалів навчально-методичного комплексу «Вивчаймо українську разом!», до складу якого увійшли оригінальні навчальні посібники з української мови для іноземних студентів, відеоматеріали, створені авторським колективом кафедри, та блоки тестових завдань як для навчального тренінгу, так і для проміжного та підсумкового контролів онлайн.
Стаття містить ілюстративний матеріал, який демонструє авторські підходи до подання термінологічного матеріалу. Зокрема, для практичної термінологічної роботи виявився доцільним розгляд термінів на рівнях слова, словосполучення, речення й тексту. Тестова діагностика навчальних досягнень орієнтована на перевірку як теоретичного матеріалу, так і практичних умінь і навичок студентів на орфографічному, лексичному, граматичному та синтаксичному рівнях.
У статті наголошується, що комплексне подання термінологічного матеріалу передбачає, крім традиційних форм, розроблення та впровадження інноваційних технологій, коли викладач має у своєму розпорядженні відповідний методичний інструментарій; такий підхід має стати високоефективним прийомом коригування й контролю знань студентів. Результати впровадження тестової діагностики в розроблений на кафедрі комплекс навчально-методичних матеріалів засвідчують доцільність застосування такого прийому, в першу чергу, для збагачення активного термінологічного словника студента.
Ключові слова: *мовна підготовка, термінологічна робота, презентація термінології, комплекс навчально-методичних матеріалів, тестова діагностика навчальних досягнень.*

The article is devoted to the problem of a conceptual approach to the presentation of industry terminology in language teaching materials in the projection on the distance learning specifics of foreign students majoring in medicine. The article identifies priority areas for effective organization of terminological work of students in Ukrainian as a foreign language in view of both traditional forms of education and the latest methods, in particular, in the context of online testing on its own university platform LIKAR_NMU.
Substantiation of scientific and methodological expediency of test diagnostics introduction as a component of an educational materials complex is based on long-term experience of work in this direction of chair of Ukrainian studies of Bogomolets National Medical University. The practical basis of this study was the analysis of materials of the educational and methodical complex "Let's study Ukrainian together!", which included original textbooks on the Ukrainian language for foreign students, videos created by the authors team, and blocks of test tasks for training and for intermediate and final control online.
The article contains illustrative material that demonstrates the author's approaches to the presentation of terminological material. In particular, for practical terminological work it was expedient to consider terms at the levels of word, phrase, sentence and text. Test diagnostics of educational achievements is focused on checking both theoretical material and practical skills of students at the spelling, lexical, grammatical and syntactic levels.
The article emphasizes that a comprehensive presentation of terminological material involves, in addition to traditional forms, the development and implementation of innovative technologies, when the teacher has the appropriate methodological tools; such an approach should become a highly effective method of adjusting and controlling students' knowledge. The results of test diagnostics introduction in the complex of educational and methodical materials developed at the department testify to the expediency of using such a technique, first of all, to enrich the active potential terminological vocabulary of the student.
Key words: *language training, terminological work, presentation of terminology, complex of educational and methodical materials, test diagnostics of educational achievements.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Професійне знання в кожній науковій галузі потребує оволодіння належним чином організованою фаховою мовою, основу якої становить спеціальна лексика. Великої ваги набуває нині проблема впровадження термінологічної роботи в навчальний процес відповідно до потреб вищої школи в умовах дистанційного навчання. Робота з термінами має на меті забезпечити якісне й продуктивне засвоєння іноземними студентами навчального матеріалу відповідно до потреб професійного мовлення, сприяти процесу опанування мови спеціальності.

Проблеми, пов'язані з формуванням термінологічної компетенції майбутнього фахівця в про-

цесі мовної підготовки, привертають увагу багатьох університетських науковців (Е. Огар, Л. Козак, Л. Козловської, А. Лісового, Л. Петрух, В. Шляхової та ін.). Дослідники погоджуються в тому, що новий зміст мовної підготовки й нові підходи в її організації базуються на розумінні того, що вправне володіння мовою спеціальності передбачає насамперед опанування термінології свого фаху, уміння використовувати в професійному мовленні її тематичні домінанти, оскільки саме термінологія становить специфіку тієї чи іншої підмови окремих наук.

Фахова мова має відповідати найсучаснішим комунікативним вимогам. Процес формування мови спеціальності як відкритої динамічної системи ніколи не може вважатися остаточно завершеним. Досягнувши певного рівня у формуванні відповідної бази термінів, правил і закономірностей їхнього творення та вживання, прогрес науки дає поштовх для виникнення нових термінів, відмирання застарілих, надання останнім нового змісту.

У наших попередніх публікаціях йшлося про напрацювання в питанні організації термінологічної роботи як основного аспекту мовного курсу в медичній вищій школі [3; 4; 6; 7; 8; 11; 12; 15]. Разом із тим колеги зазначають, що дисертаційні роботи авторів статті, присвячені проблемам формування української медичної термінології [9] та медичного дискурсу [2], «можуть стати лінгвістичним підґрунтям та методологічною базою для створення методик навчання спеціальної медичної термінології в аудиторії як українських студентів, так і студентів-інокомунікантів» [13, с. 196].

У фокусі досліджень залишається проблема концептуального підходу до презентації галузевої термінології в навчальних матеріалах для іноземних студентів. При цьому комплексне подання термінологічного матеріалу передбачає, крім традиційних форм, розроблення блоків навчальних і контрольних тестових завдань онлайн, що має стати високоефективним прийомом коригування й контролю знань, здобутих на дистанційних заняттях і після перегляду відеоуроків, створених на кафедрі. Виходимо з того, що тестування визнано одним із ефективних засобів контролю засвоєння студентами термінологічного мінімуму під час навчання іноземної мови; основне завдання тестової діагностики – визначати рівень володіння фаховою термінологією за загальноєвропейськими стандартами, представленими в базових європейських документах [1, с. 183–192].

Метою статті є визначення пріоритетних напрямів ефективної організації термінологічної роботи студентів на заняттях з української мови як іноземної і, зокрема, в контексті тестування під час дистанційного навчання, а також обґрунтування науково-методичної доцільності впровадження тестової діагностики як складника навчального комплексу.

Виклад основного матеріалу. «Специфіка викладання конкретного предмета зумовлюється переходом до нових навчально-методичних комплексів і впровадженням авторських методичних технологій, до яких можемо зарахувати створення новітніх підручників і навчальних посібників, розроблення творчих і тестових завдань для здобувачів освіти тощо» [12, с. 25].

Розглядаючи фахову мову як природне середовище існування наукової термінології, термін розуміємо як генералізацію професійного матеріалу. Засвоєння терміносистеми майбутнім спеціалістом є необхідною умовою становлення його як фахівця. Оволодіння мовою спеціальності потребує опанування операціями вибору слів, насамперед, термінів. Це надає навчанню професійно-ділового мовлення специфічного характеру і потребує розробки спеціальних прийомів і методик в університетському навчанні.

Міжкультурний характер порушених проблем засвідчує спільна робота з болгарськими колегами, за результатами якої зазначаємо, що важливою умовою розвитку сучасної освітньої системи є знаходження балансу між традиційними методами навчання й інноваційними практиками [12, с. 23].

Практичним підґрунтям цього дослідження став аналіз матеріалів навчально-методичного комплексу «Вивчаймо українську разом!», створеного на кафедрі україністики НМУ імені О.О. Богомольця (м. Київ). До складу комплексу ввійшли оригінальні навчальні посібники з української мови для іноземних студентів, відеоуроки й блоки тестових завдань для контролю онлайн, розміщені на власній освітній університетській платформі LIKAR_NMU [5; 10].

Саме питання мовної підготовки студентів до професійного дискурсу розглядаємо комплексно, йдеться про 1) створення навчально-методичних матеріалів із відбором словника за спеціальністю й системи вправ, які б сприяли його активізації, 2) розроблення блоків тестових завдань двох рівнів: навчальних і контрольних тестів, призначених для онлайн-опитування студентів.

Вивчення фахової мови базується на правильно відібраному словнику-мінімумі, який має бути активно засвоєним. З огляду на контекстуальне вживання термінів важливим є засвоєння типових для наукової літератури граматичних структур, якими майбутні фахівці можуть оперувати у процесі ділового спілкування.

У навчально-довідковому виданні «Медицина в термінах і визначеннях» представлено базовий термінологічний фонд сучасної клінічної медицини [3]. Цілісність терміносистеми забезпечена наявністю різних за обсягом і структурою тематичних об’єднань термінів, виділених у роботі. Поєднання різних аспектів вивчення базової медичної

термінології передбачає дослідження терміна на лексичному, граматичному та комунікативному рівнях. Це, як показує апробація книги, уможливлює комплексне дослідження медичної терміносистеми, виявлення й аналіз особливостей її формування та функціонування.

Враховуючи лінгвістичну природу слів-термінів та граматичних структур, що потребують засвоєння, з методичних позицій можна виділити такі вихідні одиниці навчального матеріалу: слово, словосполучення, речення, текст.

Така концепція, на нашу думку, уможливлює максимально продуктивну роботу із засвоєння термінів. Вона полягає у презентації слова-терміна в окремих лінгвістичних аспектах. Зокрема, розглядаються граматичний, лексичний, семантичний, словотвірний та синтаксичний параметри слова, а саме:

– термін як частина мови (категорія роду, форма множини тощо);
– дефініція терміна;
– етимологія слова;
– наявність синонімічного ряду;
– споріднені слова;
– словосполучення;
– речення;
– текст.

Окремо варто розглядати переклад термінів як засіб формування лінгвістичної компетенції студентів [14].

Такий комплексний підхід у термінологічній роботі дає змогу простежити аналогію в дослідженні термінолексеми та зафіксувати ідентичність його параметрів у різних мовах.

Як приклад розглянемо засвідчений у багатьох галузевих терміносистемах науковий термін «*аналіз*» на основі трьох мов – англійської, болгарської, української (рис. 1).

В аналізованих у статті навчальних посібниках [3; 4; 5; 10] використано різноманітні методичні прийоми для подання лексичного і, зокрема, термінологічного матеріалу.

Як один із прикладів наведемо фрагмент розділу, який має назву «Добірка словотвірних рядів». Тут підібрані ланцюжки спільнокореневих слів, які уможливлюють наочне сприйняття лексичного складу української мови (рис. 2).

Як можна побачити з таблиці, конкретні термінолексеми презентовано у відповідному, актуальному для іноземного студента контексті. Цей матеріал дає змогу полегшити засвоєння студентами цієї категорії слів у морфологічній і словотвірній площині.

Ілюстративний матеріал, що включає нову лексику й елементи граматики уроку, детально про-

слово-термін, дефініція	**analysis** (-es) – separation into component parts or elements	**анализ** (-и) – разделяне на составни части или елементи	**аналіз** (-и) – розділення на складові частини чи елементи
етимологія	грец. *analysis*		
синоніми	examination, test	изследване, тест	дослідження, тест
антонім	synthesis	синтез	синтез
спільнокореневі слова	analytics, analytic, analyst, analyzer, analyte,psychoanalysis, to analyze	аналитика, аналитичен, аналитик, анализатор, аналит, психоанализа, анализирам	аналітика, аналітичний, аналітик, аналізатор, аналіт, психоаналіз, аналізувати
словосполучення	activation analysis, behavior analysis, bite analysis, blood analysis/ examination/test, to make/do/ perform on analysis, to have on analysis made	анализ на активацията, анализ на поведението, анализ на захапката, кръвен анализ / кръвни изледвания, правя/ извършвам изследване	активаційний аналіз, аналіз поведінки, аналіз прикусу / оклюзійний аналіз, аналіз крові, робити аналіз
речення	1. The test results are normal. 2. Fundamental and technical analysis using statistical methods for data processing.	1. Резултатите от анализа са нормални. 2. Фундаменталният и техническият анализ ползват статистическа методика за обработка на информацията.	1. Результати аналізів нормальні. 2. Фундаментальний і технічний аналіз використовують статистичну методику для оброблення інформації.
Мікротекст: Analysis of a literary text prompts thinking, remembering and imagination. This is one of the most effective techniques of connected speech development because it promotes the enrichment of active vocabulary and helps using linguistic resources in a proper way. Анализ на литературния текст подканва за мислене, за запомняне на мисли, за представа на снимки, изображения. Това е една от най-ефективните техники за свързан изказ, тъй като насърчава обогатяването на активен речник, учи на правилна употреба на езиковите ресурси. Проведення аналізу художнього тексту спонукає мислити, запам'ятовувати думки, уявляти картини, образи. Це є одним з ефективних прийомів розвитку зв'язного мовлення, оскільки сприяє збагаченню активного словника, вчить правильно використовувати мовні засоби.			

Рис. 1

хто? що? *who? what?*	***який?*** *what kind?*	***що робити?*** *what to do?* ***що зробити?*** *what to have done?*	**Фрази** *Phrases*
ви́дужання / оду́жання *recovery*	ду́жий *strong*	**ви**ду́жувати / **о**ду́жувати *to recover* – **ви́**дужати / **о**ду́жати *to have recovered* **зане**ду́жати *to fall ill*	Швидко́го ви́дужання! *Get well soon!* *(Quick recovery!)*
відчуття́ *sensation / feeling* почуття́ *feeling* *Compare:* чуття́ *sense*	чутли́вий *sensitive*	**від**чува́ти *to feel* – **від**чу́ти *to have felt* **по**чу́ти *to hear*	Які у вас відчуття́? *How do you feel?*

Рис. 2. Добірка словотвірних рядів

Згрупуйте слова відповідно до їхніх значень. *Group the words according to their meaning.*

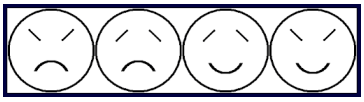
Вік	Зріст	Фігура	Врода
1)	2)	3)	4)

Слова: __) привабливий, __) юний, __) стрункий, __) високий, __) спортивний, __) молодий, __) мініатюрний, __) повний, __) красуня, __) старий, __) низький, __) симпатичний, __) старечий, __) середній, __) худий, __) вродливий.

Рис. 3

Виконайте тестове завдання.

Поєднайте зображення з назвою типу темпераменту. *Match the image with the name of the temperament type.*



1 2 3 4

А. сангві́нік	В. холе́рик
Б. флегма́тик	Г. меланхо́лік

Рис. 4

працьовується в тренувальних завданнях (лексичних, комунікативних, граматичних і синтактичних), наприклад (рис. 3).

Комплекс лексико-граматичних вправ спрямовано на формування практичних мовленнєвих і письмових компетентностей у сфері навчальної комунікації, засвоєння базового словника активної лексики, вміння студента розв'язувати комунікативні завдання в межах запропонованої тематики. Розроблена система вправ, яку ми пропонуємо для іноземних студентів медичного спрямування, у першу чергу передбачає врахування принципу послідовності отримання знань для підвищення професійного рівня.

З-поміж розглянутих вище форм презентації навчального матеріалу на особливу увагу заслуговує тестова діагностика, впровадження якої скероване на оптимізацію навчального процесу, покращення динаміки засвоєння матеріалу, а також своєчасний контроль і коригування якості мовних знань, умінь і навичок. На кафедрі створено два комплекси тестових завдань: навчальний і контрольний; це дало змогу реалізувати в системі навчальну, контрольну та коригувальну функції. Поліфункціональні тести першого блоку входять до матеріалу тем відповідних навчальних посібників, про які йшлося вище (рис. 4).

Результати впровадження тестової діагностики в розроблений на кафедрі комплекс навчально-методичних матеріалів засвідчують доцільність застосування такого прийому, в першу чергу, для збагачення активного і потен-

ційного словникових (зокрема термінологічного) запасів студента (рис. 5).

З огляду на різноплановість тестових завдань (моно- та білінгвальні, проміжні та підсумкові, навчальні, тренувальні, контрольні та коригувальні) особливо ефективними виявилися проміжні тести, які пропонуються на різних етапах вивчення теми і сприяють не лише якісному засвоєнню матеріалу, а й допомагають визначити ступінь й обсяги його засвоєння (рис. 6).

Комплекс контрольних тестових завдань, реалізований на університетській платформі LIKAR_NMU, уможливлює перевірку, узагальнення та закріплення вивченого матеріалу (рис. 7).

Тестова діагностика навчальних досягнень орієнтована на перевірку як теоретичного матеріалу, так і практичних умінь і навичок студентів на орфографічному, лексичному, граматичному та синтаксичному рівнях.

Представлена концепція, запропонована для роботи зі студентами у вищому навчальному закладі, де працюють автори, пройшла успішну апробацію. Результати дослідження показують, що включення викладених вище аспектів термінологічної роботи в рамки викладання мовного курсу є методично виправданим. Для практичної термінологічної роботи виявився доцільним розгляд термінів на рівнях слова, словосполучення, речення й тексту. Тестова діагностика як допоміжний оперативний засіб навчання й контролю у складі цілого методичного комплексу стимулює такий формат навчальної діяльності студента, як самоконтроль, що, без сумніву, є сприятливим для формування мовної

Виконайте тестові завдання.

Доберіть до виділених слів питання. **Встановіть відповідність.**

1. Потрібна *швидка* допомога. 2. За кимось приїхала *швидка*. 3. *Хвора* прийшла до лікаря. 4. *Аварійна* служба відповіла.	А. *хто?* Б. *що?* В. *яка?*	1. *Черговий* слухає! 2. Це *черговий* випадок. 3. Це *потерпілі.* 4. Викличте *пожежну!*	А. *хто* Б. *що* В. *який* Г. *які*

Рис. 5

Виконайте тестове завдання.

Встановіть відповідність.

1. Велика частина суходолу, що з усіх боків омивається водою. 2. Територія з визначеними кордонами й населенням. 3. Символ країни, полотнище. 4. Мова, що вживається в офіційних документах.	А. країна Б. державна мова В. континент Г. прапор

Рис. 6

Виконайте тестове завдання.

Закінчіть речення.

У разі серйозної медичної проблеми сімейний лікар …

А. дає направлення до спеціаліста

Б. лікує пацієнта в лікарні

В. спрямовує пацієнта до лабораторії

Рис. 7

компетенції, насамперед, засвоєння термінологічної лексики.

Майбутні лікарі оволодівають фаховою термінологією протягом усіх років навчання, але важливо, щоб термінологічна робота як компонент інноваційних технологій набула систематичного і цілеспрямованого характеру з перших років навчання студента в університеті. Подальші дослідження в цьому напрямі сприятимуть створенню надійного фундаменту із теоретичних знань і практичних навичок, необхідних студентам.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. редактор українського видання докт. пед. наук., проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

2. Литвиненко Н.П. Український медичний дискурс : монографія. Харків : Харківське історико-філологічне товариство, 2009. 304 с.

3. Литвиненко Н.П., Місник Н.В. Медицина в термінах і визначеннях : навч.-довідкове видання. Київ : Книга плюс, 2015. 304 с.

4. Литвиненко Н.П., Місник Н.В. Українська медична термінологія у фаховій мові лікаря : навч. посіб. Вид. 3-тє, допов. Київ : Книга плюс, 2008. 176 с.

5. Литвиненко Н.П., Місник Н.В., Яник О.Я. Вивчаймо українську разом! Граматичний довідник. Київ : Фенікс, 2020. 144 с.

6. Місник Н.В. Основні аспекти термінологічної роботи (медицина). *Сучасна україністика : наукові парадигми мови, історії, філософії*. Харків : ХНЕУ, 2012. С. 40–43.

7. Місник Н.В. Принципи визначення термінологічного мінімуму в межах курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Інноваційні технології у викладанні дисциплін мовознавчого блоку в ДВНЗ медичної та фармацевтичної освіти* : збірник наук. пр. Івано-Франківськ, 2012. С. 33.

8. Місник Н.В. Термінологічна робота як основний аспект мовного курсу в медичній вищій школі. *Мова і культура*. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2005. Вип. 8, Том VIII. С. 153–160.

9. Місник Н.В. Формування української медико-клінічної термінології : монографія. Київ : Книга плюс, 2004. 172 с.

10. Вивчаймо українську разом! : навч. посіб. для іноз. студентів / Місник Н.В. та ін.; за ред. Н.П. Литвиненко. Київ : Фенікс, 2019. 128 с.

11. Місник Н.В., Палій М.О. Нові навчальні матеріали як результат міжкультурної взаємодії в розробці методик мовної підготовки. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. КНЕУ, 21 березня 2017 р. Київ, 2017. С. 275–285.

12. Палий М.О., Мисник Н.В. Използване на специализиран учебен комплекс като технология за повишаване на качеството на урока. *Технологии за повишаване на качеството на образователната услуга* : сборник науч. ст. Университетское изд.-во Еп. К. Преславски. Шумен, 2019. С. 22–44.

13. Сергієнко Т.В. Професійна комунікація як методична проблема навчання студентів-іноземців медичних університетів. *Технологии за повишаване на качеството на образователната услуга* : сборник науч. ст. Университетское изд.-во Еп. К. Преславски. Шумен, 2019. С. 190–206.

14. Шляхова В.В. Переклад термінів як засіб формування лінгвістичної компетенції студентів. *Українська термінологія і сучасність* : збірник наук. праць. Київ, 2007. Вип. VII. С. 403–405.

15. Misnyk N., Paliy M. The scientific term and its central role in future specialist's professional language studying. *Fundamental and Applied Studies in America, EU and CIS countries* : Proceedings of the 1st International Sciences Congress. International Agency for Development of Culture, Education and Science. Canada, Toronto, 2014. P. 287–290.

ЛЕКЦІЯ В УМОВАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

LECTURE IN THE CONTEXT OF CONTEXTUAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS

УДК 378.091.32:[37.011.3-051:80]
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.21

Мішеніна Т.М.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри української мови
Криворізького державного педагогічного
університету

Стаття присвячена розкриттю контекстного навчання майбутніх філологів загалом і особливостей організації контекстного навчання на прикладі лекції зокрема. Ресурсне забезпечення аналізується з позиції контекстного підходу до філологічної освіти студентів педагогічних закладів освіти. Лекція моделюється відповідно до освітніх запитів філологів, передбачає обов'язковий проблемний компонент, моделювання лекції-конференції, використання інформаційних технологій, що уможливить прийняття спільних рішень у процесі розв'язання фахових завдань.
Контекстне навчання апелює до подання у структурі лекції матеріалу, який засвоюється на основі навчальних моделей, форм діяльності. Студенти філологічних спеціальностей набувають досвіду використання навчальної інформації шляхом розв'язання конкретних завдань; здійснення аналізу (лінгвістичного/літературознавчого/герменевтичного) навчального матеріалу. Якщо зовнішній контекст зумовлений системою зовнішніх чинників, які інтенсифікують освітній процес (поєднання традиційних й інноваційних методів; змістове оновлення універсальної і варіативної складових частин навчального плану), то внутрішній контекст орієнтований на перетворення об'єктивних смислів і значень, які містить галузева інформація, на особистісний досвід майбутньої фахової діяльності.
Контекстний підхід ґрунтується на розумінні майбутніми вчителями закладів вищої педагогічної освіти методологічних, теоретичних і прикладних знань про філологічні науки на рівні актуального дидактичного супроводу (оновлення галузевої інформації, у тому числі з урахуванням даних гіпертексту), також як філософсько-екзистенційне осмислення філологічної освіти як гуманітарної парадигми. Поняття рефлексії під час заняття визначається на рівні інтеріоризації семантики символів, концептів лінгвофілософських художніх образів як внутрішньої потреби пізнання через певні світоглядні константи.

Ключові слова: *лекція, контекстне навчання, контекстний підхід, філологічні науки, майбутні філологи.*

The article deals with the contextual learning of future philologists in general, with the peculiarities of the organization of contextual learning on the example of a lecture in particular. Resource provision is analyzed from the point of a contextual approach to philological education of students of pedagogical educational institutions. The lecture is built in accordance with the educational needs of philologists, provides a mandatory problem component, simulation of a lecture-conference, the use of information technology, which will allow joint decisions in the process of solving professional problems.
Contextual learning appeals to the presentation in the structure of the lecture's material, which is assimilated on the basis of educational models, forms of activity. Students of philological specialties gain experience in using educational information by solving specific problems; analysis (linguistic / literary / hermeneutic) of educational material. If the external context is due to a system of external factors that intensify the educational process (combination of traditional and innovative methods; semantic update of the universal and variable components of the curriculum), then the internal context is focused on the transformation of objective meanings and values contained in industry information, on the personal experience of future professional activity.
The contextual approach is based on the understanding of future teachers of higher pedagogical education of methodological, theoretical and applied knowledge of philological sciences at the level of relevant didactic support (updating industry information, including hypertext data), as well as philosophical and existential understanding of philological education as philological education. The concept of reflection during the lesson is defined at the level of internalization of the semantics of concepts, symbols, linguistic and philosophical artistic images as an internal need for knowledge through certain worldview constants.

Key words: *lecture, contextual learning, contextual approach, philological sciences, future philologists.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Контекстне навчання майбутніх філологів орієнтоване насамперед на перевагу проблемного розгляду пропонованих завдань, коли дискусійні аспекти теоретичного характеру (гуманітарні науки), ефективне розв'язання поставленого завдання в межах фахової підготовки уможливлюють формування предметних компетентностей майбутніх фахівців (у межах дослідження – студентів філологічних спеціальностей). Пропонована модель фахової підготовки майбутніх філологів ґрунтована на інтегральній платформі побудови дидактичного супроводу. Інтегральність дає змогу оптимально поєднати навчальну й навчально-професійну діяльності шляхом проєктування не лише майбутніх професійних ситуацій, що сприяють розвитку фахової мотивації, але й визначають освітню пропозицію. Ідеться про навчальний контекст, що уможливлює засвоєння галузевих знань у процесі моделювання фахових ситуацій. За контекстного підходу дидактичне обґрунтування універсальної (базової) і варіативної складових частин нормативно-наукової підготовки майбутніх філологів враховує філософську і між-

дисциплінарну методологію, що дає змогу оперативно вносити актуальну галузеву інформацію як на рівні змістового наповнення навчальних курсів, подальшого її відтворення, практичне оброблення (форми організації навчання – лекційні, практичні і лабораторні заняття), так і на рівні навчальних планів (базова і варіативна частини, вибіркові дисципліни). У процесі контекстного навчання студенти філологічних спеціальностей набувають досвіду використання навчальної інформації шляхом розв'язання конкретних завдань; здійснення аналізу (лінгвістичного/літературознавчого/герменевтичного) навчального матеріалу.

Навчальна дисципліна за контекстного навчання має становити для майбутнього філолога предмет особистісних зацікавлень, коли об'єктивні значення гуманітарного знання перетворюються на суб'єктивні інтеріоризовані смисли, сприяють формуванню предметних компетентностей, орієнтують на практичне обґрунтування галузевих знань, які становлять освітній компонент [3, с. 126–127; 5, с. 53; 8, с. 211–215].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Контекстний підхід у системі філологічної освіти розглядають із позиції модельної форми, в якій відтворюються динамічні процеси, спостережувані у філологічних науках (розвиток тематичних полів мовних систем, стильових функційних особливостей, інтегральних дисциплін (лінгвофілософії, етнолінгвістики, етнопедагогіки, соціолінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, лінгвокультурології) як результату соціокультурних змін у сучасній інформаційній цивілізації, естетичні вирішення на прикладах вітчизняного і світового письменства тощо) (А. Вербицький, В. Беспалько, М. Богуславський, В. Краєвський, Л. Степашко, І. Тиханкіна, А Хуторський [1, с. 360–364; 3, с. 143–146; 6, с. 7–8; 8, с. 148–150]). Моделювання індивідуальних стратегій фахового розвитку майбутніх філологів в умовах контекстного навчання передбачає оптимальне поєднання задля досягнення конкретної освітньої мети педагогічних технологій, розроблених у рамках інших підходів – традиційних і нових (А. Алексюк, В. Бондар, В. Євдокимов, І. Малафіїк, Г. Кловак, О. Падалка, І. Прокопенко, М. Фіцула [1, с. 425–427; 2, с. 115–118; 4, с. 198–206; 5, с. 204–209; 7, с. 57–59]).

Лекція в контекстному навчанні майбутніх філологів характеризується мобільністю у відтворенні й проведенні аналітичного супроводу актуальної інформації, подання її на основі філософської методології, що виражає світоглядну інтерпретацію результатів наукової діяльності, форм і методів наукового мислення у відображенні дійсності; дисциплінарної методології, що стосується частини науки; методології міждисциплінарних досліджень.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Контекстне навчання майбутніх філологів орієнтоване насамперед на інтеріоризацію внутрішнього досвіду, здобутого шляхом оволодіння теоретичного і практичного блоків фахових дисциплін. Інтеріоризація забезпечується насамперед шляхом виконання фахово орієнтованих завдань, максимально наближених до реальної фахової діяльності; відповідно, саме навчання стає мотивованим і таким, яке фактично імітує майбутню фахову діяльність. Використання навчальної інформації має набувати фахового характеру, тобто досвіду помилок, неправильних рішень й оптимальних шляхів їх усунення; об'єктивні значення, які містить дидактично оброблена інформація у змісті навчальних дисциплін, становлять категорійно-поняттєвий апарат розуміння проблеми. За такого підходу досягається мета освітньої політики, що полягає в забезпеченні гуманізації вищої освіти загалом і філологічної освіти зокрема.

Специфіка філологічної освіти полягає в оволодінні навичок здійснювати мовознавчий/лінгвістичний і літературознавчий експерименти, визначати критерії, за якими характеризується естетичний рівень твору письменства, умінні визначити його стильові характеристики, належність до літературознавчого напряму. На рівні кодифікації мовних норм майбутніх філологи здійснюють син- і діахронний аналіз правопису, спостерігають на зразках текстів різної стильової приналежності нормативність, динаміку і девіацію нормативної системи.

Розв'язання проблеми контекстного навчання майбутніх філологів передбачає формування учителя філологічних спеціальностей як дослідника, творчого реалізатора проєктних можливостей традиційних й інноваційних педагогічних технологій у навчанні філологічних наук.

Мета статті – розкрити специфіку навчальної лекції в умовах контекстного навчання майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. Однією з базових форм навчальної діяльності контекстного навчання студентів філологічних спеціальностей є академічна навчальна діяльність, зокрема *інформаційна* і *проблемна* лекції [1, с. 455–457; 7, с. 117–120; 8, с. 211–215] (трансляція майбутнім філологам дидактично обробленої предметної інформації, яка має інтегративний характер, оскільки мовно-літературна освіта передбачає спостереження над мовним матеріалом із позиції синхронії й діахронії, апелює до історії письменства; національна література інтерпретується крізь базові поняття, герменевтика твору конституюється на базі усталених філософських констант).

У контекстному навчанні [3, с. 126; 4, с. 320–327; 6, с. 7–8; 8, с. 211–215] *лекція* моделює фаховий і соціальний контексти педагогічної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей; причому контекст має містити суперечності, які

стосуються теорії навчання, змісту навчальних планів і програм, апелюють до модернізації фахової підготовки педагогів, окресленню тенденцій і перспектив у наданні освітніх послуг здобувачам вищої педагогічної освіти з урахуванням міжнародної рамки підготовки фахівців. У такий спосіб майбутній філолог оволодіває навчальними дисциплінами не як сукупністю наукової й науково-методичної інформації, а засвоює їх зміст як предмети діяльності.

Прикладом може слугувати таке контекстне подання лекційного матеріалу в рамках підготовки учителів (спеціальність «Українська мова та література». Додаткові спеціалізації: «Редагування освітніх видань», «Англійська мова», «Практична психологія», «Історія»).

Розглянемо дидактичний супровід у місті дисципліни ***«Коректура»***. Тема лекції: «Поняття про традиційну і комп'ютерну коректуру». Мета – усвідомити сучасний стан і тенденції коректорської справи, суперечність – встановлення кореляції між традиційною правкою тексту і застосуванням сучасних технологій редагування тексту. Порушується питання теорії і практики редагування газет й освітніх видань, основ літературного редагування наукових праць.

Студентам пропонується уривок оголошення, фрагмент освітнього видання, фрагмент академічного тексту. Репрезентуються результати редагування засобом комп'ютерних технологій. Студенти спільно з викладачем шукають спільне рішення, яке дає змогу віднайти оптимальні шляхи застосування традиційної і комп'ютерної коректури.

До лекції студентам пропонується виконати таке завдання: «Перевірте самостійно дібрані тексти обсягом 100–150 слів художнього й публіцистичного стилів за допомогою «Рути» – вітчизняної розробки для перевірки правопису україномовних оригіналів. Подайте коментар щодо правильності контекстного редагування паронімів, слів на позначення процесу й результату процесу (*розроблення / розробка*), слів із варіантами закінчень (*предмета / предмету; феномена / феномену; оригінала / оригіналу; блока / блоку; пояса / поясу*), сполучень, які передбачають поєднання залежно від значення головного слова (*вірний друг – правильне (вірне*) рішення; ставлення до батьків – відношення між величинами; відносини (культурні, економічні тощо) між країнами*)».

Квазіпрофесійна діяльність студентів на семінарських заняттях може передбачати моделювання фрагментів із паронімами, найбільш функціональними в науковому й офіційно-діловому стилях, які почасти різняться в текстах української й російської мов (*адміністративний/адміністраторський; аналогійний/аналогічний; військовий/воєнний; дійовий/діючий/діяльний; інформативний/інформаційний; комунікабельний/комунікативний/комунікаційний; конституційний/конституціональний; конструктивний/конструкційний; мелодичний/мелодійний; музичний/музикальний*).

Спостереження над мовним матеріалом, що піддається редагуванню, дає змогу студентам самостійно виробити методику редагування текстів; цьому значною мірою сприяє складання банку мовних девіацій. Викладач здійснює академічний супровід, допомагає визначити певні закономірності в редагуванні тексту: по-перше, необхідно враховувати вплив інтерференції під час редагування текстів; по-друге, електронна система на лексичному рівні редагування не розмежовує значеннєвих відтінків паронімів, міжмовних омонімів; по-третє, електронна правописна коректура не враховує особливостей граматики (наприклад, під час перекладу відмінкових форм із російської українською мовою). Майбутнім філологам демонструються зразки текстів, які перекладалися засобом транспеpекладача, пропонується здійснити граматичний і лексичний аналіз, запропонувати власний варіант перекладу тексту з урахуванням його стильової приналежності й тематики. Розроблений алгоритм сприятиме ефективній перекладацькій і коректорській діяльності майбутніх спеціалістів-філологів. Пропозицією є добір фрагментів, дібраних із текстів освітнього спрямування, авторських текстів із гіпертексту тощо.

Вихідний текстовий фрагмент освітнього спрямування (апробовано на практичних заняттях із дисциплін «Коректура», «Теорія і практика перекладу»): *Мертвое море расположено на Ближнем Востоке. Лежит в тектонической впадине, на 395 метров ниже уровня моря. Это бессточное озеро. Длина его 76 километров, ширина до 17 километров. Площадь 1050 квадратных километров. Глубина непостоянна, так как в нем отмечаются значительные колебания уровня воды (до 12 метров).* Переклад із застосуванням транспеpекладача і системи правописного редагування «Рута»: *Мертве море розташоване на* ***Ближньому***** (Близькому, географічна назва) Сході.* ***Лежить в***** (у, правило милозвуччя) тектонічної западині, на триста дев'яносто п'ять метрів* ***нижче***** (від) рівня моря. Це* ***безстічне***** (безстокове) озеро. Довжина його сімдесят шість кілометрів, ширина до сімнадцяти кілометрів. Площа – тисяча п'ятдесят квадратних кілометрів. Глибина непостійна,* ***так як***** (оскільки,* сполучник*) в ньому зазначаються значні коливання рівня води (до дванадцяти метрів).*

Контекстне навчання студентів, які оволодівають розглядуваною спеціалізацією, передбачає накопичення досвіду навчальної інформації у функції засобу здійснення подальшої діяльності, що дає змогу інтеріоризувати знання як особистісні смисли, які становитимуть основу його предметної компетентності. Прикладом контекстного

квазіпрофесійного навчання може слугувати навчально-дослідницьке завдання. Доберіть приклади мовних девіацій у рекламних оголошеннях, назвах шопонімів (наприклад, *Рів'єра* (Рив'єра – написання и/і в іншомовних словах*; *Супер-маркет*, Мега-маркет*, Гіпер-маркет* (Супермаркет, мегамаркет, гіпермаркет – написання слів із префіксами, префіксоїдами*). *Подайте довідку щодо правопису.* Студенти мають підготувати довідку, яка б містила обґрунтування щодо нормативного написання назви. Лінгвістичний коментар при цьому почасти передбачає історичний (діахронний аспект кодифікації мовних норм).

Контекстне навчання передбачає також перетворення студента на суб'єкта пізнавальної соціокультурної діяльності. Контекстне навчання уможливлює розв'язання проблеми інтеграції навчальної, наукової і фахової діяльності.

Прикладом може слугувати таке ***завдання***: «Оперуючи коректурними знаками, що поєднують кілька вказівок, виправте, де необхідно, помилки в написанні складних слів.

Суспільно-корисний, всесвітньо історичний, екстра-ординарний, гіперпростір, гіпер-посилання, квазі-система, міні система, максіспідниця, мікро-нейрон, макроекономіка, нано-матерії, супер-герой, легко одягнений, вічно зелений, військовослужбовий, червоногарячий, синьо-гарячий, раз по раз, раз-у-раз, по латині, на-гора, час від часу, плече в плече, сам на сам, кінець кінцем, батько-мати, на пам'ять, сама-самотою, інтернет кафе, веб сайт, євро-клуб, стиль-євро, інтернет видання, інтернет сторінка, полівітаміни, амбі-валентний, стиль-модерн, інтернет магазин, блок-система, Святвечір, балет-симфонія, бал-маскарад, бас гітара, державно-адміністративний, дез-камера, тихо-сумний, золотисто-брунатний, смарагдово-молочний, гіпер-текст, аудіо-супровід, відеозапис, платформа-ZOOME, полікультурний, бі-лінгвальний, уніформа, аква-стиль, аква-печатка, модерн-напрям, шоу модерн».

У пропонованому завданні передбачаємо дослідницьку пропозицію, яка полягає в розв'язанні проблеми кодифікації запозичених слів. У рамках контекстного навчання пропозицією є спостереження над динамікою стилістичних потенцій лексем, які у вітчизняному письменстві (художній літературі) репрезентують конотації, що розкривають пізнання світу через нові значення, кодифіковані у словниках нових слів (що своєю чергою засвідчує розвиток нових галузей / розширення уявлення про ті чи ті процеси і явища), словниках авторських художніх неологізмів (естетичне пізнання реальності через художні образи).

Під час виконання такого типу завдань майбутні філологи мають подати такі алгоритмічні дії: 1) правила написання складних слів в українській мові; 2) зміни в Чинному правописі, які мають місце 1993 рр., 2019 рр.; 3) проблемні питання, пов'язані з кодифікацією запозичених слів; 4) промоделювати правопис нових слів, послуговуючись відповідними принципами і тенденціями, що окреслюють засвоєння іншомовних слів, які вказують на нові явища, процеси, номінації (врахувати варіативність подання словникової статті, екземпліфікації; здійснити філіацію в рамках лексикографічної параметризації фахової мови відповідної галузі).

Системність виконання таких завдань полягає в тому, що майбутній фахівець (коректор) здійснює редагування з урахуванням бі-, полімовного лексикографічного матеріалу, що дає змогу простежити з позиції син- і діахронії особливості функціонування термінів, неологізмів, використовуваних у текстах різної стильової приналежності.

Як один із проєктів апробовано спостереження над текстами письменства (художнього стилю), в яких лексеми використовуються з різними конотаціями, в тому числі зумовленими суспільно-політичними й інформаційними чинниками. Апробовано під час викладання дисципліни «Коректура» проєкт, розроблений студентами напряму підготовки 035 Філологія (Українська мова та література. Спеціалізація: Редагування освітніх видань). Завдання проєкту полягали в зіставленні текстів епістолярного стилю в українському письменстві (у тому числі мемуари, щоденники) на прикладі художньої творчості *Лесі Українки, Тараса Шевченка, Олександра Довженка*. Функційно-стильові особливості зіставлялися із сучасними текстами листування на матеріалі гіпертексту (інтернет-сторінки, інтернет-видання); аналізувалися зміни правописних норм; розроблявся банк мовних девіацій сучасного епістолярного гіпертексту.

У процесі добору матеріалу до проєкту студенти також розробляли літературознавчі наративи (у формі мультимедійного малюнка біографічного шляху), які відтворюють актуальну для фахового поступу майбутніх філологів інформацію, тобто цифрову історію стосовно біографії письменника в контексті вітчизняного письменства, доробку митця як історію розвитку вітчизняної і світової культури. Практика роботи з наративними проєктами дала змогу встановити закономірність: формування предметних компетентностей майбутніх філологів буде ефективним за інтегративного подання філологічної інформації (наприклад, поняття інгерентних й адгерентних висловів, їх інтерпретація у вітчизняному і світовому письменствах дозволить інтеріоризувати ціннісні константи на зразках художніх творів (Тарас Шевченко (цикл поезії сакрального змісту); Іван Франко (інтимна лірика; громадянська лірика; твори, в яких відтворена адгеретна національна історія (на основі біблійного контексту інтерпретація історичного розвою рідного

народу («Мойсей»); Іван Багряний «Сад Гетсиманський»; літературознавчий коментар щодо вибору інгерентних назв художніх творів або їх розділів – «Хіба ревуть воли, як ясла повні», «Неопалима купина» – розділ із роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай»).

Контекстне навчання уможливлює роботу філологів із корпусною лінгвістикою. Прикладом може слугувати завдання на лексикографічний аналіз сучасних словників. Зокрема, студентам до лекційного заняття пропонується дібрати групи складних слів галузевого спрямування, пояснити правопис, подати значення, з'ясувати, які значеннєві відтінки реалізує другий компонент складного слова. Філологи з допомогою викладача спостерігають за динамічними процесами, які відбувалися в семантичній структурі слів, вводять їх у контекст. ***Завдання***:

1. Продемонструвати функційність терміна шляхом уведення в контекст або добору з текстів різної стильової приналежності. Прокоментувати закономірність у використанні певного терміна в конкретній галузі знань. *Абстрактно-алегоричний, абстрактно-аналітичний, абстрактно-економічний, абстрактно-етичний, абстрактно-конкретний, абстрактно-логічний, абстрактно-математичний, абстрактно-філософський, абстрактно-формальний.*

2. Проаналізувати значення слів. Класифікувати терміни за галузевим спрямуванням. Подати аналітичну довідку щодо динаміки знання про управлінські аспекти, відображеного в національному словнику. Простежити активність функціонування термінів у сучасному політико-економічному, юридичному й освітньому (вітчизняному й зарубіжному) дискурсах. *Адміністративно виділений, адміністративно-залежний, адміністративно незалежний, адміністративно-бюджетний, адміністративно-бюрократичний, адміністративно-господарський, адміністративно-дисциплінарний, адміністративно-командний, адміністративно-організаційний, адміністративно-педагогічний, адміністративно-політичний, адміністративно-правовий, адміністративно-процесуальний, адміністративно-управлінський.*

Висновки. Контекстне навчання майбутніх філологів у системі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей спрямоване на моделювання діяльності.

Діяльність академічного типу апелює до інформаційної і проблемної лекцій, на якій розглядаються питання предмета майбутнього фаху, які дають змогу розв'язати суперечності як на теоретичному, так і практичному рівнях реалізації діяльності. У фаховій підготовці майбутніх філологів ефективними є семіотична (аналіз текстів) й імітаційна (моделювання суперечності, яка потребує розв'язання) моделі лекцій.

Квазіпрофесійна діяльність дає змогу оптимально поєднати теоретичні знання і практичні навички, формувати предметні компетентності. Зміст такої діяльності має орієнтуватися насамперед на імітаційне моделювання майбутнього фаху (на прикладі публікації – коректорська діяльність, яка предметною дією своєї реалізації має також компетентність у перекладознавстві), історію мови (процес кодифікації мовних норм із синхронного й діахронного поглядів).

Перспективами подальших розвідок є розгляд навчально-фахової діяльності майбутніх філологів, яка стосується науково-дослідницьких пропозицій і фахово орієнтованих практик або проєктів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 558 с.

2. Бондар В.І. Дидактика : підручник. Київ, 2005. 264 с.

3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. *Теория контекстного обучения* : монография. Москва : Логос, 2010. 336 с. С. 123–146.

4. Малафіїк І.В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 397 с.

5. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів. Харків : Колегіум, 2008. 344 с.

6. Тиханкина И.А. Поступок как единица анализа деятельности студента в контекстном обучении : автореф. дис. … канд. психол. наук. Москва, 1998. 20 с.

7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

8. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ МІСЦЕВИХ ПРИРОДНИХ РЕКРЕАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ)

APPLICATION OF VIRTUAL EXCURSIONS DURING PRACTICAL WORKS IN HIGH SCHOOL (EVIDENCE FROM LOCAL OUTDOOR RECREATIONAL RESOURCES)

УДК 371.321.1:57
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.22

Москаленко М.П.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри загальної біології та екології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Міронець Л.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної біології та екології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Вакал А.П.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри загальної біології та екології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Торяник В.М.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри загальної біології та екології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

У статті описано, як можуть бути використані можливості місцевих рекреаційних ресурсів при створенні віртуальні екскурсії для освітнього процесу в старшій школі. Мета статті полягає у вивченні можливості використання віртуальних екскурсій під час проведення практичних робіт, передбачених у темі «Адаптації» шкільної програми з екології в 11 класі на профільному рівні. Зафіксовано, що в програмі із цієї теми передбачено проведення однієї практичної роботи у форматі екскурсії за вибором учителя. Наголошено, що мінімальну кількість екскурсій, запропонованих для вивчення екології, можна вважати недоліком шкільної програми. Наведено вимоги до місця проведення практичної роботи у формі екскурсії на тему «Виявлення морфологічних та фізіологічних адаптацій рослин до умов існування». Показано можливість проведення цієї практичної роботи у формі віртуальної екскурсії. Указано, що доцільно створювати віртуальну екскурсію у форматі «німого» відео, без коментарів стосовно характеристик середовища та адаптацій до них рослин. Запропоновано завдання до нової форми проведення практичної роботи, які сприятимуть формуванню в учнів очікуваного результату навчання: «уміння самостійно вишукувати нову інформацію, необхідну для формулювання обґрунтованих висновків щодо особливостей функціонування біо- та екосистем». Наведені приклади поширених рослин місцевих природних рекреаційних ресурсів із групи мезофітів і гідрофітів з яскраво вираженими морфологічними та фізіологічними адаптаціями до середовища існування. Установлення біогеографічних закономірностей поширення видів рослин, використаних для практичної роботи, є засобом формування такого результату навчання, як «уміння давати визначення, пояснювати й наводити приклади для основних біологічних та екологічних законів, закономірностей, правил». Запропоновано використання віртуальної екскурсії для проведення практичної роботи «Укладання плану заходів щодо екологізації окремої форми антропогенної діяльності (на прикладі виробництва, транспорту, рекреаційно-туристичної діяльності тощо)».

Ключові слова: *віртуальна екскурсія, рекреаційні ресурси, практичні роботи, старша школа, очікувані результати навчання, адаптації рослин.*

The article describes the ways the local recreational resources potential could be used to create virtual excursions to enrich the educational process in high school. The purpose of the article is to explore the prospects of virtual tours during the practical works belonging to the "Adaptation" topic of the ecology school program, 11th grade, in-depth study classes. It is given that the program entails to conduct one practical work in a form of an excursion on the choice of a teacher as a part of the topic. It is emphasized that there are as few as possible excursions offered to enhance the study of ecology, which could be considered as a disadvantage of the school program. The requirements to the location where it is possible to conduct the practical work in the form of the excursion "Revealing of morphological and physiological adaptations of plants to living conditions" are given. It is represented that to conduct this practical work in a form of a virtual tour is quite possible. The usefulness of the creation of a virtual tour as a video podcast without comments concerning environmental characteristics and relevant plant adaptations is reasoned. The tasks for a new form of practical work, which could help to develop the expected learning outcomes as "the ability to search independently for some new information necessary to state the reasonable conclusions about the functioning of bio- and ecosystems", are suggested. The examples of dispersed flora species belonging to local natural recreational resources, the group of mesophytes, and hydrophytes with some obvious morphological and physiological adaptations to the environment, are given. Pointing out some biogeographical distribution patterns of plant species chosen for practical work could serve as an exercise to form such a learning outcome as "the ability to define, explain, and give examples of basic biological and environmental laws, patterns, rules". It is suggested applying a virtual excursion for the practical work "Projecting of some form of anthropogenic activity greening (evidence from industry, transport, recreational and tourist activities, etc.)".

Key words: *virtual excursion, recreational resources, practical works, high school, expected learning outcomes, plant adaptations.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Практична спрямованість програм з біології та екології забезпечується проведенням практичних і лабораторних робіт та іншої діяльності практичного характеру [9]. Практичні роботи виконуються з метою закріплення або перевірки засвоєння навчального матеріалу й рівня сформованості практичних умінь і навичок. При виконанні практичних робіт учні демонструють навички роботи з натуральними об'єктами, мікроскопами та лабораторним обладнанням; уміння розрізняти біологічні об'єкти, розв'язувати пізнавальні завдання за інструктивною карточкою; уміння порівнювати, робити висновки, розв'язувати вправи й задачі тощо [9]. У навчальній програмі для закладів загальної середньої освіти «Біологія і екологія.

10–11 клас. Профільний рівень» передбачено виконання деяких практичних робіт у формі екскурсій, іншим прикладом може бути місцева рекреаційна територія (паркова зона, пляж тощо). Після перегляду відео, знятого вчителем, учням пропонують таке завдання практичного характеру: розробити шкалу ушкодження цієї місцевості в результаті антропогенного навантаження під час відпочинку людей. Для виконання такого завдання учні повинні самі оцінити ступінь ушкодження території, визначити, які з них є більш небезпечними з погляду відновлення нормального стану рекреаційної зони. Створену шкалу цілком можна розглядати як формування такого очікуваного результату навчання, як уміння «ідентифікувати чинники негативного впливу на довкілля та оцінювати наслідки технологічної діяльності людини на довкілля» [1]. На базі такої шкали можна планувати такі заходи з мінімізації антропогенного впливу людини на цю територію, економічні розрахунки щодо реалізації таких заходів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки, особливо під час пандемії COVID-19, набуло актуальності використання віртуальних екскурсій для виконання різноманітних навчальних завдань. Таким інформаційним ресурсам присвячені численні публікації [2, с. 136; 3; 4; 7, с. 175; 11, с. 16]. Більшість із них розглядає методичні підходи застосування віртуальних екскурсій для формування очікуваних результатів навчання під час навчального процесу у вищій школі та закладах загальної середньої освіти [5; 6, с. 38; 9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри згадані вище дослідження, залишається невирішеною проблема застосування віртуальних екскурсій як форми проведення практичних робіт під час вивчення тем предмета «Біологія і екологія. 10–11 клас. Профільний рівень» і формування очікуваних результатів навчання [1].

Мета статті полягає у вивченні можливостей використання віртуальних екскурсій для проведення практичних робіт у старшій школі (на прикладі місцевих природних рекреаційних ресурсів).

Виклад основного матеріалу. У навчальній програмі для закладів загальної середньої освіти «Біологія і екологія. 10–11 клас. Профільний рівень» передбачено виконання практичних робіт. В 11 класі в темі «Адаптації» (15 год.) заплановано чотири практичні роботи на вибір [1]. За вибором учителя можливе проведення однієї практичної роботи у форматі екскурсії на тему «Виявлення морфологічних та фізіологічних адаптацій рослин до умов існування». На нашу думку, такий варіант здійснення практичної роботи, є дуже доцільним. Під час вивчення екології в 11 класі набуває виключного значення вивчення механізмів адаптації організмів до умов середовища як основи аутекології. Найкращий шлях одночасно познайомитися із середовищем організмами, що живуть у ньому, – це екскурсія в природу. Загалом у навчальній програмі для закладів загальної середньої освіти «Біологія і екологія. 10–11 клас» як для рівня «стандарт», так і профільного рівня передбачено мінімальну кількість екскурсій, що можна вважати недоліком цієї програми саме для розділу «Екологія».

Указана вище практична робота у формі екскурсії на тему «Виявлення морфологічних та фізіологічних адаптацій рослин до умов існування» висуває певні вимоги до місця її проведення. По-перше, таке місце повинно бути максимально збереженим з погляду екосистеми. Тільки в такому випадку можна вивчити не викривлені адаптації тварин і рослин до відповідних умов існування. Ці вимоги можна виконати, перебуваючи в межах відповідного об’єкта місцевих природних рекреаційних ресурсів. Бажано, щоб це був об’єкт природо-заповідного фонду (заповідники, національні парки, заказники різного профілю та рівня), який відповідає вказаним вище вимогам. У більшості випадків такі місця знаходяться на значній відстані від шкіл і населених пунктів. Згідно з нормами, пішохідна екскурсія для школярів повинна тривати не більше ніж 4 години [8, с. 38].

По-друге, для ефективного проведення екскурсії на зазначену тему необхідна наявність водночас поряд наземно-повітряного та водного середовища зі специфічними умовами, у яких існують різні види рослин. Іншими словами, бажана наявність природної або штучної водойми.

Знайти в регіоні територію, яка відповідає одночасно вказаним вимогам, досить важко. Тому вчителі біології закладів загальної середньої освіти проводять подібні практичні роботи (екскурсії) в більш доступних місцях, де природне середовище зазнало певних змін унаслідок рекреаційного навантаження. Альтернативний варіант: створити вчителю віртуальну екскурсію самостійно, виходячи з можливостей місцевих природних ресурсів для проведення практичної роботи, визначеної в програмі з біології для старшої школи.

Під час виконання практичної роботи «Виявлення морфологічних та фізіологічних адаптацій рослин до умов існування» відбувається перевірка рівня сформованості практичних умінь і навичок. За підсумками цієї практичної роботи повинні бути сформовані такі очікувані результати навчання з категорії «уміння»: здатність описувати «пристосування рослин до низьких і високих температур, нестачі води, мінеральних речовин» [1]. У широкому розумінні – це опис адаптацій до існування в наземно-повітряному та водному середовищах. Тобто за відеоматеріалом віртуальної екскурсії учні повинні описати морфологічні й фізіологічні адаптації до умов існування в названих середови-

щах. Доцільно знімати «німе» відео, без коментарів стосовно характеристик середовища та адаптацій до них рослин. Учитель озвучує лише місце проведення знімання (місцеві природні рекреаційні території).

Перед переглядом віртуальної екскурсії учні отримають завдання, відповідно до теми практичної роботи:

– накласти свій текст на представлене відео;

– указати основні характеристики типів середовища, які потрапили в кадр;

– указати назву екологічних груп з класифікації типових наземних і водних рослин, які зафіксовані на відео;

– описати основні морфологічні й фізіологічні адаптації рослин до існування в конкретних умовах наземно-повітряного середовища;

– описати основні морфологічні та фізіологічні адаптації рослин до існування в конкретних умовах водного середовища;

Після перегляду віртуальна екскурсія передається вчителем на гаджети учнів для виконання практичної роботи.

Указані вище завдання реально виконати в класі після перегляду віртуальної екскурсії лише частково, тому частину їх учні виконують та оформляють як звіт удома. Це сприятиме формуванню такого очікуваного результату навчання, як «уміння самостійно вишукувати нову інформацію, необхідну для формулювання обґрунтованих висновків щодо особливостей функціонування біо та екосистем» [1].

Цю віртуальну екскурсію доцільно починати з панорамного відео з місця екскурсії, з берега водойми. Приблизно однакову частину часу відео варто віддати суші та поверхні водойми. У накладеному власному тексті (домашнє завдання) учні повинні за час у відео вказати основні характеристики типів середовища, які потрапили в кадр (щільність, теплоємність, вологість, температурний режим, газовий режим тощо). Далі необхідно вказати назву екологічних груп класифікації типових наземних і водних рослин, які потраплять у кадр (мезофіти й гідрофіти).

Учитель обирає для віртуальної екскурсії по три рослини з повітряно-наземного та водного середовища в цій місцевості. Цього досить для повноцінного опису адаптацій різних груп рослин. Більша кількість рослин і, відповідно, завдань зробить відеоматеріал занадто довгим і знизить зацікавленість у його перегляді та виконанні практичної роботи. Перед початком перегляду учні записують місцеві назви рослин, які фігурують у відео. У домашньому завданні необхідно визначити ці рослини та навести їх латинські назви в створеному тексті до відео віртуальної екскурсії.

Приклад типових водних рослин: очерет звичайний (Phragmites australis). Після аналізу відео учні зможуть визначити лише невелику частину адаптацій цього гідрофіта, адже більша частина органів рослини розташована під водою. Доступні з перегляду лише деякі з морфологічних адаптацій: гнучке стебло (на відео краще зняти під поривом вітру), пориста структура стебла (аеренхіма для кращого газообміну у водному середовищі), листки повернені ребром до вітру для зменшення опору. Фізіологічні адаптації щодо дефіциту азотного живлення, стійкості до засоленості ґрунту й надлишку сірководню у воді стоячих водойм тощо можна знайти в інших джерелах про екологічні характеристики цієї рослини під час виконання домашнього завдання. Уся інформація про морфологічні та фізіологічні адаптації очерету звичайного надається учнями у вигляді тексту під час озвучування «німої» віртуальної екскурсії на наступному уроці. Це сприятиме формуванню такого очікуваного результату навчання, як уміння «створювати інформаційні продукти, спрямовані на поширення, донесення та роз'яснення актуальних наукових питань біології, проблем збереження здоров'я, якості довкілля та збалансованого розвитку людства» [1].

Приклад типових мезофітів, наземних рослин, що існують в умовах помірного зволоження: сосна звичайна (Pinus sylvestris L.). Сосна звичайна є основною деревною породою, що утворює ліси в Українському Поліссі та Лівобережній Україні. Часто зустрічається по берегах річок місцевих природних рекреаційних зон і має численні яскраво виражені адаптації, тому є ідеальним доступним об'єктом для віртуальної екскурсії. Після аналізу відео учні можуть визначити адаптації до існування в умовах дефіциту вологи: видозміна листка в голку хвої для зменшення площі випаровування та кількості продихів, матовий блиск товстого шару кутикули на хвої для зменшення інтенсивності транспірації. Для кращого контрасту під час знімання віртуальної екскурсії вчителю потрібен лист паперу великого формату для розташування на ньому гілок сосни, шишок. Відмирання нижніх ярусів гілок говорить про світлолюбність цього виду дерев і є адаптацією до забезпечення активного верхівкового росту в напрямку світла. Сосна також є доступним об'єктом для створення віртуальної екскурсії, якщо проведення практичної роботи на тему «Виявлення морфологічних та фізіологічних адаптацій рослин до умов існування» у формі екскурсії припаде на зимовий період.

Весь зафіксований на відео набір морфологічних адаптацій учні фіксують під час уроку й перегляду віртуальної екскурсії. Окрім створення супровідного тексту до відео екскурсії, доцільно дати учням таке домашнє завдання: обґрунтувати відсутність на північному сході й у центрі України лісів з ялини звичайної. Для порівняння, ялина звичайна, або ялина європейська, смерека (Picea abies), часто зустрічається на західній Україні,

Карпатах. Там кількість опадів протягом року значно більша, ніж на решті території України. Сосна звичайна частіше зустрічається в регіонах із меншою кількістю опадів. Це зумовлено глибоким розташуванням кореневої системи сосни порівняно з ялиною, що також є адаптацією до існування в умовах певного дефіциту вологи. Тому соснові ліси часто зустрічаються на піщаних ґрунтах.

Виконання подібного домашнього завдання й установлення таких біогеографічних закономірностей поширення різних порід хвойних дерев є засобом формуванням такого результату навчання, як уміння «давати визначення, пояснювати та наводити приклади для основних біологічних та екологічних законів, закономірностей, правил» [1].

Окрім цього, у циклі розвитку сосни звичайної можна виявити цікаві адаптації до використання весняної вологи, зокрема розкриття шишок і випадіння насіння в лютому на сніг, який буде скоро розтавати тощо. Сама поява насінини, процесу запліднення без участі зовнішньої вологи – великий ароморфоз адаптивного характеру до існування лише в умовах наземно-повітряного середовища. Цей факт може стати іще одним практичним завданням за підсумками віртуальної екскурсії: створення презентації порівняння циклу розвитку голонасінних з відповідними циклами розвитку спорових рослин. Такий підхід цілком доречний для закріплення змісту теми «Адаптація», яка починається уроком «Значення пристосувальних реакцій для збереження життя. Пристосованість організмів як результат еволюції» і закінчується уроком «Адаптації як результат еволюції» [1].

Ми коротко проаналізували можливе здійснення віртуальної екскурсії як форми проведення практичної роботи, присвяченій адаптаціям рослин до умов існування. Набір рослин, місце проведення такої екскурсії, завдання до неї можуть базуватися на використанні можливостей місцевих природних рекреаційних ресурсів.

У навчальній програмі для закладів загальної середньої освіти «Біологія і екологія. 10–11 класи. Профільний рівень» у темі «Сталий розвиток та збалансоване природокористування» передбачені декілька практичних робіт (2–3) на вибір учителя. Одна з них «Укладання плану заходів щодо екологізації окремої форми антропогенної діяльності (на прикладі виробництва, транспорту, рекреаційно-туристичної діяльності тощо)» цілком може бути проведена з використанням можливостей віртуальної екскурсії. На нашу думку, без екскурсії на місце, план заходів екологізації щодо якого потрібно створити, обійтися практично неможливо. Інша справа, як вона буде організована, з реальним відвідуванням чи у вигляді віртуальної екскурсії. Останній варіант пріоритетний, економить навчальний час для вчителя. Для укладання плану заходів щодо екологізації, наприклад, рекреаційно-туристичної діяльності людини, потрібно обрати територію з місцевих рекреаційних ресурсів і зняти навчальне відео, на базі якого можна було б виконати цю практичну роботу. План заходів передбачає попереднє детальне вивчення місця рекреації. Це може бути об’єкт природно-заповідного фонду, пам’ятка природи, ботанічний сад, рекреаційна територія на березі водойми тощо.

Залежно від характеру території варіанти виконання завдання практичної роботи можуть бути різними. Важливо, щоб такий план екологізації діяльності людини містив заходи, які можуть виконати самі учні в позаурочний час. Наприклад, у місцевому ботанічному саду навчального закладу або дитячого екологічного центру можна створити екологічну екскурсійну стежку з екологічними характеристиками рослин та інших об’єктів. Для цього вчитель створює німу віртуальну екскурсію по такому ботанічному саду й демонструє його учням як базове відео для виконання практичної роботи. План екскурсії, відповідні інформаційні матеріали, маршрут цілком можуть слугувати зразком заходів екологізації рекреаційно-туристичної діяльності людини. Екскурсоводами у віртуальній або реальній екскурсії для класу можуть бути учні, які розробили такий план. Уся підготовча практична робота й готовність до проведення такої екскурсії – це формування наступного очікуваного результату навчання: «знати принципи та вміти організовувати культурно-масові екологічні та просвітницькі заходи із залученням однокласників та інших осіб» [1].

Іншим прикладом може бути місцева рекреаційна територія (паркова зона, пляж тощо). Після перегляду відео, знятого вчителем, учням пропонують таке завдання практичного характеру: розробити шкалу ушкодження цієї місцевості в результаті антропогенного навантаження під час відпочинку людей. Для виконання такого завдання учні повинні самі оцінити ступінь ушкодження території, визначити, які з них є більш небезпечними з погляду відновлення нормального стану рекреаційної зони. Створену шкалу цілком можна розглядати як формування такого очікуваного результату навчання, як уміння «ідентифікувати чинники негативного впливу на довкілля та оцінювати наслідки технологічної діяльності людини на довкілля» [1]. На базі такої шкали можна планувати такі заходи з мінімізації антропогенного впливу людини на цю територію, економічні розрахунки щодо реалізації таких заходів тощо.

Висновки. На нашу думку, наведені міркування можуть допомогти вчителям біології та екології ефективно використати в освітньому процесі можливості віртуальних екскурсій. Передусім це стосується формування очікуваних результатів навчання під час проведення практичних робіт із розділу «Екологія». Такі віртуальні екскурсії

доцільно створювати з використанням місцевих природних рекреаційних ресурсів, що додатково стимулює учнів до виконання практичного складника на уроках екології. Зазначимо, що на рівні стандарту кількість відведених у шкільній програмі годин недостатня для залучення в освітній процес регіональних об'єктів природно-заповідного фонду. Подальші дослідження можуть лежати в площині пошуку нових шляхів використання віртуальних екскурсій під час вивчення інших тем предмета «Біологія і екологія» в 10–11 класі на профільному рівні із залученням місцевих природних рекреаційних ресурсів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біологія і екологія (профільний рівень). Програма для 10–11 класів загальноосвітніх середніх навчальних закладів. URL: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58916/.

2. Бондаренко В. Реалізація концепції «Повсюдного навчання U-learning» за допомогою мобільних технологій. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2020. Вип. 1. С. 136–143.

3. Бородкіна І.Л. Інтернет-технології та інформаційні ресурси : підручник. URL: http://91.217.179.134:9100/libr/DocDownloadForm?docid=748306.

4. Капустянська О.М. Вебінари як нова освітня інформаційно-комунікаційна технологія. 2015. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/46395/.

5. Коржос І.М. Віртуальні екскурсії з природознавства та біології для 6–7 класів інтенсивної педагогічної корекції. Запоріжжя, 2016. URL: http://pedvistavka.at.ua/publ/kompetentnisna_osvita/khimija_biologija_ekologija/virtualni_ekskursiji_z_prirodoznavstva_ta_biologiji_dlja_6_7_klasiv_intensivnoji_pedagogichnoji_korekciji.

6. Мирна Л. Про вивчення природознавства, біології, біології та екології, природничих наук у 2020–2021 н.р. *Майбуття. Серпень-вересень*, 2020. № 15–18. С. 33–36.

7. Міронець Л.П. Доцільність застосування комп'ютерних технологій під час навчання розділів «Рослини», «Різноманітність рослин» у загальноосвітній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2010. № 8 (10). С. 175–183.

8. Москаленко М.П. Переваги та недоліки віртуальних екскурсій з біології. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ плюс – 2017»*. Суми : Мрія, 2017. Ч. 1. С. 38–40.

9. Подліняєва О.О. Віртуальна екскурсія у роботі вчителя. URL: spec.vntu.edu.ua/conf/pdf/conf_402-415.pdf.

10. Практичні та лабораторні роботи для 6-го класу. URL: https://naurok.com.ua/praktichni-ta-laboratorni-roboti-z-biologi-dlya-6-go- klasu-8118.html.

11. Прошкін В.В. Освітні веб-ресурси в професійній підготовці майбутніх вчителів. *Освітологічний дискурс.* 2017. № 1-2. С. 16–17.

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «ЧИТАННЯ ПАРТИТУР» У ПРОЦЕС ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

INTRODUCTION OF THE COURSE "SCORE READING" IN THE PROCESS OF FUTURE MUSICAL ART SPECIALISTS' CONDUCTING-CHORAL TRAINING

УДК 378.147:[37.011.3-051:78]:78.089.6:[780.712.2:784.1.087.68].07
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.23

Петренко М.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

У статті презентується авторська програма курсу «Читання партитур», розроблена для магістрів (майбутніх диригентів хору) спеціальності 025 «Музичне мистецтво». Необхідність уведення цієї дисципліни у навчальний процес студентів-магістрантів зумовлюється недостатнім рівнем сформованості умінь опрацювання хорових партитур будь-якого рівня складності і прогалинами у науковій розробці цієї проблеми.

Мета представленого курсу – теоретико-практична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності як артистів хору та керівників хорових колективів; озброєння їх методичними засадами опанування хорової партитури будь-якого виду, здатністю до глибинного осмислення і освоєння художньо-образного змісту вокально-хорових творів, формування вмінь високомайстерного відтворення на фортепіано різних видів хорових партитур та матеріалу для розспівування хору, вмінь спрощення фактури хорових зразків, здатності до їх транспонування та читання з аркуша.

Засвоєння програмного матеріалу дисципліни «Читання партитур» забезпечує оволодіння такими вміннями: розкривати художньо-образний зміст вокально-хорових творів, здійснювати різні види аналізу (музикознавчий, вокально-хоровий, виконавський), майстерно відтворювати на фортепіано (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) різні види хорових партитур, відтворювати специфіку хорового звучання на фортепіано; вербалізувати зміст художніх образів, поєднувати хорову партитуру із фортепіанним супроводом і партією соліста, спрощувати фактуру хорового твору, читати з аркуша та транспонувати хорові партитури, добирати акомпанемент до розспівок. Також курс «Читання партитур» забезпечує набуття таких знань: специфічної термінології, видів хорових партитур, особливостей побудови хорових партитур, алгоритму опанування хорової партитури будь-якого виду, різновидів засобів виконавської виразності, різновидів засобів ансамблево-виконавського узгодження, технічних прийомів матеріально-звукового втілення хорової партитури, правил спрощення та перетворення фактури хорових зразків, способів поєднання хорової партитури з партією соліста та інструментальним супроводом, правил різних способів транспонування та читання з аркуша хорових зразків.

Програма курсу включає два розділи. Перший – присвячений вивченню особливостей побудови та запису партитур для однорідних хорів a cappella, системи партитурних позначень; опануванню алгоритму здійснення музикознавчого, вокально-хорового та виконавського аналізу хорового зразка; усвідомленню особливостей вербалізації художньо-образного змісту та виконавського плану хорових зразків; освоєнню принципів відтворення на фортепіано (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) одно-, дво-, три-, чотирирядкових партитур для однорідних хорів a cappella різного рівня складності; вивченню особливостей партитурного запису та правил поєднання хорової партитури для однорідних хорів з партією соліста; другий – вивченню особливостей побудови та запису партитур для мішаних хорів a cappella, системи партитурних позначень; освоєнню принципів відтворення на фортепіано (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) дворядкових, трирядкових та чотирирядкових партитур для мішаних хорів a cappella різного рівня складності; вивченню особливостей партитурного запису та правил поєднання хорової партитури з інструментальним супроводом; формуванню умінь читання з аркуша та транспонування хорових партитур різного рівня складності. У публікації конкретизується структура курсу і змістовне наповнення його першого розділу, доводиться ефективність впровадження запропонованої програми.

Ключові слова: *курс «Читання партитур», майбутній диригент хору магістр, підготовка.*

The article presents the author's program of the course "Score reading", developed for masters (future choir conductors) of the specialty 025 "Musical Art". The need to introduce this discipline in the educational process of master's students is due to the insufficient level of choral scores reading skills of any level of complexity and gaps in the scientific elaboration of this problem.

The purpose of the presented course is theoretical and practical preparation of students for future professional activity as choir artists and choir leaders; equipping them with methodological foundations of mastering choral scores of any kind, ability to deep comprehension and mastering of artistic-figurative content of vocal-choral works, formation of skills of high masterful reproduction on piano of different types of choral scores and singing material, skills of simplifying texture of choral samples to transpose them and read from the sheet.

Mastering the program material of the discipline "Score reading" envisages formation of the following skills: to reveal the artistic-figurative content of vocal and choral works, to conduct various types of analysis (musicological, vocal and choral, performing), to reproduce skillfully on the piano (simultaneously with singing any choral part) different types of choral scores, to reproduce the specifics of choral sound on the piano; to verbalize the content of artistic images, combine choral score with piano accompaniment and the soloist's part, simplify the texture of the choral work, read from the sheet and transpose choral scores, select the accompaniment to chants. Besides, mastering the program material of the discipline "Score reading" envisages acquiring the following knowledge: on specific terminology, types of choral scores, especially algorithm for mastering choral scores of any kind, varieties

of means of performance expression, varieties of means of ensemble-performance coordination, techniques of material and sound embodiment of choral score, rules of simplification and transformation of texture of choral samples, ways of combining choral score with soloist part and instrumental accompaniment, rules of different ways of transposing and reading choral samples from a sheet.

The course program includes two sections. The first is devoted to the study of the peculiarities of the construction and recording of the scores for homogeneous a cappella choirs, the system of score notations; mastering the algorithm of musicological, vocal-choral and performance analysis of the choral sample; awareness of the peculiarities of verbalization of the artistic-figurative content and performance plan of choral samples; mastering the principles of playing the piano (simultaneously with singing of any choral part) of one-, two-, three-, four-line scores for homogeneous a cappella choirs of different levels of complexity; studying the peculiarities of the score and the rules of combining the choral score for homogeneous choirs with the soloist's part. The second section is devoted to the study of peculiarities of the construction and recording of scores for mixed choirs a cappella, the system of score notation; mastering the principles of playing the piano (simultaneously with singing of any choral part) two-line, three-line and four-line scores for mixed choirs a cappella of different levels of complexity; studying the features of the score and the rules of combining choral score with instrumental accompaniment; formation of reading skills from the sheet and transposition of choral scores of different levels of complexity. The publication specifies the structure of the course and the content of its first section, proves the effectiveness of the proposed program.

Key words: *course "Score reading", future choir conductor, master, training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна стратегія розвитку національної вищої музично-педагогічної освіти спрямована на якісну підготовку конкурентноспроможних, професійно зрілих фахівців, здатних ефективно розв'язувати складні завдання диригентсько-хорової роботи. Конче необхідними є спеціалісти хороуправління, які володіють уміннями самостійного всебічного опрацювання образності вокально-хорових творів, високомайстерного втілення специфічності їх звучання засобами фортепіано і вокалу, вправного орієнтування у відповідному незнайомому музичному матеріалі та вільного продукування його у інших тональностях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва перебувають у центрі дослідницьких інтересів значного кола учених: М. Афонченко, А. Болгарського, В. Бойка, О. Грицюк Є. Карпенка, А. Козир, Т. Молчанової, М. Назаренко, Л. Обух, О. Сіненко, Д. Слободніченка, Т. Смирнової, Н. Тарарак, І. Хомич, І Цюряк, О. Чурікової-Кушнір та інші.

Так, Н. Тарарак опікується питаннями інтеграції навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу в аспекті цілісного системного засвоєння теоретико-практичного доцільного навчального матеріалу. Серед дисциплін, які входять у номенклатуру інтегрованих, вирізняє предмети прикладного спрямування, зокрема диригування, постановка голосу, аранжування та читання хорових партитур [9]. А дослідницькі інтереси І. Цюряк концентруються на шляхах впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання в процес підготовки майбутніх учителів-диригентів хору. Критеріями якості зазначеної підготовки вважає: сформованість диригентсько-хорової техніки, здатність продукування особистих рішень втілення хорових зразків, володіння методичними засадами роботи над хоровим репертуаром, здатність до самоконтролю і рефлексії під час здійснення вокально-хорової діяльності [10].

Питання формування навичок вільного орієнтування у незнайомому хоровому репертуарі є центром досліджень Д. Слободніченка. Автор доводить, що для повноцінного опанування хорової музики минулого і сучасності конче важливими є навички «читання з листа нотного тексту», що розглядаються автором «як різновид інформаційно-пошукової і пізнавальної діяльності, заснованої на складних відео-слухо-моторних процесах отримання, переробки й реалізації у звучанні музичної інформації шляхом перетворення зорових сигналів на музичні уявлення, втілювані в адекватних їм виконавських рухах» [8, с. 6]. Також і М. Назаренко вважає важливим аспектом удосконалення хормейстерської підготовки майбутніх учителів музики набуття ними інструментальних умінь читання з аркуша хорових партитур. Серед предметів ефективного забезпечення фахових хормейстерських компетенцій виокремлює дисципліну «Читання хорових партитур» [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На цей час у музично-педагогічній науці накопичено певний фонд методичного забезпечення означеної дисципліни. Так, розроблено низку робочих програм відповідного курсу для студентів першого бакалаврського рівня вищої освіти [1; 4]; існують розробки, які близькі нашій проблематиці, але торкаються питань опанування інших видів партитур: для вокальних ансамблів [11] та оркестрових колективів [2]. Попри широке коло розглянутих у цих розробках питань, бракує висвітлення методики здійснення виконавського аналізу хорових зразків, шляхів опанування засобів виконавсько-ансамблевого узгодження та способів поєднання хорових партитур із партією соліста.

Реальний стан розвитку вмінь теоретико-практичного опанування хорових партитур також викликає занепокоєння: частка майбутніх фахівців мають утруднення у створенні власних виконав-

ських версій хорових творів, у здійсненні виконавського аналізу вокально-інструментальних зразків, збіднено відтворюють барви хорового звучання на фортепіано, мають похибки у продукуванні хорового твору одночасно зі співом будь-якої хорової партії, мають утруднення у відтворенні партитур з аркуша та у транспорті.

Отже, аналіз наукової літератури та стану сформованості вмінь опрацювання хорового репертуару засвідчив актуальність і необхідність їх розвитку, а також своєчасність і актуальність уведення дисципліни «Читання партитур» до навчального плану магістрів – майбутніх диригентів хору.

Мета статті – презентувати структуру та змістовне наповнення першого розділу курсу «Читання партитур» для магістрів – майбутніх диригентів хору спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження у цикл фахової підготовки магістрів-майбутніх диригентів хору курсу «Читання партитур» зумовлене завданнями підсилення професійної спрямованості їх навчання, поповнення фахової «скарбнички» студентів уміннями і навичками опрацювання різноманітного хорового репертуару.

Метою презентованого курсу є теоретико-практична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності як артистів хору та керівників хорових колективів; озброєння їх методичними засадами опанування хорової партитури будь-якого виду, здатністю до глибинного осмислення і освоєння художньо-образного змісту вокально-хорових творів, формування вмінь високомайстерного відтворення на фортепіано різних видів хорових партитур та матеріалу для розспівування хору, вмінь спрощення фактури хорових зразків, здатності до їх транспонування та читання з аркуша [7, с. 4].

Майбутні диригенти хору, опановуючи курс, мають *знати:* специфічну термінологію, види хорових партитур, особливості побудови хорових партитур, алгоритм опанування хорової партитури будь-якого виду, різновиди засобів виконавської виразності, різновиди засобів ансамблево-виконавського узгодження, технічні прийоми матеріально-звукового втілення хорової партитури, правила спрощення та перетворення фактури хорових зразків, способи поєднання хорової партитури з партією соліста та інструментальним супроводом, правила різних способів транспонування та читання з аркуша хорових зразків; повинні *вміти:* розкривати художньо-образний зміст вокально-хорових творів, здійснювати різні види аналізу (музикознавчий, вокально-хоровий, виконавський), майстерно відтворювати на фортепіано (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) різні види хорових партитур, відтворювати специфіку хорового звучання на фортепіано; вербалізувати зміст художніх образів, поєднувати хорову партитуру з фортепіанним супроводом і партією соліста, спрощувати фактуру хорового твору, читати з аркуша та транспонувати хорові партитури, добирати акомпанемент до розспівок [7, с. 5–6].

Згідно з вимогами відповідної освітньо-професійної програми [5] курс поділяється на два розділи. Завданнями опанування першого розділу «Читання партитур для однорідних хорів» є: вивчення особливостей побудови та запису партитур для однорідних хорів a cappella, системи партитурних позначень; опанування алгоритму здійснення музикознавчого, вокально-хорового та виконавського аналізу хорового зразка; усвідомлення особливостей вербалізації художньо-образного змісту та виконавського плану хорових зразків; освоєння принципів відтворення на фортепіано (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) одно-, дво-, три-, чотирирядкових партитур для однорідних хорів a cappella різного рівня складності; вивчення особливостей партитурного запису та правил поєднання хорової партитури для однорідних хорів з партією соліста [7, с. 9]. Засвоєння змісту першого розділу програми забезпечується практичними заняттями. Конкретизуємо їх змістовне наповнення.

Практичне заняття № 1 «Музикознавчий аналіз хорової партитури».

Зміст роботи: набуття здатності створення теоретичної концепції хорового твору у його узагальнюючому значенні як історико-художнього феномену, розвиток спроможності розуміння закономірного зв'язку між образним наповненням цього різновиду музичного твору й особливостями його нотної фіксації.

Хід виконання. На основі ознайомлення з науковими джерелами (М. Демчишин, Г. Падалка, Г. Побережна, Т. Смирнова) здійсніть музикознавчий аналіз хорового твору, опишіть його в теоретичних аспектах (стильовому, жанровому, історичному, культурологічному тощо), схарактеризуйте засоби фіксації музичного змісту (гармонія, фактура, ритм, ладотональний план тощо).

Методичні вказівки. Для вирішення завдання керуйтеся алгоритмом здійснення музикознавчого аналізу хорового зразка: відомості про композитора (автобіографічні, культурно-історичні, світобачення); загальна характеристика хорового твору (ідея, основні образи); характеристика літературного першоджерела; жанр, стиль (рівні стильової системи); музична форма та роль окремих музично-виразових засобів у її творенні; музично-тематичний матеріал (характеристика мелодії: тема (теми), її характер, інтонації тощо); темп, особливості метроритму; ладотональний план (основна тональність, наявність відхилень та модуляцій, ладові особливості); гармонічний план; характеристика фактури (взаємозв'язок фактури із змістом твору).

Практичне заняття № 2 «Вокально-хоровий і виконавський аналіз хорового зразка».

Зміст роботи: набуття здатностей виявляти художньо-технічні особливості та складнощі звукового продукування хорового зразка, вміння здійснювати проекцію отриманих аналітичних даних на виконавську проблематику (інтерпретаційний виконавський результат), зокрема моделювати способи та прийоми виконання конкретного хорового твору (визначення доцільних засобів музичної виражальності, прогнозування відповідних виконавських відчуттів).

Хід виконання. На основі ознайомлення з науковими джерелами (Д. Вечер, І. Заболотний, М. Демчишин, О. Коломоєць, М. Петренко, Т. Смирнова), здійсніть вокально-хоровий і виконавський аналіз хорової партитури. Виявіть художньо-технічні особливості та складнощі виконання хорового твору, змоделюйте способи та прийоми виконання конкретного хорового твору (визначення доцільних засобів музичної виражальності, прогнозування відповідних психофізіологічних виконавських відчуттів).

Методичні вказівки. Для вирішення завдання керуйтеся алгоритмом здійснення вокально-хорового і виконавського аналізу хорової партитури.

Алгоритм здійснення вокально-хорового аналізу: тип та вид хору; діапазон та теситурні умови хорових партій; особливості хорового ансамблю; стрій, інтонаційні, вокально-хорові, ритмічні та дикційні складнощі.

Алгоритм здійснення виконавського аналізу: емоційно-змістовна характеристика хорового твору; авторський текст хорового твору (розпізнавання та диференціювання його координат, розкриття їх семантичної заданості); взаємозв'язок літературного та музичного текстів; композиційно-драматургічна програма хорового твору; способи та прийоми виконання хорового твору (визначення темпу; особливості звуковедення, динаміки, штрихів, агогічних відхилень, хорового дихання, фразування; місце цезур залежно від музичної фрази, дихання, літературного тексту; рельєфно-фонові шари фактури тощо); виконавські труднощі (проблеми дикції та орфоепії, звуковисотного інтонування, досягнення хорового строю, ансамблю; доцільний диригентський жест тощо) [6].

Практичне заняття № 3 «Вербалізація художньо-образного змісту хорових зразків».

Зміст роботи: набуття вміння створювати повідомлення про хоровий твір та особливості його виконання, здатності емоційно та артистично доносити набуті відомості до хористів.

Хід виконання. На основі вивчення досвіду науковців, музикантів-педагогів (Г. Падалка, О. Полатайко, О. Ростовський та ін.) здійсніть добір образно-яскравих, влучних і доступних для сприймання хористів словесних коментарів щодо виконуваного хорового зразка.

Методичні вказівки. Для вирішення завдання керуйтеся такими положеннями:

– вербальне повідомлення спрямовується передусім на розкриття головної ідеї, задуму, загального характеру та настрою хорового твору, при цьому спирається на ретельний і різнобічний аналіз його авторського тексту та урахування контекстуальних зв'язків;

– вербальне повідомлення має бути лаконічним, зрозумілим і не спрощеним; водночас – образно-емоційним, експресивним, виразним;

– вербальне повідомлення має спрямовуватися передусім на процесуально-драматургічну програму музичного твору, а потім – на розкриття семантичних значень провідних засобів виконавської виразності та почуттів і переживань, які вони викликають;

– вербальне повідомлення має наголошувати на те, що робить цей музичний зразок своєрідним і неповторним [6, с. 45].

Практичне заняття № 4 «Відтворення на фортепіано (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) одно- і дворядкових партитур для однорідних хорів a cappella».

Зміст роботи: опанування здатністю читання нескладних одно- і дворядкових хорових партитур (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) для однорідних хорів a cappella гомофонно-гармонічного складу; набуття вмінь відтворення специфіки хорового звучання на фортепіано та добору художньо-доцільних засобів виразності.

Хід виконання: розкрийте зміст поняття «хорова партитура», назвіть основні партитурні позначення; проаналізуйте загальний вид та особливості розміщення хорових голосів у партитурах без супроводу для однорідних складів у одно-, дворядковому викладі; на основі аналізу хорової партитури здійсніть добір художньо-доцільних засобів виразності відповідно до авторського задуму; відтворіть специфіку хорового звучання конкретного хорового твору на фортепіано; проспівайте сольфеджіо (з вимовою літературного тексту) будь-яку хорову партію, одночасно відтворюючи партитуру на фортепіано.

Методичні вказівки. Для вирішення завдань керуйтеся такими положеннями:

– відтворення партитури гомофонно-гармонічного складу передбачає яскраве виділення мелодійної лінії та фонове звучання інших голосів твору (басову лінію необхідно виконувати також досить яскраво);

– виокремлюємо такі специфічні особливості хорового звучання: вокальна, кантиленна, співацька природа хорового звуку; особливе хорове дихання (ланцюгове); тембральне багатство звучання різних видів співацьких голосів;

– згідно зі специфікою хорового звучання необхідними є такі технічні прийоми втілення хорових творів на фортепіано: характер туше legato (імітація «співу на інструменті»), імітація тембрового різнобарв'я хорового звучання, дотримання всіх видів цезур, зручна, доцільна аплікатура; виважена педаль, доцільний розподіл голосів між руками, фоново-рельєфний розподіл тематичного матеріалу;

– виконання тенорової партії, виписаної в скрипковому ключі, здійснюється на октаву нижче виписаної в басовому ключі – відповідно до написання.

Практичне заняття № 5 «Читання три-, чотирирядкових партитур a cappella для однорідних хорів (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) різного фактурного викладу».

Зміст роботи: опанування здатністю читання три-, чотирирядкових партитур a cappella для однорідних хорів (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) гомофонно-гармонічного, поліфонічного, змішаного складу; удосконалення вмінь відтворення специфіки хорового звучання на фортепіано та добору художньо-доцільних засобів виразності.

Хід виконання. проаналізуйте особливості запису партитур для жіночого, чоловічого та дитячого хору у три-, чотирирядковому викладі; на основі аналізу хорової партитури здійсніть добір художньо-доцільних засобів виразності відповідно до авторського задуму; відтворіть специфіку хорового звучання конкретного хорового твору на фортепіано; проспівайте будь-яку хорову партію (з вимовою літературного тексту), одночасно відтворюючи партитуру на фортепіано.

Методичні вказівки. Для вирішення завдань керуйтеся такими положеннями:

– відтворення партитури гомофонно-гармонічного складу передбачає яскраве виділення мелодичної лінії та фонове звучання інших голосів твору (басову лінію необхідно виконувати також досить яскраво); виконання партитури поліфонічного та змішаного складу вимагає рельєфно-фонового диференціювання музичного матеріалу (яскраве проведення головного тематичного матеріалу, фонове – другорядного).

– виконання на фортепіано партитур вимагає втілення таких специфічних особливостей хорового звучання: вокальна, кантиленна, співацька природа хорового звуку; особливе хорове дихання (ланцюгове); тембральне багатство звучання різних видів співацьких голосів;

– згідно зі специфікою хорового звучання необхідними є такі технічні прийоми втілення хорових творів на фортепіано: характер туше legato (імітація «співу на інструменті»), імітація тембрового різнобарв'я хорового звучання, дотримання всіх видів цезур, зручна, доцільна аплікатура; виважена педаль, доцільний розподіл голосів між руками, фоново-рельєфний розподіл тематичного матеріалу.

Практичне заняття № 6 «Прийоми поєднання хорової партитури для однорідних хорів з партією соліста».

Зміст роботи: засвоєння правил поєднання хорової партитури з партією соліста, набуття вмінь втілення зазвичай не зручного в піаністичному плані вокально-хорового репертуару, опанування вмінь втілення засобами фортепіано звучання багатошарової фактури хору.

Хід виконання. Ретельно вивчіть окремо хорову партитуру та партію соліста, оберіть спосіб їх поєднання.

Методичні вказівки. Для вирішення завдання керуйтеся правилами спрощення фактури хорових творів: незмінними залишаються мелодійна, басова лінії, партія соліста та гармонійна основа партитури; не вилучається жоден з важливих голосів партитури; можливі зняття подвійних голосів, октавні перенесення голосів, застосування арпеджіо, частковий пропуск повторюваних звуків, вилучення витриманих звуків, перенесення голосів з правої руки в ліву і навпаки, трансформація широко розташованих акордів; здійснюється зручний та доцільний розподіл голосів між руками; здійснюється зручний та раціональний засіб розподілу пальців на клавіатурі у кожному випадку.

Завданнями опанування другого розділу «Читання партитур для мішаних хорів» є: вивчення особливостей побудови та запису партитур для мішаних хорів a cappella, системи партитурних позначень; освоєння принципів відтворення на фортепіано (одночасно зі співом будь-якої хорової партії) дворядкових, трирядкових та чотирирядкових партитур для мішаних хорів a cappella різного рівня складності; вивчення особливостей партитурного запису та правил поєднання хорової партитури з інструментальним супроводом; набуття здатності читання з аркуша та транспонування хорових партитур різного рівня складності. Засвоєння змісту другого розділу програми також забезпечується практичними заняттями.

Висновки. Отже, представлений курс «Читання партитур» вбачається нам вдалим варіантом озброєння майбутніх диригентів хору вміннями методично доцільного опрацювання хорових зразків минулого і сучасності будь-якої складності. Досвід впровадження зазначеної дисципліни дозволяє констатувати таке: більшість студентів усвідомлюють практично-професійну значущість умінь всебічного опрацювання образності хорових зразків, демонструють здатність високомайстерного втілення особливостей їх звучання засобами фортепіано і вокалу, вміння вільного виконання незнайомого хорового твору без попередньої підготовки та у транспорті, здатність вміло поєднувати акомпанемент із сольною партією або хоровою

партитурою, спроможність художньо виправдано спрощувати фактуру хорових зразків; демонструють повноту і дієвість мистецько-професійного тезаурусу. Перспективи в цьому напряму вбачаємо у висвітленні змістовного наповнення другого розділу представленого курсу, зокрема методичних аспектів опанування партитур для мішаних хорів різного рівня складності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко В. Читання хорових партитур : прогр. та навч.-метод. матеріали. Харків : ХДАК, 2010. 25 с.

2. Методичні рекомендації з опрацювання концертмейстером різновидів партитур / уклад. І.В. Савлук. Мелітополь : МДПУ імені Б. Хмельницького, 2019. 44 с.

3. Назаренко М.П. Формування навичок читання з листа хорових партитур у майбутніх педагогів-музикантів в процесі підготовки до роботи з хоровим колективом. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 131. С. 144–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_131_40 (дата звернення: 05.02.2021).

4. Обух Л.В., Шегда Л.В. Методичні рекомендації для вивчення та організації самостійної роботи студентів з навчального курсу «Читка хорових партитур». За першим (бакалаврським) рівнем. Івано-Франківськ, 2017. 29 с.

5. Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво / О. Устименко-Косоріч, О. Єременко, І. Заболотний. Суми, 2020. 14 с. URL: https://art.sspu.edu.ua/media/attachments/2020/09/18/opp025muz.mistetctvo2020.pdf (дата звернення: 05.02.2021).

6. Петренко М.Б. Концертмейстерські інтерпретаційні вміння майбутніх учителів музики: теорія та методика формування : монографія. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 202 с.

7. Робоча програма навчальної дисципліни «Читання партитур» / розробник – М. Петренко. Суми, 2020. 19 с. URL: https://art.sspu.edu.ua/images/2020/18/rob_progr_chitannya_partitur_pererob_32aad.pdf (дата звернення: 03.02.2021).

8. Слободніченко Д.О. Формування навичок читання з листа хорових партитур у студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 23 с.

9. Тарарак Н.Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 23 с.

10. Цюряк І.О. Методика застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 22 с.

11. Читання партитур для вокальних ансамблів : навч.-реперт. збірник для студентів ВНЗ / Каблова Т.Б., Румянцева С.В. К. : Київ, 2019. 90 с.

НАВЧАЛЬНІ ІГРИ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ
EDUCATIONAL GAMES IN ENGLISH LESSON IN PRIMARY SCHOOLS

УДК 373.3:37.091.33-027.22:811.111
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.24

Скоромна М.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри педагогічних технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

У статті надається стисла характеристика дидактичної гри як засобу навчання молодших школярів на уроці англійської мови. Приділяється увага значенню навчальних ігор упродовж вивчення іноземної мови. Аналізується вплив навчальних ігор на розвиток учнів. Значне місце у роботі надається розгляду прикладів ефективного використання дидактичних ігор на уроках англійської мови в початкових класах, які сприяють розвитку уваги, пам'яті, фонематичного слуху тощо. Встановлюються критерії для успішного проведення дидактичних ігор педагогами та підкреслюється роль вчителя у організації ігор та ігрових моментів.

Світ змінюється, змінюється освітнє середовище, а разом з ним й діти. Сучасних дітей називають «покоління Z», «кліковими», тому що вони ростуть і розвиваються у час широкого використання комп'ютерних технологій. У зв'язку з цим нині зацікавити та мотивувати до отримання знань сучасного школяра досить складно. Тому гостро постає питання, яким чином зробити урок англійської мови не лише цікавим, а й спрямованим на засвоєння учнями певного матеріалу й набуття відповідних навичок. Посеред різноманітних прийомів особливий інтерес у дітей викликають ігрові ситуації й ігри.

Необхідно підкреслити, що молодші школярі не можуть довго зосереджуватись на одному об'єкті або дії, тому урок іноземної мови має бути насичений такими вправами, які б дали можливість урізноманітнити навчальну діяльність та допомогли б спрямовувати увагу учнів у потрібне русло. Молодші школярі можуть орієнтуватися на форму і колір предмета, тому велике значення для підтримки уваги має використання наочності та технічних засобів навчання. Це позитивно впливає на розум та почуття дітей, викликає інтерес до предмета, а інтерес своєю чергою стимулює пам'ять, яка забезпечує накопичення значної кількості мовного матеріалу.

Завдання вчителя – так спланувати урок, щоб попередити спад інтересу, працездатності дітей, щоб зменшити вплив статичного навантаження видами роботи, які передбачають достатню рухливість учнів. Саме дидактичні ігри попереджують спад інтересу до навчання під час уроків англійської мови.

Ключові слова: *дидактична гра, учень молодших класів, урок англійської мови, мотивація, пам'ять, увага.*

The article provides a brief description of the didactic game as a means of importance of educational games during the study of a foreign language. The influence of educational games on students' development is analyzed. A significant place in the work is given to the consideration of examples of effective use of didactic games in English lessons in primary school, which promote the development of attention, memory, phonemic hearing, etc. Criteria for the successful conduct of didactic games by teachers are established and the role of the teacher in the organization of games and game moments is emphasized.

The world is changing, the educational environment is changing, and with it the children. Modern children are called "Generation Z", "click" because they grow and develop with the widespread use of computer technology. Due to this, it is quite difficult to interest and motivate a modern student to acquire knowledge. Therefore, the question arises how to make an English lesson not only interesting, but also aimed at students mastering certain material and acquiring appropriate skills. Among the various techniques, children are especially interested in play situations and games.

It should be emphasized that younger students cannot focus on one object or action for a long time, so a foreign language lesson should be saturated with such exercises that would allow to diversify educational activities and help to direct the students' attention in the right direction. Younger students can focus on the shape and color of the subject, so the use of clarity and technical means of learning is of great importance for maintaining attention. This has a positive effect on the mind and feelings of children, causes interest in the subject, and interest, in turn, stimulates memory, which ensures the accumulation of a significant amount of speech material.

The teacher's task is to plan a lesson in order to prevent a decline in interest, the performance of children in order to reduce the impact of static workload by the types of work that involve sufficient mobility of students. It is didactic games.

Key words: *didactic game, junior student, English lesson, motivation, memory, attention.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Передусім освітній процес вимагає використання різноманітних педагогічних інструментів з метою підвищення інтересу до вивчення матеріалу впродовж навчального заняття. Дієвим способом розв'язання цієї проблеми є використання навчальних ігор.

По-друге, в сучасних дітей дуже часто відсутня мотивація до вивчення іноземних мов. В цьому разі застосування дидактичних ігор не підлягає сумніву, адже гра для учнів початкової школи є природним процесом, що приносить багато задоволення й допомагає створити сприятливу атмосферу під час заняття.

По-третє, основною метою вивчення та водночас найважчою проблемою викладання іноземної мови є усна мова. Для вирішення цих проблем доцільно створювати на уроках англійської мови умови, максимально наближені до реального навчання. Саме навчальні ігри допомагають залучити учнів до усної комунікації й активізувати пізнавальну діяльність школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль ігрової діяльності в навчанні іноземної мови

висвітлювали у своїх працях такі відомі методисти, як Є.І. Пассов, І.М. Верещагіна, Д.Б. Ельконін, М.М. Скаткін, Є.І. Негневицька тощо.

Мета статті – дослідження впливу дидактичної гри на процес навчання молодших школярів у початковій школі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідно розглянути більш детально застосування дидактичних ігор на уроках англійської мови в початкових класах. Саме завдяки грі закладаються основи знань, умінь і практичних навичок англійської мови.

Викладення основного матеріалу. Гра – це природне середовище спілкування дітей. Навколо ігрової діяльності природним шляхом набувається дитячий комунікативний досвід. Враховуючи важливість дотримання комунікативних принципів на уроці, необхідність забезпечення комунікативної спрямованості усіх складників іншомовного навчального процесу, а також пам'ятаючи про яскраво виражену ігрову мотивацію у дітей-першокласників, можна стверджувати, що використання ігрових прийомів під час вивчення англійської мови є найбільш вдалим підходом для початку формування первинних навичок іншомовної комунікації [9, с. 344–346].

Суттєву роль у процесі навчання іноземної мови у початковій школі відіграють дидактичні ігри – різновид пізнавальних ігор, що мають специфічну методичну мету і використовуються у навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога на різних етапах уроку. Для вчителя будь-яка навчальна гра – це насамперед вправа [1, с. 312].

Гра відіграє величезну роль на уроці. У дидактичних іграх дитина спостерігає, порівнює, зіставляє, класифікує предмети за тими чи іншими ознаками, робить узагальнення.

Ігри розширюють ерудицію, вчать працювати зі словником, дають можливість тренувати пам'ять, заглиблюватися в тонкощі мови, але при цьому не втрачають своєї розважальної мети [7].

Ігрова діяльність впливає на розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, всіх пізнавальних процесів. Гра – це не просто колективна розвага, це основний спосіб досягнення цілей навчання, тому необхідно точно знати, які саме навички і вміння потрібно розвинути, що дитина не вміє і чого має навчитися в ході гри; гра повинна поставити дитину перед необхідністю розумового зусилля [4].

Найважливішою умовою ефективності навчальних ігор є врахування вікових психолого–педагогічних особливостей дітей. У житті кожної дитини школа є новим етапом, коли вона здобуває нові знання, коли змінюється її кругозір, інтереси, цінності, коли вона отримує новий статус у суспільстві. Домінуючою стає навчальна діяльність. На цьому етапі у дітей завершується перехід від наочно–образного до словесно–логічного мислення, яскраво вираженим є конкретно–образне мислення. В процесі навчання відбувається формування наукових понять, що веде до розвитку понятійного, або теоретичного, мислення. Це свідчить про розвиток довільної пам'яті поряд із довільною увагою [2, с. 28].

Обираючи і включаючи ігри в іншомовну навчальну діяльність, учитель повинен пам'ятати про таке:

– методика проведення уроків повинна враховувати вікові та індивідуальні особливості структури лінгвістичних здібностей дітей і бути спрямована на їхній розвиток;

– навчання молодших школярів іноземної мови повинно мати комунікативний характер, коли дитина оволодіває мовою як засобом спілкування, тобто засвоює не окремі слова та мовленнєві зразки, а також навчається конструювати висловлювання за відомими їй моделями та відповідно до комунікативних потреб, які у неї виникають;

– спілкування іноземною мовою повинно бути мотивованим та цілеспрямованим;

– необхідно створити в дитині позитивну психологічну установку на іншомовне мовлення. Способом такої позитивної мотивації є гра;

– урок іноземної мови повинен бути усвідомленим учителем як частина загального розвитку особистості дитини, пов'язаного з його сенсорним, фізичним та інтелектуальним вихованням.

Ігри на уроках не повинні бути епізодичними чи ізольованими. Необхідна наскрізна комунікативно-ігрова методика, яка об'єднує та інтегрує в себе інші види діяльності в процесі навчання іноземної мови [1, с. 313].

Головна ціль навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, основа якої – комунікативні уміння, сформовані на базі мовних знань і навичок. Вивчення мовного матеріалу здійснюється за допомогою різноманітних вправ. Іграм також слід приділяти увагу на уроках англійської мови. Проте, організовуючи навчальні ігри, важливо усвідомлювати, що під час гри учні повинні стати партнерами й тісно взаємодіяти. Навчальна гра має навчати «живому» спілкуванню під час усіляких імпровізованих ситуацій.

Дидактична гра активізує прагнення дітей до контакту один з одним і вчителем, створює умови рівності в мовному партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між учителем і учнем, дає можливість боязким, невпевненим у собі учням говорити і тим самим долати бар'єр невпевненості. У звичайній дискусії учні-лідери зазвичай захоплюють ініціативу, а боязкі вважають за краще відмовчуватися. У грі кожний одержує роль і повинен бути активним партнером у мовному спілкуванні. В іграх молодші школярі опановують такі елементи спіл-

кування, як уміння почати бесіду, підтримати її, перервати співбесідника, у потрібний момент погодитися з його думкою або спростувати її, уміння цілеспрямовано слухати співрозмовника, ставити уточнюючі запитання тощо. Практично весь час у навчальній грі відведений на мовну практику, при цьому не тільки той, хто говорить, але й той, хто слухає, максимально активний, оскільки він повинен зрозуміти й запам'ятати репліку партнера, співвіднести її із ситуацією, визначити, наскільки вона релевантна ситуації й спілкуванню, і правильно відреагувати [3, с. 227].

Для результативності проведених ігор (перед їх застосуванням) було проведено анонімне анкетування, яке складалося з певних тестів. В результаті проведеної роботи було з'ясовано, що клас дружний, згуртований, в колективі відсутній яскраво виражений лідер, діти доброзичливі, вміють розподіляти обов'язки та працювати в команді, більшість учнів має достатній рівень знань з англійської мови згідно з чинною програмою.

На уроках було використано різноманітні ігри. Кожна з них була успішною й результативною. Діти інколи так захоплювалися грою, що навіть не помічали складності завдань та освітні цілі, які сприяли вивченню нової лексики, граматичних структур, розвиткові монологічного й діалогічного мовлення.

У процесі проходження практики було підібрано ігри для вивчення Past Simple Tense, адже у деяких дітей виникають труднощі з цим часом, у решти відсутня мотивація. Проте, використовуючи навчальні ігри, вчитель може зацікавити учнів й урізноманітнити освітній процес.

Наприклад, гра **«Збери кошик»**. Цю гру доцільно використовувати після вивчення правила про вимову закінчення -ed в правильних дієсловах залежно від звуку, на який закінчується дієслово. Гра сприяє формуванню навички фонематичного слуху, вмінню працювати в команді, розвиває увагу, мислення дітей. Мета цієї гри полягає у тому, щоб перевірити, як учні можуть розрізняти звучання закінчення -ed в правильних дієсловах.

Використані слова для гри: looked, painted, needed, finished, talked, cried, wanted, learned, skated, played, walked, studied.

Гра **«Знайди пару»**. Її слід використовувати для вивчення неправильних дієслів. Гра допоможе дитині розвинути пам'ять, увагу й закріпити знання неправильних дієслів англійською мовою.

Використані слова для гри: swim – swam, fly – flew, write – wrote, sing – sang, draw – drew, read – read, ride – rode, go – went.

Дуже гарний результат дає використання на уроках англійської мови лексичних ігор. Мета їх полягає в повторенні лексики з будь-якої теми, удосконалення орфографічних навичок. Ці ігри слідом за граматичними продовжують будувати фундамент мови, тому що оволодіння лексичним і граматичним матеріалом створює можливість для переходу до активної мови учнів. Такі ігри переслідують такі цілі:

− познайомити учнів із новою лексикою та зі сполучуваністю слів;

− тренувати учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки;

− активізувати мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів;

− розвивати мовну реакцію учнів.

Ігри доцільно проводити не тільки після повного засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу теми, але й на певних етапах його вивчення. Під час пояснення нового матеріалу гра може допомогти вчителеві розв'язати два важливі взаємозалежні завдання – зацікавити учнів новою темою і зробити зміст теми зрозумілим. Наприклад, демонстрація вчителем тематичних малюнків, предметів, іграшок може слугувати для семантизації нової лексики. На уроці англійської мови в початковій школі можна використати гру в асоціації. Учитель пропонує вивчити якесь слово і просить назвати учнів із чим воно в них асоціюється (для прикладу: dog – собака – ДОГ (порода собак), ball – м'яч – футБОЛ, волейБОЛ, баскетБОЛ, mirror – дзеркало – приМІРяти).

Приклади лексичних ігор:

1. Гра **«Клубок»**

Мета: активізація лексики з певної теми, розвиток слухової пам'яті.

Хід гри: учні сідають колом. Учитель починає розмову з будь-якої теми, наприклад, «Покупки»: Yesterday I went to the baker's and bought some bread. Учень, який сидить зліва, повторює це речення і додає: Then I went to the butcher's and bought some meat. Третій учень повторює ці два речення і додає своє. Хто не зможе відтворити попередніх речень або додати своє, вибуває з гри.

Таку гру можна проводити з будь-якої теми на різних етапах навчання.

За допомогою ігрового методу дуже легко проконтролювати якість знань учнів з певної теми, щоб можна було в подальшому виправити недоліки й своєчасно запобігти їх виникненню. Тому було використано анкетування після застосування навчальних ігор на уроці, яке складалося з певних питань (Наприклад: Чи сподобалася вам запропонована гра? Чому? Що нового ви дізналися / навчилися? Що вам не сподобалося? Чому? тощо).

Результативність використання навчальних ігор на уроках англійської мови очевидна. Вони сприяють розвитку таких якостей, як творчість, ініціативність, відповідальність, вміння працювати в команді й самостійно тощо.

Можна дійти висновку, що ігри були проведені не марно. Вони допомогли дітям вивчити новий матеріал та закріпити те, що вони розглядали на попередніх уроках англійської мови.

Висновки. Навчальна гра належить до групи активних способів навчання практичному володінню іноземної мови. Вона мотивує мовну діяльність, оскільки учні виявляються в ситуації, коли актуалізується потреба щось сказати, спитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися зі співрозмовником. Школярі наглядно впевнюються в тому, що мову можна використовувати як спосіб спілкування.

Гра активізує прагнення дітей до контакту один з одним, створює умови рівності в мовному партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між вчителем та учнем [5; 6].

Дидактичні ігри не замінюють жодних інших видів діяльності на уроці іноземної мови, а лише вдало удосконалюють їх. Вони є універсальним інструментом вчителя, адже можуть використовуватися вчителем на будь-якому етапі вивчення іноземної мови та під час будь-якого уроку англійської мови.

Після проведення дослідження в школі можна стверджувати, що урок, проведений без ігор, діти сприймають в'яло та не дуже активно працюють на занятті. Однак, коли на уроці є гра, діти з великим задоволенням беруть участь у ній, показують один одному свої можливості та знання, тому що для них це лише гра і вони не помічають, що у цей час навчаються. Тому навчальні ігри мають дуже велике значення для вивчення будь-якого предмета, особливо іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія та практика. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Дзюбенко Л. Ігри на уроках англійської мови. *Рідна школа.* 2010. № 1–2. С. 67.

3. Зосюк К.В. Дидактична гра на уроках англійської мови як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. *Таврійський вісник освіти.* 2013. № 4 (44). С. 241.

4. Камінська Н.Ю. Ігрові моменти на уроках англійської мови Тернопіль : Підручники і посібники. 2008. 80 с.

5. Карп'юк О.Д. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ. Навчальна книга. 2004. 120 с.

6. Колектив авторів. Проблеми та перспективи розвитку освіти. Харьків : Молодий вчений. 2018. 108 с.

7. Пилипенко О.О. Гра як метод навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи: веб-сайт. URL: https://vseosvita.ua/library/gra-ak-metod-navcanna-insomovnogo-spilkuvanna-ucniv-pocatkovoi-skoli 58510.html.

8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ : Вибрані твори, 1977. 670 с.

9. Толмачова І.М., Олійник К.О. Змістова характеристика дидактичної гри як методу навчання. *Молодий вчений*. 2016. № 2 (29). С. 406.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

THE ACTIVATION OF LEARNING ACTIVITY OF 5–9 GRADES STUDENTS IN THE PROCESS OF USING DIDACTIC GAMES AT THE HEALTH BASICS LESSONS

УДК 372.857+371.7
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.25

Сябро С.А.,
учитель біології вищої категорії,
вчитель-методист
Спеціалізованої школи № 71 м. Києва

У статті на основі аналізу літературних джерел висвітлено сутність та зміст поняття дидактичних ігор як засобу активізації навчальної діяльності школярів, зокрема й під час вивчення курсу «Основи здоров'я» в 5–9 класах. Основна увага зосереджується на необхідності підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності учнів на уроках основ здоров'я за допомогою дидактичних ігор. Висвітлюється питання вивчення ролі дидактичних ігор у сучасному уроці та необхідність їх упровадження в освітній процес сучасної школи.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-методичні умови активізації навчальної діяльності дітей середнього шкільного віку на уроках основ здоров'я засобами дидактичних ігор.

Методологія дослідження. У дослідженні брали участь 100 учнів 5–9 класів та 10 учителів спеціалізованої школи № 71 м. Києва. Усі учасники дали згоду на участь в експерименті. Педагогічний експеримент відбувався у 2019–2020 н. р. та мав порівняльний характер, оскільки нами сформовано експериментальні та контрольні групи. У дослідженні застосовувалися емпіричні методи дослідження: педагогічні спостереження, анкетування, тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Результати дослідження. Для активізації навчальної діяльності учнів експериментальних класів розроблено організаційно-методичні умови використанням дидактичних ігор, спрямовані на активізацію навчальної діяльності на уроках основ здоров'я і зміцнення міжпредметних зв'язків. Основними засобами навчання були дидактичні ігри, а також рольові та сюжетні ігри, ігри-змагання й ігри-ребуси. Результатом реалізації розроблених організаційно-педагогічних умов стало статистично достовірне підвищення якості засвоєння учнями 5–9 класів знань з основ здоров'я, розвиток практичних умінь і навичок із цього курсу, а також збільшення рівня здоров'язбережувальної компетентності учнів середнього шкільного віку.

Ключові слова: *активізація навчальної діяльності, учні 5–9 класів, діти середнього шкільного віку, дидактичні ігри, основи здоров'я.*

The article, based on the analysis of literature sources, highlights the essence and content of the concept of didactic games as a means of enhancing the educational activities of students, in particular and during the study of the course "Fundamentals of Health" ("Health basics") in grades 5–9. The main focus is on the need to increase the level of health competence of students in the lessons of "Fundamentals of Health" ("Health basics") through didactic games. The issue of studying the role of didactic games in a modern lesson and the need for their introduction into the educational process of a modern school is covered.

The purpose of the article is to substantiate the organizational and methodological conditions for the intensification of educational activities of middle school children at lessons of "Fundamentals of Health" ("Health basics") by using didactic games.

Research methodology. The study involved 100 students of grades 5–9 and 10 teachers of specialized school № 71 in Kyiv. All participants agreed to participate in the experiment. The pedagogical experiment took place in 2019–2020. and was comparative in nature, we formed experimental and control groups. The study used empirical research methods: pedagogical observations, questionnaires, testing, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics.

Results of the research. To intensify the educational activities of students of experimental classes, organizational and methodological conditions were developed using didactic games aimed at intensifying educational activities in the lessons of the basics of health and strengthening interdisciplinary links. The main means of learning were didactic games, as well as role-playing and story games, competition games and puzzle games. The implementation of the developed organizational and pedagogical conditions resulted in a statistically significant improvement in the quality of assimilation of knowledge on the basics of health by students of grades 5–9, development of practical skills and abilities in this course, increased health competence of middle school students.

Key words: *activation of educational activity, students 5–9 grades, children of secondary school age, didactic games, fundamentals of health, health basics lessons.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У практичній роботі загальноосвітньої школи проблема активізації навчальної діяльності молодших школярів є однією з найактуальніших, оскільки саме в процесі навчання відбувається розвиток особистості.

Особливого значення ця проблема набуває у зв'язку з організацією шкіл нового типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів, коледжів, спеціалізованих закладів освіти). За цих умов уміле використання дидактичних ігор для активізації навчальної діяльності значно збагачує навчально-виховний процес, підвищує ефективність роботи кожного вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях Б. Болонського, А. Макаренка, С. Рубінштейна, А. Сікорського, В. Сухомлинського (формування уяви); Л. Артемової, Л. Венгера, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Р. Жуковської, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Д. Менджерицької,

А. Соноріної, О. Усової, (вплив на розумовий розвиток); Є. Баничевої, Ф. Блехер, З. Богуславської, Н. Гамбург, Г. Ляпіної, К. Радіної, С. Шамової, Г. Щукіної (активізація навчальної діяльності). Питання теорії та практики активізації навчальної діяльності частково знайшли своє відображення і в працях таких учених, як Л. Занков, В. Зінченко, Я. Пономарьов, О. Тихомиров (розвивальне навчання); Д. Богоявленський, В. Бондар, С. Бондар, К. Кабанова-Меллер, Б. Коротяєв, Н. Менчинська, В. Паламарчук (формування загальних прийомів навчальної діяльності); Л. Аристова, М. Данилов, Д. Ельконін, Л. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін (проблемне навчання); П. Гальперін, А. Тализіна (теорія поетапного формування розумових дій); І. Бех, Н. Бібік, Л. Божович, І. Друзь, Н. Кудикіна, (розвиток навчального інтересу); О. Савченко, Р. Хабіб (самостійність, активність учнів); М. Данилюк, Г. Костюк, А. Маркова, Н. Якобсон (мотивація навчання у підвищенні навчальної активності) та інші.

Проблему використання дидактичних ігор у навчальному процесі досліджували також зарубіжні педагоги: Е. Баффі, Дж. Брунер, Е. Говен, К. Кімборльд, Я. Коменський, З. Контануете, М. Монтессорі, В. Оконь, Ж. Піаже, Б. Роумем, Ж. Руссо, Х. Хеден, Мак-Конел та Джекобсон.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення досвіду роботи вчителів показує, що в шкільному навчанні дидактичні ігри часто застосовуються епізодично, безсистемно, з недостатнім урахуванням вікових особливостей і дидактичної ситуації на уроці й без належного ускладнення змісту й характеру навчальної діяльності. Отже, важливість зазначеної проблеми, її недостатня теоретична розробка, а також потреба практики в удосконаленні процесу формування умінь і навичок та засвоєння школярами знань з основ здоров'я [2], здорового способу життя [3] зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-методичні умови активізації навчальної діяльності дітей середнього шкільного віку на уроках основ здоров'я засобами дидактичних ігор.

Виклад основного матеріалу. Відтворюючи в іграх свої уявлення про навколишній світ, учні краще пізнають відображувані ними явища, глибше проникають у їх суть, осягають зв'язки між ними. Це сприяє перебудові й формуванню основних психічних процесів дитини: відчуттів, сприймань, уяви, мислення, мови. Створюючи уявні ситуації, перевтілюючись в образи різних людей, дитина створює цілий світ, у якому органічно поєднуються реальне й фантастичне. У грі діти вступають у відносини одне з одним, спілкуючись, вони стикаються з різноманітними стосунками, ставленнями, опановують зв'язки, які складаються в дитячому колективі. Гра приносить дитині радість і сприяє формуванню колективістських рис, згуртуванню в дружний колектив [4]. Тому у своїй роботі з молодшими школярами потрібно використовувати гру на різних етапах уроку. У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються: пізнають нове, орієнтуються у надзвичайних ситуаціях, доповнюють свою уяву, розвивають фантазію. Тому використання на уроках основ здоров'я дидактичних ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу.

Упродовж 5 місяців ми проводили ввідний етап дослідження в спеціалізованій школі № 71 м. Києва, ці результати свідчать про те, що вже в 5–6 класах кількість учнів, що втрачають активність у навчальній діяльності, збільшується. Тому потрібно шукати матеріал та методи навчання, які відповідають природі дітей середнього шкільного віку, тобто він повинен одночасно містити в собі інтелектуальне задоволення та піднесений емоційний компонент. Цим критеріям відповідають дидактичні ігри. Час, відведений на їх проведення, становить від 5 до 15 хвилин на урок.

На уроках основ здоров'я доцільно використовувати такі дидактичні ігри та ігрові завдання, які б не лише формували валеологічні знання учнів, а й сприяли їх загальному особистісному розвитку, формуванню особистих рис громадянина України, духовності, моральної, трудової, екологічної культури, господаря своєї Батьківщини, вивченню історії і традицій рідного краю.

Деякі труднощі у вивченні основ здоров'я пов'язані зі специфікою цього предмета і зумовлюють необхідність урахування психологічних закономірностей мислення, індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності учнів 5–9 класів. Так, Л. Виготський уважав, що «слід визначити зону найближчого розвитку дитини і побудувати навчальний процес таким чином, щоб вона могла самотужки знайти те особливе, що становить зміст результативної навчальної діяльності» [1, с. 42].

Для виявлення ефективності використання дидактичних ігор із метою активізації навчальної діяльності учнів 5–9 класів на уроках основ здоров'я, ми впродовж 5 місяців 2019–2020 н. р. проводили педагогічний експеримент, який складався з 3-х етапів.

На першому етапі вивчалась історична, педагогічна, психологічна література з теми дослідження; проводились спостереження за роботою вчителів, учнів молодших класів; було окреслено об'єкт і предмет дослідження, розроблено його завдання, сформульовано гіпотезу.

На другому етапі розроблялась методика дослідження, планувалась та проводилась дослідницько-експериментальна робота.

На третьому етапі проводився аналіз, обробка та узагальнення результатів дослідження, оформлялась робота та розроблялися науково-методичні рекомендації.

Метою констатувального експерименту було виявлення початкового рівня навчальної активності у всіх 5–9 класах. Завдання констатувального експерименту – визначити показники стану навчальної активності учнів 5–9 класів, умови, засоби та рівні активізації їх навчальної діяльності. На цьому етапі використовувались такі методи: індивідуальні та колективні бесіди, опитування, анкетування.

Також за результатами констатувального експерименту можемо стверджувати, що більшість учителів визнають, що дидактична гра серед засобів активізації навчальної діяльності у середньому шкільному віці має значний ефект, проте як метод навчання застосовується у практичній роботі вчителів украй рідко. Ми дійшли такого висновку після аналізу планів роботи 10 вчителів спеціалізованої школи № 71 м. Києва.

Частіше дидактичні ігри використовуються на уроках української та англійської мови, малювання, трудового навчання, рідше – на уроках української літератури, математики, основ здоров'я, фізики, хімії та біології. Дані з аналізу планів учителів наведено в таблиці 1.

Тобто частина вчителів застосовують у своїй роботі дидактичні ігри, проте роблять це безсистемно.

Метою анкетування учнів 5–9 класів спеціалізованої школи № 71 м. Києва було виявлення того, від яких уроків основ здоров'я у них залишилось найбільше позитивних вражень. Виявилось, що найбільше запам'яталися учнями уроки, на яких використовувались технічні засоби навчання, уроки-КВК; уроки, на яких застосовувались дидактичні ігри; уроки-подорожі; уроки, на яких створювались проблемні ситуації. Всього у досліджені взяло участь 100 учнів. Дані анкетування учнів 5–9 класів наведено в таблиці 2.

Тобто найбільше їх вражає піднесений емоційний стан, новизна фактів та використання елементів ігрової діяльності.

Аналіз проведеного констатувального дослідження допоміг виявити рівні навчальної активності (високий, середній та низький).

Високий рівень навчальної активності характеризується тим, що учні виявляють творчу активність, самостійність, стійкість, навчальний інтерес, оригінальність, оптимальність у виконанні навчальних завдань, позитивну мотивацію до навчання, добре розуміють умови та правила гри, швидко включаються в ігрову діяльність.

Середній рівень активності мають учні, які виявляють реконструктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність). Вони вміють читати та виконувати завдання, але відчувають труднощі під час виконання складних завдань, стійкий інтерес проявляють лише в окремих видах діяльності, орієнтуються на оцінку, відчувають труднощі у розумінні правил гри, поступово включаються в ігрову діяльність.

Низький рівень активності притаманний учням, які виявили лише виконавську активність, короткочасний інтерес. Такі діти припускаються помилок у виконанні певних завдань, не розуміють правил ігрової діяльності, пасивно ставляться до участі в іграх.

Таблиця 1

Аналіз використання дидактичних ігор на уроках учителями, які працюють з учнями 5–9 класів

№ з/п	Предмети	Заг. к-сть	Використовують		Не використовують	
			Заг. к-сть	К-сть у %	Заг. к-сть	К-сть у %
1	Українська мова	10	7	70	3	30
2	Українська література	10	6	60	4	40
3	Математика	10	8	80	2	20
4	Інші предмети	10	5	50	5	50

Таблиця 2

Ставлення учнів 5–9 класів до нетрадиційних форм викладу навчального матеріалу на уроках основ здоров'я

№ з/п	Уроки, які справили найбільше враження дітей	Кількість учнів	
		Заг. к-сть	К-сть у %
1	Уроки-подорожі	69	69
2	Уроки-КВК	96	96
3	Екскурсії	50	50
4	Із використанням ТЗН	97	97
5	Із використанням дидактичних ігор	73	73
6	Зустрічі з відомими людьми	95	95
7	Створення проблемних ситуацій	70	70
8	Інші уроки	30	30

Таблиця 3

Рівні активізації навчальної діяльності учнів (констатувальний експеримент)

Класи	Рівні навчальної активності					
	високий		середній		низький	
	заг. к-сть	%	заг. к-сть	%	заг. к-сть	%
контрольні	28	28	43	43	29	29
5	15	15	20	20	17	17
6	13	13	23	23	12	12
експериментальні	43	43	47	47	10	10
5	21	21	22	22	8	8
6	22	22	25	25	2	2

Таблиця 4

Рівні активізації навчальної діяльності учнів 5–6 класів (після формувального експерименту)

Класи	Рівні навчальної активності					
	високий		середній		низький	
	заг. к-сть	%	заг. к-сть	%	заг. к-сть	%
контрольні	33	33	47	47	20	20
5	12	12	23	23	15	15
6	21	21	25	25	5	5
експериментальні	43	43	50	50	5	5
5	21	21	25	25	3	3
6	22	22	31	31	2	2

Таблиця 5

Якісна характеристика навчальної активності учнів 5–6 класів на уроках основ здоров'я

Якісна х-ка навчальної активності	Експериментальні класи		Контрольні класи	
	к-сть учнів	%	к-сть учнів	%
Підвищили успішність	70	70	65	65
Самостійно виконують домашні завдання	58	58	53	53
Хочуть, щоб учителі використовували дидактичні ігри	94	94	90	90
Хочуть виконувати більш складні завдання	67	67	63	63
Хочуть додатково займатись з основ здоров'я	85	85	80	80

Дані дослідження рівнів навчальної активності у дітей середнього шкільного віку наводимо у таблиці 3.

Ураховуючи дидактичну мету уроків, ми виділили дидактичні ігри, які застосовувались на всіх етапах уроку: актуалізації знань, ознайомлення з навчальним матеріалом, закріплення вивченого навчального матеріалу, контролю та обліку знань.

Проведення експериментального дослідження ефективності використання дидактичних ігор на уроках основ здоров'я у 5–6 класах, дало змогу констатувати, що в учнів експериментальних класів підвищилась активність під час навчальної діяльності. Отримані дані наведено в таблиці 4.

Отже, результати навчання і показники розвитку навчальної активності в учнів, що навчалися в експериментальних класах, значно вищі, ніж у контрольних. Покращилась також якісна характеристика навчальної активності. Результати дослідження якісної характеристики навчальної активності занесено до таблиці 5.

Висновки. Аналіз експериментальних даних і матеріалів спостереження, відгуки вчителів і батьків також свідчать про те, що активність школярів на уроках основ здоров'я, де використовувались дидактичні ігри, позитивно вплинула на успішність учнів початкових класів. Учні стали активніше брати участь у шкільній діяльності, краще засвоювати навчальний матеріал та закріплювати раніше вивчений.

Зазначимо, що запропонована нами система дидактичних ігор із послідовним підвищенням рівня складності є ефективним засобом активізації навчальної діяльності. Показниками ефективності використання дидактичних ігор на уроках основ здоров'я стало таке: підвищення успішності, посилення інтересу до навчальної діяльності, активізація спілкування, зростання самостійності під час виконання домашніх завдань; учні експериментальних класів досягли значних результатів у розвитку активності в навчанні.

Потребують подальшого розроблення механізми дії структурних компонентів дидактичної гри, які невимушено зумовлюють активізацію навчальної діяльності в процесі гри.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаяш О.В. Наукова концепція Л.С. Виготського про зв'язок навчання і розвитку та її втілення у корекційній психопедагогіці сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7(2). С. 40–48.

2. Страшко С.В. Науково-аналітичний звіт за результатами проведення всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2019» у номінації «Основи здоров'я». *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришинські читання)*. Полтава : Астрая, 2020. С. 17–24.

3. Шеремет І., Василенко К. Вдосконалення організації позакласної роботи щодо формування навичок здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку. 2020. *Interconf*, (18). С. 103–105.

4. Bilyk V., Sushchenko L., Sheremet I., Hanushchyn S., & Bondarenko H. (2020). Modern Pedagogical Practice of Natural Science Training of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *12*(3), 162–181.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF READING COMPETENCE OF JUNIOR PUPILS

УДК 378:37.011.3-051:028:005.336.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.26

Хома О.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету

У статті розкриваються сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів початкової школи. Увагу сконцентровано на формуванні предметно-методичної компетентності, що включає здатність здобувача освіти до виконання його трудових функцій, зокрема до розвитку в учнів читацької компетентності. Вихідними положеннями для дослідження стали такі: Професійний стандарт учителя, Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти мовно-літературної галузі. Охарактеризовано наукові розробки вчених щодо підготовки майбутніх учителів, зосереджено увагу на таких ключових поняттях, як «професійна підготовка майбутнього вчителя», «читацька компетентність». Основна частина статті містить виклад авторських міркувань щодо формування в учнів читацької компетентності в процесі викладання дисципліни «Методика літературного читання» у закладі вищої освіти.
Визначено основні напрями підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів читацької компетентності: загальнонауковий, психолого-педагогічний, методичний. Загальнонаукова підготовка спрямована на формування сучасної ерудованої людини, яка володіє знаннями національної й світової культур, педагогічним надбанням у навчанні молодших школярів, усвідомлює свою відповідальність перед суспільством, дотримується професійної етики. Психолого-педагогічна підготовка сприяє формуванню компетентності з педагогічних дисциплін, що дає можливість здобувачеві освіти правильно побудувати освітній процес, дібрати методи навчання, дотримуючись дидактичних принципів. Методична підготовка спрямована на формування здатності виконувати методичні задачі у процесі навчання учнів мовно-літературної освітньої галузі, визначеної Державним стандартом початкової освіти; здатності до інтеграції в навчальній діяльності в контексті освітньої реформи. Автором запропоновано ключові теми для вивчення дисципліни «Методика навчання літературного читання», рекомендовано вдосконалити лекційно-практичні заняття.
Ключові слова: *професійна компетентність, професійна підготовка майбутнього вчителя, читацька компетентність, загальнонаукова підготовка, психолого-педагогічна підготовка, методична підготовка, методика навчання літературного читання.*

The article reveals modern approaches to the training of future primary school teachers. Attention is focused on the formation of subject-methodical competence, which includes the ability of a student to perform his or her job functions in the process of developing pupils' reading competence, in particular. The starting points for the study were: the Professional Standard for teacher, the Concept of the New Ukrainian School, the State Standard for Primary Education in the language-literature branch. The scientific developments of scientists on the training of future teachers were characterized. The focus is put on key concepts: "professional training of a future teacher", "reading competence". The main part of the article contains the author's considerations on the formation of students' reading competence in the process of teaching the discipline "Methods of literary reading" in higher education institutions.
The main directions of the training of a future teacher for formation of pupils' reading competence were defined: general scientific, psychological and pedagogical, methodical. General scientific training is aimed at a formation of a modern and intellectual person who has the knowledge of national and world culture and has the knowledge of pedagogical heritage in the education of junior pupils as well. This person is also aware of his responsibility to society, adheres to professional ethics. Psychological and pedagogical training contributes to the formation of a competence in pedagogical disciplines, which allows a student to properly build the educational process, to choose teaching methods while following didactic principles. Methodical training is aimed at the formation of the ability to solve methodical problems in the process of teaching language-literature subjects, defined by the State Standard of Primary Education, and the ability to integration in educational activities in the context of educational reform. The author proposed key topics for the study of the discipline "Methods of teaching literary reading" and recommended to improve lectures and practical classes as well.
Key words: *professional competence, professional training of a future teacher, reading competence, general scientific training, psychological and pedagogical training, methodical training, methods of teaching literary reading.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування початкової освіти вимагає нового підходу до підготовки майбутніх учителів, що передбачає формування в них складників професійної компетентності. Затверджено професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». У ньому описано сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей учителя. Сформульовано загальні компетентності, що охоплюють громадянську, соціальну, культурну, лідерську та підприємницьку. До переліку професійних компетентностей зараховано такі: мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну та інші [8]. Усі компетентності

перебувають у взаємозв'язку й доповнюють одна одну. Слід узяти до уваги те, що початкова школа працює за новим Державним стандартом, Концепцією Нової української школи та Типовими освітніми програмами. Таким чином, проблема підготовки майбутніх учителів у новій освітній парадигмі є актуальною й потребує подальшого наукового дослідження. Нами зосереджено увагу на формуванні предметно-методичної компетентності, що включає здатність здобувача освіти до виконання його трудових функцій, зокрема й у формуванні в учнів читацької компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи досліджується вченими за такими напрямами, як професійна підготовка майбутнього фахівця (А. Алексюк, В. Бондар, І. Зязюн, С. Сисоєва, М. Фіцула, Л. Хомич та інші); психолого-педагогічні особливості діяльності вчителя (Б. Ананьєв, Л. Войтко, О. Дубасенюк, С. Максименко, О. Щербаков, М. Ярмаченко та інші); становлення вчителя як фахівця у системі початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Мельник, К. Пономарьова та інші); формування в учнів читацької компетентності (О. Вашуленко, В. Мартиненко, Г. Коваль, О. Савченко, Н. Чепелєва та інші).

Ученими розглядаються особливості формування складників професійної компетентності майбутнього вчителя, пропонуються інноваційні методи навчання, шляхи вдосконалення освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти. Зауважимо, що впродовж трьох років початкова школа працює за новим Державним стандартом, у якому визначено мовно-літературну галузь як інтегровану. Спираючись на це, продовжуються наукові пошуки щодо реалізації в освітньому процесі окресленої змістової лінії й готовності майбутнього вчителя до діяльності в нових реаліях.

Мета статті – окреслити сучасні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя з метою формування в молодших школярів читацької компетентності.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо зміст ключових слів, виокремлених нами у статті: «професійна підготовка майбутнього вчителя», «читацька компетентність». Поняття «професійна підготовка майбутнього фахівця» (за С. Сисоєвою та І. Соколовою) трактується як неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці [11, с. 133].

О. Савченко запропонувала основні напрями підготовки майбутніх учителів: загальнопедагогічний, гуманітарний, професійно-особистісний, культурологічний [9]. Дослідження вченої доводять, що для професійного становлення майбутнього вчителя «<…> необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність їх базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти» [10, с. 8].

Є низка досліджень щодо методики навчання української мови та читання в початковій школі [3; 5], формування в учнів читацької компетентності [4; 6].

У методичному аспекті читацька компетентність молодшого школяра – це володіння комплексом читацьких знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учнів, які дають можливість учневі свідомо здійснювати пошук книг, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань і тих, які виявляються в процесі сформованості повноцінної навички читання, розуміння текстів різних жанрів, обізнаності з колом читання (доступного дітям цього віку), сформованості особистісних ціннісних суджень щодо прочитаного [4, с. 49].

В. Мартиненко, узагальнивши дослідження з цієї проблеми, зазначає, що читацька компетентність «є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей і передбачає опанування учнями сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині (відповідно до її вікових можливостей) самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів (читати їх, розуміти, знаходити в них потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для виконання навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях)» [6, с. 147].

Формування читацької компетентності в учнів початкової школи здійснюється за певною системою в процесі адаптаційно-ігрового та основного етапів. Опанування методики класного й позакласного читання, прийомів розвитку правильного, швидкого, виразного, усвідомленого читання є предметом вивчення дисципліни «Методика навчання літературного читання».

Науково-педагогічна діяльність автора статті, спостереження за освітнім процесом у закладі вищої освіти дали можливість сформувати основні напрями підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів читацької компетентності: загальнонауковий, психолого-педагогічний, методичний.

Загальнонаукова підготовка спрямована на формування сучасної ерудованої людини, яка

володіє знаннями національної й світової культури, педагогічним надбанням у навчанні молодших школярів, усвідомлює свою відповідальність перед суспільством, дотримується професійної етики. «Стрижнем професійної підготовки спеціаліста XXI століття є розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем» [2, с. 5]. Дотримуємося позиції О. Дубасенюк, що «професіоналізм учителя охоплює культуру й компетентність і залежить від рівня інтелектуального розвитку, освіченості його як особистості» [2, с. 7]. Слід розуміти, що основи національної культури в молодшому шкільному віці закладаються саме через дитячі книги. Тому надзвичайно важливо, щоб майбутній учитель був обізнаний із сучасною українською дитячою літературою і міг методично правильно організувати роботу над нею на уроках класного та позакласного читання.

Психолого-педагогічна підготовка є основою професійного становлення майбутнього вчителя. Сформовані компетентності з психолого-педагогічних дисциплін дають можливість студентові правильно побудувати освітній процес, дібрати методи навчання (дотримуючись дидактичних принципів). Проте вони формують у здобувачів освіти загальнопедагогічні знання й уміння, розвивають педагогічне мислення, професійно-особистісні якості.

Але найбільш важливим складником підготовки майбутніх учителів у формуванні читацької компетентності вважаємо наявність методичної компетентності, що спрямована на формування здатності виконувати методичні задачі у процесі навчання учнів мовно-літературної освітньої галузі, визначеної Державним стандартом початкової освіти; здатність до інтеграції в навчальній діяльності в контексті освітньої реформи. Дисципліна «Методика навчання літературного читання» включає засвоєння ключових тем, які вкрай важливі для формування практичних умінь. Деякі з них:

1. Концепція Нової української школи: формування читацької компетентності.

2. Читання як вид комунікативно-пізнавальної діяльності. Різновиди читання.

3. Формування і розвиток навички читання.

4. Особливості методичної роботи над творами різних жанрів.

5. Дидактична структура уроків читання.

5. Методика позакласного читання (робота з дитячою книжкою).

Підготовка майбутніх учителів до формування читацької компетентності передбачає, на наш погляд, розуміння здобувачами освіти філософії літературної освіти в початковій школі. «Метою є розвиток особистості молодшого школяра засобами різних видів читацької діяльності; формування читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей; збагачення емоційно-ціннісного, естетичного, соціального та пізнавального досвіду; розвиток образного, критичного і логічного мислення та літературно-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української та зарубіжної літератури в освітньому закладі II ступеня» [12].

Уся робота повинна бути спрямована на засвоєння студентами шляхів реалізації змістових ліній Державного стандарту початкової освіти мовно-літературної галузі [1]. Їх формулювання націлює на інноваційний підхід у проведенні уроків читання в початковій школі. Прикладом є перелік змістових ліній: «пізнаємо простір дитячого читання», «розвиваємо навичку читання, опановуємо прийоми розуміння прочитаного», «взаємодіємо усно за змістом прослуханого», «досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів», «опановуємо прийоми роботи з дитячою книжкою», «досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією», «перетворюємо та інсценізуємо прочитане, створюємо власні тексти».

Сьогодні у межах Нової української школи розроблено такі інноваційні методи навчання й стратегії розвитку критичного мислення, як «кубування», «сенкан», «читаємо та запитуємо», «діаграма (кола) Вена», «кероване читання або читання з передбаченням», «знаємо – хочемо дізнатися – дізналися», проведення дискусій і дебатів, створення лепбуків тощо [7]. Практичні заняття з дисципліни «Методика навчання літературного читання» повинні бути спрямовані саме на моделювання фрагментів уроку із застосуванням як традиційних, так й інноваційних методів навчання.

Висновки. Таким чином, нами охарактеризовано окремі аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя до формування в молодших школярів читацької компетентності. Сформульовано ключові дефініції до проблеми дослідження, визначено основні напрями підготовки: загальнонауковий, психолого-педагогічний, методичний.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні методики проведення інтегрованих уроків української мови та читання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4 (вкладка). С. 1–16.

2. Дубасенюк О. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: *збірник наукових праць* за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 5–10.

3. Вашуленко М.С., Дубовик С.Г. Навчання української мови в 2 класі : метод. посіб. Київ Видавничий дім «Освіта», 2019. 264 с.

4. Вашуленко О.В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа.* 2011. № 1. С. 48–50.

5. Котик Т.М. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів дистанційної форми навчання спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2015. 295 с.

6. Мартиненко В.О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Випуск 15. С. 145–151.

7. Нова українська школа: порадник для вчителя : навчально-методичний посібник. Чернівці, 2018. 126 с.

8. Професійний стандарт вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя початкової освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti.

9. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 39–50.

10. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: *матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Полтава, 23–25 квітня 2001 р.). Полтава : ПДПУ, 2001. С. 8–10.

11. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання. Київ : ВД ЕКМО, 2010. 250 с.

12. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти за ред. О. Савченко. URL: https://osvita.ua/school/program/60529/

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ІНВЕСТИЦІЙНА ПОЛІТИКА В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПИТАННЯ В НАУКОВІЙ ПЛОЩИНІ

INVESTMENT POLICY IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: THE STATE OF DEVELOPMENT OF THE ISSUE IN THE SCIENTIFIC FIELD

УДК 378:330.322
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.27

Лисоконь І.О.,
асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Криворізького державного педагогічного університету

Актуальність дослідження полягає в потребі модернізації системи вищої освіти України, в тому числі за рахунок ефективної інвестиційної політики. Наявні публікації, які торкаються цієї проблеми, розглядають інвестиційну політику в економічній площині, акцентуючи саме на інвестиціях, однак інвестиційна політика має міжгалузевий характер, що можна продемонструвати на прикладі вищої освіти. Тому вивчення питання наукової розробленості питання інвестиційної політики в галузі вищої освіти є актуальною проблемою для вітчизняної системи освіти, розв'язання якої дозволить закласти основи для всебічного розвитку української вищої школи. Метою дослідження є з'ясування сучасного стану дослідженості проблеми інвестиційної політики в галузі вищої освіти України в науковій площині. У процесі дослідження були використані такі методи: систематизація наукової літератури, узагальнення практичного досвіду, метод експертної оцінки, метод класифікації. Фундаментальною тенденцією стану розробленості інвестиційного питання у ЗВО можна вважати слабкий зв'язок або взагалі відсутність міжгалузевих взаємозв'язків основних економічних категорій та освітнього менеджменту, результатом якого буде галузевий науковий продукт. Цей принцип можна простежити у наукових доробках за різними науковими векторами. Провідні економісти, досліджуючи питання інвестування ЗВО, визначають інвестиції як економічну категорію, яка виключає управлінський аспект у вищій школі. Своєю чергою освітяни відводять провідне місце науковій педагогіці, теорії та методиці управління освітою, не акцентуючи на питаннях інвестицій. Результатом дослідження є визначення ролі та місця інвестиційної діяльності у вищій школі на основі наукових праць. У більшості розглянутих наукових праць інвестиції розглядаються як суто економічна категорія, а от питань організаційного забезпечення, залучення, використання, управління і звітування за інвестиції, отримані задля розвитку закладу вищої освіти, дослідники торкаються побічно або взагалі залишають ці аспекти поза увагою.

Ключові слова: *вища освіта, заклад вищої освіти, інвестиції, інвестиційна діяльність, наукові праці, освітня політика.*

The importance of the researched problem is the absence of basic works on the investment policy of higher education in the scientific circles of Ukraine as well as proposals of scientists to improve approaches to investment management at higher educational institutions. The available works demonstrate investment as a purely economic aspect, however, in the modern world, all processes are of an intersectoral nature and their research should be comprehensive. Scientific research aims to actualize the problem and search for its solution, systematize the existing Ukrainian and world experience, lay the foundation for managerial changes in the state. Based on this, it is important to understand that the study of the condition of scientific elaboration of the issue of investment policy in the field of higher education is the basis for comprehensive intersectoral development of higher education. The purpose of the study is clarification of the condition of scientific development of the issue of investment policy in the field of higher education in Ukraine. During the study, the following methods were used: systematization of scientific literature, generalization of practical experience, expert assessment method, classification method. The fundamental trend in the state of development of the investment issue in the Free Economic Zone can be considered a weak link or no intersectoral relationship between the main economic categories and educational management, which will result in a branch scientific product. This principle can be traced in scientific works on various scientific vectors. Leading economists, researching the issue of free economic investment, define investment as an economic category that excludes the managerial aspect in higher education. In turn, educators give a leading place to scientific pedagogy, theory and methods of education management, without focusing on investment issues. As a result of the study, it was found that the issues of investment policy in higher education are ambiguous and are studied as a sectoral issue. In most of the analysed scientific works, investments are considered as an economic category, financial and economic activities of higher education, international activities, and so on. Researchers do not propose changes to national legislation, do not put forward their proposals for changes in the system of attracting or managing investments in higher education. Unfortunately, the above stated convinces that there is a need for further research in the direction of investment activities of higher education in Ukraine as a priority of educational policy.

Key words: *higher education, higher educational institution, investments, investment activity, scientific works, educational policy.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Наукові дослідження в сучасному світі визначають стан вивчення нагальних проблем людства, актуалізують або спростовують їх важливість, здійснюють пошук шляхів вирішення, враховуючи нинішні тенденції розвитку освіти й суспільства загалом,

систематизують наявний досвід, закладають нормативні та управлінські основи для вирішення питань на державному або інституційному рівнях. Теоретична розробленість питання інвестиційної політики в галузі вищої школи в науковій площині є важливим питанням для сфери освіти, оскільки вивчення цього питання має крос-секторальний характер та відіграє важливу роль у соціально-економічному зміцненні вищої освіти як суспільного інституту. Теоретична наукова розробленість питання інвестицій у вищій школі закладає основи для: вдосконалення процесу залучення матеріальних та нематеріальних інвестицій у вищу школу; перегляду норм чинного законодавства та їх модифікації відповідно до вимог та реалій сьогодення; визначення слабких місць закладу вищої освіти та вчасного залучення необхідних інвестицій, що гарантуватиме успішність функціонування закладу вищої освіти в Україні і його легке входження в європейське освітнє середовище. Отже, актуальність дослідження полягає у вивченні наявних наукових праць та визначенні актуальності питання інвестицій у вищій школі, а також аналізі реального стану інвестиційних процесів у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найсильнішою науковою школою в Україні, що нині розробляє теоретичні та методологічні засади, визначає практичний аспект та впроваджує інноваційні інструменти щодо державної освітньої політики України, є представники базового галузевого педагогічного закладу вищої освіти – Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Наукова школа освітньої політики представлена такими науковцями, як В. Андрущенко, В. Бобрицька, Р. Вернидуб, Ю. Дудник, Н. Крохмаль, С. Макаренко, Д. Свириденко, В. Савельєв тощо.

Питання інвестицій як напряму державного управління у сфері освіти розглядаються у працях М. Баран, С. Кузнецової, Ю. Литюга, В. Мартиненко та С. Останіної.

Дослідженню теоретичних питань залучення інвестицій в освіту та вищу школу присвячені праці таких науковців, як І. Вахович, М. Гончаренко, Д. Коваленко, С. Кожем'якіна, В. Майстер, С. Пиріг, В. Савіщенко, М. Степка, Л. Черватюк, Т. Яровенко.

Теоретично ефективність освітнього інвестування та формування ресурсів інвестиційного забезпечення вищої освіти досліджували у своїх працях О. Базилевич, І. Грищенко, М. Карпенко, В. Кремень, М. Кушнір, Т. Лапіна та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Інвестиційна політика в галузі вищої освіти України розглядається як суто економічна категорія, а в педагогічній думці питанням освітньої політики та управлінню системою освіти відводять другорядне місце. Фінансовій діяльності, перспективному розвитку, підвищенню якості освітнього процесу в закладах вищої освіти завжди відводили особливе місце, актуальними вони були і в наукових колах та серед менеджерів освітньої галузі. Багато якісних наукових досліджень та цікавих пропозицій за роки незалежності отримала Україна задля вирішення болючих питань. Проте, на жаль, у сучасних реаліях питання інвестування у вищу освіту залишається малодослідженим, оскільки вимагає широкого крос-секторального підходу до його дослідження, висвітлення чи вироблення моделей та пропозицій.

Мета статті. Метою дослідження є аналіз та теоретичне осмислення стану наукової розробленості, вироблення пропозицій щодо покращення інвестиційної політики України в системі вищої освіти.

Визначена мета зумовлює завдання – проаналізувати сучасний стан досліджень щодо інвестиційної діяльності у вищій школі, визначити коло питань, які порушувались у наявних наукових дослідженнях, встановити, виокремити ті, які не знайшли відображення у публікаціях.

Методи дослідження: **с**истематизація наукової літератури (вивчення стану досліджуваної проблеми в наукових працях та науково-освітній літературі), узагальнення практичного досвіду (ознайомлення із провідними практиками, науковими доробками та їх положеннями, нотування основної інформації щодо порушеного питання дослідження в науковій площині), метод експертної оцінки (аналіз наукових праць та надання їм оцінки виходячи із сучасних тенденцій та реального стану речей), метод класифікації (упорядкування і класифікація праць на основі їхньої однорідності, за галузевою приналежністю, з огляду на науковий характер матеріалів).

Виклад основного матеріалу. Важливим аспектом організації та провадження будь-якої діяльності в сучасному світі на інституційному, регіональному або загальнодержавному рівні залишається питання наявності наукових досліджень. Пошук нових методів, необхідність змін та впровадження новітніх практик у сфери людського життя, порівняння тенденцій та процесів сьогодення з минулим стають базою для наукових досліджень, які є гарною базою для законодавчого визначення або інституційного закріплення певних процесів, апробації запропонованих ідей та побудови нових моделей вирішення проблем.

Інвестиційна політика в галузі вищої освіти нині має розглядатися як необхідна та невід'ємна частина державної освітньої політики. Інвестиційна політика щодо вищої школи в Україні потребує не лише визначення в юридичній площині, а й фактичного науково-прикладного та

практичного опрацювання. Питання інвестицій в освітній політиці завжди стоїть гостро, оскільки з моменту проголошення незалежності України освітня галузь стала для держави другорядною, що призвело до постійної проблеми – дефіциту коштів. Проблема виявилась занадто великою через свою довгостроковість і призвела до падіння якості управління освітою, браку кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, старіння матеріально-технічної бази та зниження рівня якості освіти по країні загалом.

Відсутність ґрунтовних теоретико-прикладних, наукових, практичних та методологічних праць вітчизняних вчених, навчальних та методичних посібників із питань інвестування у вищу школу доводять складність крос-секторальних зв'язків освітньої галузі з іншими науковими галузями та актуалізують необхідність проведення досліджень із цього питання й спонукають до проведення ретельного аналізу сучасного стану наукової розробленості цього питання. Важливо розуміти, що інвестиційна діяльність завжди буде предметним полем кількох сфер людського життя; якщо досліджувати інвестиційну діяльність вищої школи, такими предметними полями є освіта, наука, економіка та міжнародні відносини.

Вивчаючи стан наукового дослідження питання інвестиційної політики в галузі вищої освіти, важливо пам'ятати про загальноекономічні аспекти та поняттєво-категорійний апарат досліджуваного процесу, тому цікавою є думка В. Мартиненко, який зазначає, що сучасні методи та форми господарювання проходять процес становлення через різкий економічний стрибок у розвитку держави. У своєму доробку вчений вказує, що руйнування наявних моделей господарювання без тривалої підготовки та перехідного процесу в минулому призвели до системної економічної і суспільної кризи, оскільки глобальні економічні зміни впливали і на соціально-економічне життя в державі [11]. Тому, на нашу думку, можна стверджувати, що сучасні економічні тенденції на загальнодержавному рівні знаходять відображення в секторальних складових частинах економіки, тому в часи економічних та суспільних потрясінь інвестиційна діяльність занепадає, а в часи стабільності та економічного розквіту відбувається розвиток інвестиційної політики на всіх рівнях.

Важко не погодитись із думкою Н. Гавриленко та О. Череднікова, які у спільному науковому доробку «Особливості інвестиційних процесів на макро- та мікрорівні», вказують на те, що інвестиційні процеси є невід'ємною частиною економічного розвитку та людських взаємовідносин [3]. Таким чином, інвестиційні процеси, що відбуваються в певній галузі, є засобом розвитку галузі, комунікації людей, створення інноваційного продукту та базою для ефективного управління.

Думка провідного вченого-освітянина, члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук України М. Степка щодо фінансової політики у вищій школі полягає в незадовільному фінансуванні діяльності закладів вищої освіти з боку держави. Він зазначає, що фінансування з боку держави є одним із чинників розвитку або гальмування системи освіти. У випадку України незадовільний рівень фінансування освіти гальмує перехід галузі вищої освіти на інноваційну модель розвитку та правління [5].

Необхідно зауважити, що нині українська система вищої освіти перейшла в етап активного реформування. Питання фінансування вишів регулюються у стратегічних документах та нормативних актах; вищі органи державної влади закладають підґрунтя для реформування вищої освіти, яскравим прикладом такої діяльності є Указ Президента України № 210/2020 «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» [13]. Проте в сучасних реаліях необхідно розрізняти, з одного боку, *питання фінансування вищої школи з боку держави* як актуальне, з іншого – *питання залучення інвестицій у вищу школу*, провадження інвестиційної діяльності та пошук нових партнерів як проблемне і таке, що потребує вирішення.

У праці «Розвиток інвестиційного потенціалу підприємства» Ю. Литюга запропонувала власну модель для охарактеризування параметрів розвитку інвестиційного потенціалу підприємства. За моделлю Ю. Литюги для охарактеризуванню підлягають 3 компоненти: стратегічний (для визначення напрямів інвестування), фінансовий (для визначення кількості ресурсів) та інвестиційний (для пошуку нових можливостей) [10, с. 354–358]. На нашу думку, кожен компонент запропонованої моделі є логічно завершеним, оскільки кожен із них доповнює один одного, а їх послідовність відповідає загальному принципу інвестиційної діяльності. Необхідно зауважити, що запропоновану модель можна екстраполювати й на систему вищої освіти задля оцінки розвитку інвестиційного потенціалу ЗВО (рис. 1).

Д. Коваленко у праці «Фінансування інвестиційної діяльності вищих навчальних закладів» підкреслює, що питання інвестування в українську систему освіти має пріоритетний характер. На погляд автора, довготривала підтримка закладів вищої освіти може гарантувати підвищення якості надання освітніх послуг, а інвестиційна активність закладів вищої освіти є нерівномірною і залежить від низки факторів. Головним фактором є фінансування з боку держави і обмежені можливості менеджерів вишів у здійсненні фінансово-економічної діяльності [7, с. 168–173]. На нашу думку, позиція дослідника обґрунтована і заслуговує на увагу, а його твердження про взаємозв'язок підтримки закладів вищої освіти та якість надання освітніх

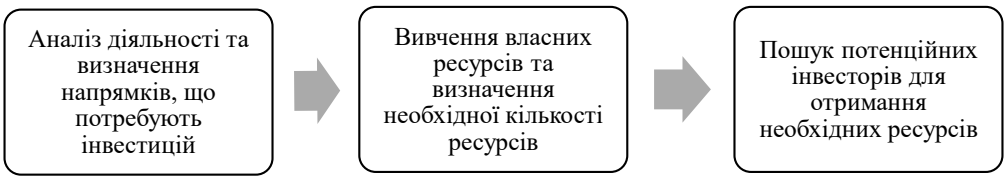


Рис. 1. Параметри розвитку інвестиційного потенціалу ЗВО (на основі моделі розвитку інвестиційного потенціалу підприємства Ю. Литюги)

послуг є абсолютно логічними і підтвердженими реаліями економічних та освітніх тенденцій в Україні. Необхідно зрозуміти, що відкриття нових освітніх програм, оновлення матеріально-технічної бази, залучення провідних вітчизняних та міжнародних науковців, розвиток інфраструктури та інші аспекти діяльності можуть мати системний характер виключно за умови постійної фінансової підтримки з боку засновника або партнерів. Незважаючи на тенденцію зменшення кількості закладів вищої освіти в Україні, яка почалась в 2014 році, ситуація із фінансуванням галузі вищої освіти не покращилась. Заклади вищої освіти, що перебувають у державній або комунальній власності, мають обмежені можливості щодо інвестиційної діяльності, оскільки законодавчо на рівні держави цей процес не визначений, але саме такі заклади освіти вмотивовані до інвестиційної діяльності через постійне недофінансування з боку держави. Приватні заклади вищої освіти мало зацікавлені в інвестиційній діяльності через наявність прибуткової складової частини у своїй діяльності (у вартість навчання закладаються витрати, пов'язані з освітнім, методичним, адміністративним, господарським, кадровим та іншими аспектами) та наявність бізнес-партнерів, які частково підтримують життєдіяльність закладу освіти коштом фінансових вливань.

За авторства В. Савіщенка вийшла стаття «Інвестиції в освіту та науку України: проблеми теорії та практики», в якій автор акцентує на залученні коштів до закладів вищої освіти задля створення умов рівного доступу до якісної освіти та пропонує власні критерії для направлення інвестицій у заклади освіти відповідно до регіону. Серед основних запропонованих критеріїв – рівень видатків із державного бюджету, якісний рівень навчальних досягнень студентів, мікроклімат у колективах закладу освіти та наявність сервісів тощо [12, с. 62–67]. Ми вважаємо, що акцентування на соціальній стороні питання інвестицій у вищу школу є гарною тенденцією до зміни загальноприйнятої думки, що інвестиції мають виключно прибутковий характер. Проте важливо зазначити, що в статті абсолютно не розкрито питання залучення осіб з інвалідністю до рівних умов доступу в заклади освіти, а в критеріях для інвестування у вищу школу абсолютно не враховуються якісні показники діяльності закладу вищої освіти. В основі запропонованих критеріїв В. Савіщенка покладені виключно кількісні та фінансові показники діяльності закладу освіти.

Питання розвитку системи управління фінансовими ресурсами закладами вищої освіти та соціальних інвестицій у сферу освіти активно розробляються Т. Лапіною. На її думку, забезпечити максимальну ефективність використання бюджетних коштів можна завдяки вирішенню питання ефективного використання ресурсів у вищі школі. У процесі дослідження Т. Лапіна доходить висновку, що побудова якісної системи управління ресурсами закладу вищої освіти забезпечить раціональне використання коштів, наданих державою (у вигляді фінансування, дотації, інвестиції тощо), що призведе до підвищення уваги забезпечення вищої школи соціальними інвестиціями, які стануть провідним питанням та основою для якісного розвитку суспільства, оскільки основною метою діяльності закладу вищої освіти є індивідуальний розвиток здобувача освіти та його підготовка як висококваліфікованого працівника для ринку праці [9, с. 112–118].

С. Кожем'якіна вказує на необхідність змін у вищій школі загалом, але окреме місце вона відводить сфері інвестиції вищої освіти України. Змістовне вивчення цього питання дали їй змогу констатувати важливість реформування вищої освіти, в тому числі й фінансовий аспект. Вона пов'язує цей процес із прийняттям Закону України № 1556-VII «Про вищу освіту» [6], яким встановлено загальні засади функціонування системи вищої освіти в Україні [8].

На інший аспект звертає увагу М. Гончаренко, яка зазначає, що питання функціонування та розвитку вищої освіти зараховують до пріоритетних напрямів держави. Вчена вважає, що існує необхідність у вкладанні інвестицій, оскільки знання стають цінним ресурсом для людей [4, с. 345–349]. Окремо вона звертає увагу на частку ВВП держави, що направляється на фінансування освіти загалом та вищої освіти конкретно. Вона вважає, що кошти, виділені з державного бюджету на заклад вищої освіти, мають направлятися на розвиток інфраструктури та оновлення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти, їх розширення й диверсифікацію послуг, а також інноваційний розвиток задля підвищення якості освітніх послуг та рівня освіти [4, с. 345–349]. Наукові твердження

та позиції викладені в статті М. Гончаренко, на нашу думку, ототожнюють процеси фінансування та інвестування в галузі вищої освіти, оскільки інвестування вищої освіти вона розглядає з позиції того, яку долю ВВП держава спрямовує на діяльність та розвиток освітньої галузі загалом. Зауважимо, що державним бюджетом визначаються окремо видатки на фінансування освіти і на державну підтримку у вигляді інвестицій. Законодавством України передбачено фінансування видатків на освіту на рівні не більше 9% ВВП, а видатки на інвестування з державного бюджету не регламентовані й встановлюються бюджетним законодавством щорічно, враховуючи загальноекономічні тенденції в державі. Таким чином, можна зробити висновок, що видатки, передбачені бюджетним законодавством на фінансування освіти та інвестиційну діяльність, знаходять своє відображення і в галузі вищої освіти. Теоретично заклад вищої освіти може отримати інвестицію з державного бюджету більше, ніж його річне передбачене фінансування.

У галузі вищої освіти поняття інвестиційної діяльності пов'язує з фінансуванням Ю. Волинчук. Під інвестуванням він розуміє «цілеспрямований процес використання в межах нормативно-правового забезпечення коштів державного і місцевих бюджетів, отриманих через систему оподаткування, а також коштів юридичних та фізичних осіб із метою реалізації завдань стратегічного розвитку інвестування в системі вищої освіти» [2]. Досліджуючи окреслене питання, треба розуміти, що в цьому випадку науковець визначає державу джерелом фінансування та головним інвестором закладів вищої освіти. Фактично такий стан речей показує загальмований розвиток інвестиційних процесів вищої школи, оскільки більшість європейських моделей управління розглядають фінансування як кошти, надані державою для провадження основної діяльності, а інвестиції – як додатково залучені кошти для реалізації проєктів, ініціатив.

Сучасні дослідниці І. Вахович, Л. Іщук та С. Пиріг [1, с. 63–69] теж торкаються предметного поля нашого дослідження. У своїй праці вони зазначають, що обсяги фінансування, інвестування в освіту постійно зменшуються та відбуваються за залишковим принципом, що суттєво стримує розвиток освіти в Україні на всіх рівнях. На їхню думку, необхідно направляти кошти в інформатизацію науково-освітнього та управлінського процесів, джерелом інвестицій має бути спеціалізований фонд розвитку, який формується з ресурсів закладу освіти для підготовки кадрів [1, с. 63–69]. У цьому контексті зауважимо, що дослідниці у своїй колективній праці розмежовують процеси фінансування та інвестування, а тому пропонують напрями для вкладання інвестицій та один із засобів розв'язання проблеми пошуку інвестицій. Проте варто зазначити, що за їх моделлю джерелом інвестування виступає сам заклад вищої освіти без залучення інвестиції ззовні.

Досліджуючи окреслене питання на особливу увагу заслуговує науковий доробок Т. Яровенко. Вона розробляє питання інвестиційної політики сфери вищої освіти, описуючи її структурні компоненти та складники механізму реалізації інвестиційної діяльності у сфері освіти, проводить ґрунтовний розбір чинного законодавства та приділяє увагу створенню засад для формування позитивного клімату інвестиційної політики у сфері освіти в Україні. У статті «Інвестиційна політика у сфері освіти України та механізм її реалізації» вона стверджує, що на сучасному етапі розвитку українське освітнє середовище, готове до активної інвестиційної діяльності [14, с. 303–311]. За визначенням Т. Яровенко, залучення інвестицій в освіту є ключовим аспектом, який забезпечує її розвиток як однієї із провідних сфери людського життя в будь-якій державі, а інвестиції в освіту забезпечують інновації. Таким чином, інвестиційна діяльність забезпечує розвиток інновацій у сфері освіти, де кожна складова частина є важливим та актуальним вектором для наукового вивчення [15]. Ми цілком погоджуємось із висновками Т. Яровенко, адже в її наукових працях доведено актуальність питання інвестицій в освіту, основні проблеми з економічної точки зору та необхідність подальших досліджень у напрямі теорії та методики управління освітою в управлінській площині.

На нашу думку, вища освіта залишається важливим суспільним феноменом, який визначає рівень освіченості та розвитку держави загалом. Світові тенденції та внутрішньополітична ситуація постійно впливають на актуалізацію окремих тем або цілих напрямів для дослідження освітнього середовища. Тому сучасний стан розробленості питання інвестиційної діяльності у вищій школі вимагає відійти від суто економічного чи педагогічного аспекту при вивченні цього питання, а взяти за основу комплексний підхід. Тому ми визначили зв'язок інвестиційної політики в галузі вищої освіти України з іншими науками в такий спосіб:

Висновки. Нині сфера освіти проходить етап трансформації, імплементуючи європейські практики у свою діяльність, не виключенням є галузь вищої освіти. Варто зазначити, що реформи в галузі вищої освіти завжди були дискусійним питанням, і дуже часто вища школа поступається дошкільній та шкільній освіті щодо процесу реформування. Галузь вищої освіти перебуває на початковому етапі реформування, входження у когорту вищих шкіл європейського освітнього простору, тому теоретичне осмислення стану сучасної наукової розробленості актуальних для системи вищої освіти проблем має вагоме значення.

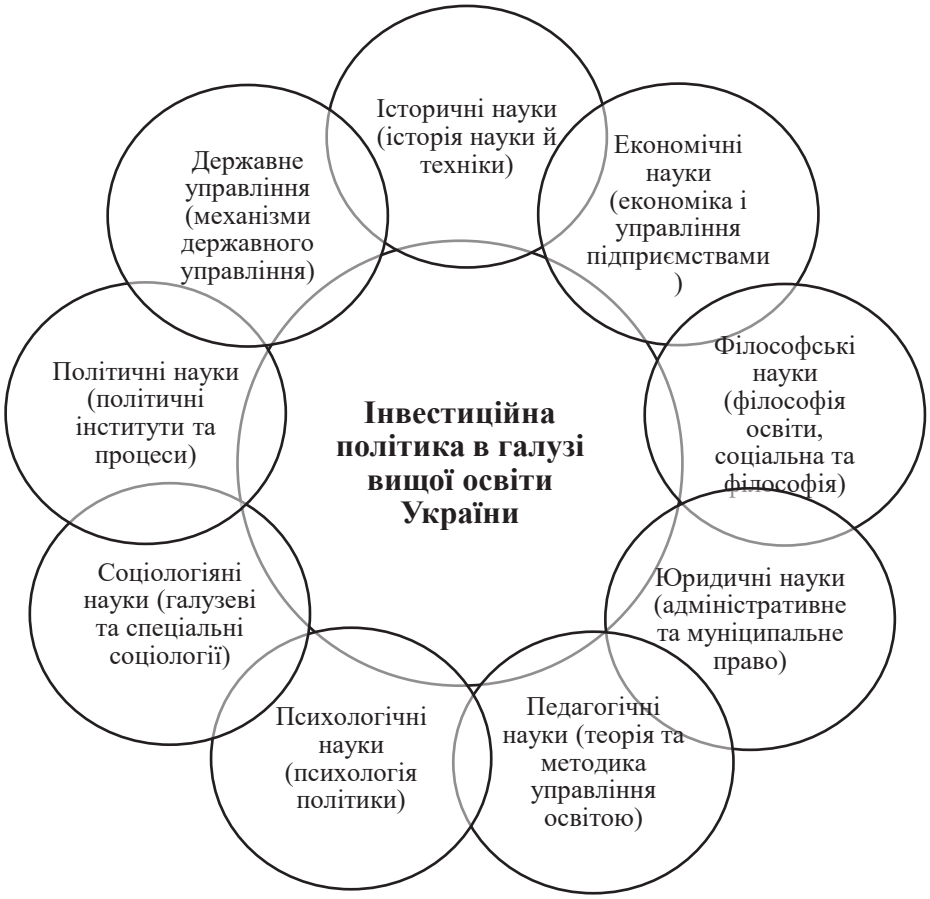


Рис. 2. Зв'язок інвестиційної політики в галузі вищої освіти України з іншими науковими галузями знань

Узагальнюючи викладені вище позиції науковців, зазначимо, що вивченню питання інвестицій у вищій школі присвячена значна кількість якісних праць. Проаналізовані дослідження мають системний та ґрунтовний характер, відображають погляди авторів та мають науково-прикладне знання, але в проаналізованих дослідженнях відсутній різнобічний характер вивчення питання. Основною проблемою сучасного наукового стану розробленості питання інвестицій у вищій школі є втрата міжгалузевих взаємозв'язків між освітньою політикою, інвестиціями, економічною та міжнародною діяльністю, що в результаті дає якісний галузевий або односторонній науковий продукт. Ця тенденція добре прослідковується в дослідників за науковими галузями, вчені-економісти розглядають питання інвестиції і відносять на другорядний план вищу школу, а провідні освітяни виводять на перше місце педагогічну науку, теорії та методики управління освітою, а вже потім питання інвестицій.

Викладене вище переконує в тому, що на сучасному етапі розвитку освіти доцільним є подальші дослідження в напрямі інвестиційної політики в галузі вищої освіти з погляду освітньої політики та управління вищою школою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вахович І., Іщук Л., Пиріг С. Стан і проблеми вищої освіти в Україні. *Економіка та управління національним господарством*. 2014. № 1 (151). С. 63–69.

2. Волинчук Ю. Інвестування в системі вищої освіти. *Інвестиційні пріоритети епохи глобалізації: вплив на національну економіку та окремий бізнес :* матер. міжнар. наук.-практ. конф. 2008. URL: http://www.confcontact.com/ 2008febr/8_volin4uk.php

3. Гавриленко Н., Череднікова О. Особливості інвестиційних процесів на макро- та мікрорівні. 2012. Чернігів. URL: https://economic-vistnic.stu.cn.ua/index.pl?task=arcls&id=305

4. Гончаренко М. Інвестиції у вищій школі: особливості, тенденції та проблеми. Ужгород : УжНУ, 2016. С. 345–349.

5. Грищенка І. *Економічні умови забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти.* Київ : Педагогічна думка, 2017.

6. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

7. Коваленко Д. Фінансування інвестиційної діяльності вищих навчальних закладів. Мукачево, 2016. С. 168–173.

8. Кожем'якіна С. Інвестиції в сферу вищої освіти України: необхідність структурних змін. *Ефективна*

економіка. 2016. № 7. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5064

9. Лапіна Т. Фінансування вищої освіти України в контексті інтеграційних процесів. *Економічний простір*. 2008. № 15. С. 112–118.

10. Литюга Ю. Розвиток інвестиційного потенціалу підприємства. Львів : НУ «Львівська політехніка», 2010. С. 354–358.

11. Мартиненко В. Державне управління інвестиційним процесом в Україні. Київ, 2008. URL: http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Navch_Posybniky/0eeb8c47-23d1-4b3e-975-0991667e2251.pdf

12. Савіщенко В. Інвестиції в освіту та науку України: проблеми теорії та практики. *Національний юридичний журнал: теорії й практика*. 2016. С. 62–67.

13. Про вдосконалення вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 03.06.2020 р. № 210/2020. URL: https://www.president.gov.ua/documents/2102020-34045

14. Яровенко Т. Інвестиційна політика у сфері освіти України та механізм її реалізації. *Економіка і організація управління.* 2014. № 3 (19) – 4 (20). С. 303–311.

15. Яровенко Т. Інвестиції у сферу освіти України: теоретико-методологічний аспект : дис. … д-ра екон. наук : 08.00.03 / Полтавська державна аграрна академія. Полтава, 2017. 529 с. URL: http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/4547/2/dysertacyyayarovenkobackup.pdf

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

PECULIARITIES OF APPLICATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN RESEARCH OF EDUCATIONAL MANAGEMENT PROBLEMS

УДК 37.07:001.8
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.28

Сич Т.В.,
докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри публічної служби
та управління навчальними
й соціальними закладами
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Стаття присвячена важливій проблемі застосування методологічних підходів українськими вченими у дослідженнях проблем управління освітою. Усвідомлення науковцями особливостей цього процесу сприятиме підвищенню ефективності та результативності досліджень проблем управління освітою. На основі аналізу наукової літератури, практики реалізації та призначення методологічних підходів у дослідженнях спеціальності 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою», результати яких захищено протягом 2008–2018 рр. включно, уточнено функції щодо застосування методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою. Виявлено, що найбільшого поширення щодо використання науковцями у дослідженнях з цієї спеціальності набули такі методологічні підходи, як системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, синергетичний, які відповідають сучасній освітній та науковій парадигмі. Окреслено особливості застосування методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою відносно чотирьох рівнів методологічної системи дослідження; проблемного кола досліджень та специфіки управлінської діяльності, яка досліджується; типу закладу освіти та рівня управління, який досліджується. Акумулювання в методології досліджень проблем управління методологічних підходів інших наук свідчить про розвиток методологічного знання цієї галузі. Перспективним напрямом визначено адаптування підходів з методології менеджменту, які складають 30% від всіх методологічних підходів, на які спираються науковці у дослідженнях спеціальності 13.00.06. У зв'язку з тим, що вибір методологічних підходів зумовлюється особливостями не тільки предмета дослідження, а й методологічної культури вченого, пропонується конкретизація нормативних вимог щодо обґрунтування методології у дисертаційних роботах.

Ключові слова: *методологія дослідження, методологічний підхід, управління освітою, дослідження проблем управління освітою, якість наукових досліджень.*

The article is devoted to the important problem of application of methodological approaches by Ukrainian scientists in research of education management problems. Awareness of the peculiarities of this process by scientists will help increase the efficiency and effectiveness of research on education management. Based on the analysis of scientific literature, practice of implementation and purpose of methodological approaches in research specialty 13.00.06 "Theory and methods of education management", the results of which have been protected during 2008–2018, specified functions for the application of methodological approaches in research of education management. It was found that such methodological approaches as systemic, competency, personality-oriented, activity, synergetic, which correspond to modern educational and scientific paradigms, are the most widespread for use by scientists in research in this specialty. Features of application of methodological approaches in research of education management problems concerning four levels of methodological research system; problem range of research and the specifics of management; the type of educational institution and the level of management are outlined. Accumulation in the methodology of research of management problems in methodological approaches of other sciences testifies to development of methodological knowledge of this branch. The promising direction is the adaptation of approaches to management methodology, which are 30% of all methodological approaches – the basis for scientists in research specialty 13.00.06. Due to the fact that the choice of methodological approaches is determined not only by characteristics of the subject of study, but also methodological culture of a scientist, it is proposed to specify the regulatory requirements for substantiation of methodology in dissertations.

Key words: *research methodology, methodological approach, education management, research of education management problems, quality of scientific research.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Результативність дослідження, істинність нового наукового знання значною мірою залежить від того, під яким кутом учений вивчає наукову проблему, які методологічні підходи застосовує для її розгляду. Реалізація методологічних засад дослідження здійснюється завдяки методологічним підходам, які відіграють важливу роль у формуванні дослідної стратегії. Методологічний підхід у дослідженні по суті є інструментом реалізації методологічних положень. Методологічні підходи ґрунтуються на концептуальних теоретичних положеннях, принципах та передбачають застосування певних методів і дослідних методик. Усвідомлення особливостей застосування методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою сприятиме підвищенню ефективності наукової діяльності у цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед робіт з проблем методології педагогічних досліджень опис методологічних підходів, які застосовуються у педагогічних дослідженнях, представлено у колективній монографії під редакцією В. Лозової [4], де схарактеризовано акмеологічний, аксіологічний, антропологічний, деонтологічний, історико-педагогічний, компетентнісний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, персоналізований, ресурсний, синергетичний, сис-

темний, технологічний підходи. У статті В. Жигіря окреслено методологічні підходи, застосування яких поширено в педагогічних дослідженнях у галузі професійної освіти [2]. У праці Т. Сич розкрито сутність найбільш вживаних методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою [8]. В. Мацкевич розкриває наукову сутність категорії «науковий підхід» у статті у Всесвітній енциклопедії [1]. Н. Іпполітова конкретизує сутність поняття «методологічний підхід» та визначає умови вибору підходів для конкретного педагогічного дослідження [3]. У працях Є. Хрикова виділено типові недоліки застосування методологічних підходів, у педагогічних дослідженнях [6; 7] визначено методологічні підходи, які доцільно використовувати у педагогічних дослідженнях відповідно до шифрів спеціальностей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі розвитку науки існує велика кількість методологічних підходів, які визначають різні напрями досліджень і відображають специфіку конкретної дослідної діяльності в тій чи іншій науковій галузі. Аналіз наукової літератури показав, що сьогодні недостатньо узагальнено дані щодо реалізації методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою та специфіки їхнього застосування.

Мета статті – на основі узагальнення результатів аналізу використання методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою визначити особливості їхнього застосування.

Виклад основного матеріалу. У XX ст. відбулася методологізація всіх сфер мислення та діяльності, що сприяло виникненню різних підходів. Як окремі підходи у цей період розглядаються феноменологія, екзистенціалізм, структуралізм, загальна теорія систем, синергетика, наукова організація праці, кібернетика, системна методологія діяльності та інші. В. Мацкевич відзначає, що підходи, які розробляються на рівні конкретних наук, можуть змінювати один одного як етапи розвитку наукової галузі або співіснувати, сприяти виникненню нового предмета або нового напряму дослідження [1, с. 794].

За результатами аналізу, 67% авторефератів дисертацій спеціальності 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» від загальної кількості дисертацій, які захищено протягом 2008–2018 років, виявлено 94 назви методологічних підходів, на які спираються науковці у своїх дослідженнях. Методологічні підходи виконують різні методологічні функції в дослідженні залежно від рівня методології, якому вони відповідають. Можна виділити таке призначення методологічних підходів у дослідженні: визначає напрям розгляду та аналізу предмета дослідження; визначає точку зору щодо розуміння сутності предмета дослідження, сутності освітніх та управлінських процесів науковцем; зумовлює вибір освітніх, управлінських підходів для організації дослідної роботи, обґрунтовує дослідницькі принципи, технології, методи, методики; обґрунтовує моделі або технології управління, є складником моделі управління (концептуальним, методологічним, діагностичним тощо), використовується для розроблення діагностичного інструментарію тощо. По суті наведені функції відповідають визначеним Н. Іпполітовою функціям методологічних підходів у педагогічних дослідженнях: філософсько-нормативній, когнітивно-прогностичній, конструктивно-праксеологічній. Реалізація філософсько-нормативної функції передбачає визначення світоглядних, наукових принципів, які лежать в основі дослідницької діяльності та окреслюють методологічну концепцію, теорію дослідження. Когнітивно-прогностична функція спрямована на організацію вивчення об’єкта дослідження, обґрунтування гіпотези дослідження. Конструктивно-праксеологічна функція передбачає обґрунтування способів, прийомів організації дослідження [3, с. 29].

Виявлена специфіка щодо застосування методологічних підходів у вітчизняних дослідженнях проблем управління освітою відносно чотирьох рівнів методологічної системи. На філософському та загальнонауковому рівнях застосовуються гуманістичний, антропосоціальний, людиноцентричний, культурологічний, глобалістичний, парадигмальний, діалектичний, антропологічний, гносеологічний, системний, синергетичний, аксіологічний та інші підходи. На загально-науковому та конкретно-науковому рівнях − особистісний, особисто-діяльнісний, діяльнісний, андрогогічний, акмеологічний, стратегічний, ситуаційний, компетентнісний, процесний, адаптивний, цільовий, функціональний, структурно-функціональний, історичний, середовищний, результативний, валеолгічний, індивідуальний, диференційований, маркетинговий, проєктний, інформаційний (кібернетичний) та інші підходи. Конкретно-технологічному рівню методології відповідають такі поширені підходи, як кваліметричний, компаративний, технологічний, а також такі менш поширені підходи, як функціональний, процесний, результативний, цільовий, багатопараметричний, матричний, полікритеріальний, кібернетичний та інші. Отже, застосування підходів відносно методологічних рівнів залежить як від специфіки підходу, так і від призначення його використання у дослідженні, функцій, які вони виконують у дослідженнях, проблеми дослідження тощо.

Узагальнення результатів аналізу застосування методологічних підходів відносно проблематики досліджень у межах спеціальності 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» показало, що найчастіше науковці використовують системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований,

діяльнісний, синергетичний підходи, які відповідають сучасній освітній та науковій парадигмам. У дослідженнях, присвячених розгляду проблем управління професійним розвитком викладачів, підготовки фахівців та керівників закладів освіти, формування професійних компетенцій, застосовується практично одна і та ж група методологічних підходів (особисто-діяльнісний, андрогогічний, акмеологічний, компетентнісний, гуманістичний, соціокультурний, антропологічний, функціональний, цільовий, адаптивний, середовищний). Такі напрями досліджень, як управління якістю освіти, управління інноваційним розвитком закладів освіти, системи освіти тощо, характеризуються використанням широкого спектру методологічних підходів. Дослідження, присвячені вирішенню локальних проблем управління, наприклад, управління на основі маркетингових технологій, характеризуються невеликою кількістю підходів, серед яких поряд з поширеними методологічними підходами використовуються методологічні підходи відповідно до специфіки предмета дослідження (маркетинговий, кібернетичний, підхід за стандартами ISO). Залежність специфіки вибору науковцями методологічних підходів від предмету дослідженнях підтверджує також група методологічних підходів, поширених у дослідженнях розвитку теорії управління освітою. Поряд із такими розповсюдженнями діалектичним, системним, синергетичним підходами у дослідженнях обов'язково використовується історичний підхід, зустрічаються досить специфічні парадигмальний та тезаурусний підходи. Отже, наведені дані дають змогу зробити висновок щодо залежності застосування методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою від проблемного кола досліджень та специфіки управлінської діяльності, яка досліджується.

Аналіз щодо застосування методологічних підходів у дослідженнях різних рівнів управління показав, що у дослідженнях, спрямованих на розгляд державного, регіонального рівнів управління системою освіти, обов'язковим є застосовування філософських підходів (онтологічного, глобалістичного, гносеологічного, гуманістичного, антропосоціального, аксіологічного та інших), які забезпечуватимуть управління відповідно до сучасних тенденцій в освіті та відповідають сучасним освітній та управлінській парадигмам. У дослідженнях, присвячених проблемам управління на рівні закладу освіти, поряд із поширеними системним, особистісно зорієнтованим, синергетичним, кваліметричним, компетентнісним підходами використовуються специфічні управлінські підходи: адаптивний, ситуаційний, стратегічний, ресурсний, процесний. Отже, наведені дані дозволяють зробити висновок щодо залежності методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою від рівня управління, який досліджується.

Неявною є специфіка використання методологічних підходів стосовно досліджень різних типів освітніх установ, що пов'язано із єдністю управлінських завдань. Поряд з цим кожен тип закладів освіти має і характерні управлінські завдання. Так, проблема формування контингенту більше актуальною є для ЗВО, ніж для інших типів освітніх закладів, що зумовлює застосування у дослідженнях цієї проблеми, наприклад, маркетингового, середовищного підходів. Недержавні установи в системі освіти стикаються з проблемою забезпечення конкурентоспроможного освітнього результату, що зумовлює застосування у дослідженнях цієї проблеми результативно-процесного, результативного підходів. Особливості освітнього процесу закладів мистецької освіти та шляхів щодо його організації зумовлюють використання у дослідженнях, присвячених управлінню цими закладами освіти акмеологічного, культурологічного, особисто-розвивального, особистісно зорієнтованого, особистісно-діяльнісного, індивідуального та диференційованого підходів. Отже, наведені особливості застосування методологічних підходів зумовлені специфікою управлінських задач, яка досліджується.

З найбільш поширених методологічних підходів, які зустрічаються у дослідженнях проблем управління освітою, значна кількість належить управлінським підходам, серед яких такі, як ситуаційний, адаптивний, структурно-функціональний, стратегічний, процесний, цільовий, інформаційний, середовищний, регіональний, підхід за стандартами ISO та ін. Не набули масового застосування у дослідженнях такі управлінські підходи, як ресурсний, партисипативний, стейкхолдерський, субстатний, громадсько зорієнтований, оптимізаційний. Управлінські підходи складають майже 30% від виявлених методологічних підходів, які застосовуються у дослідженнях спеціальності 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» [5, с. 488]. Адаптація методології менеджменту є перспективним напрямом розвитку методології дослідження проблем управління освітою.

Велика кількість підходів запозичені науковцями та адаптовані до досліджень проблем управління освітою з інших наук, що зумовлено складністю проблеми управління освітою, що передбачає міждисциплінарний її розгляд. Так, з психології та педагогіки запозичено особистісний, діяльнісний, особистісно-діяльнісний, андрагогічний, компетентнісний, рефлексивний, діалоговий, індивідуальний, диференційований, контекстний, полісуб'єктний, дисамінаційний та інші підходи. З філософії − аксіологічний, атрибутивний, діалектичний, людиноцентричний, теологічний, онтологічний, парадигмальний, гносеологічний та інші. З історичних наук адаптовано історичний,

історично-хронологічний, компаративний та інші. З філологічних наук − тезаурусний, герменевтичний. З економічних та математичних наук − багатопараметричний, матричний, кваліметричний; з кібернетики − кебернетичний, з валеології − валеологічний, з маркетингу – маркетинговий. Використовуються підходи, які сформовані на стику різних наук, а саме: акмеологічний, глобалістичний, антропосоціальний, міждисциплінарний тощо. Окреслені методологічні підходи є фундаментом, на якому ґрунтується методологія досліджень проблем управління освітою.

Висновки. За результатами аналізу застосування методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою виявлено особливості їхнього використання, а саме: залежність їхнього застосування від специфіки управлінської діяльності та управлінських задач, які досліджуються; залежність їхнього застосування від рівня управління, який досліджується (державного, регіонального та управління на рівні закладу освіти); невиражена залежність їхнього застосування від типів закладів освіти, які досліджуються; міждисциплінарний характер проблеми управління освітою як предмета досліджень зумовлює використання методологічних підходів суміжних наук (психології, педагогіки, історії, філології, філософії, економіки, менеджменту, маркетингу, валеології, математики, кібернетики та інших). Вибір методологічних підходів зумовлюється особливостями предмета аналізу та значною мірою залежить від методологічної культури вченого. У зв'язку з цим встановлення чітких нормативних вимог щодо обґрунтування методології у дисертаційних роботах, присвячення цьому питанню окремого параграфа у роботі, на нашу думку, має сприяти підвищенню якості досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Всемирная энциклопедия: Философия [глав. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов]. Москва : АСТ ; Минск : Харвест ; Современ. литератор, 2001. 1312 с.

2. Жигірь В.І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищ. і загальноосвітній шк.* 2016. Вип. 48. С. 107–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_48_16. pdf (дата звернення: 22.11.2019).

3. Ипполитова Н.В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики. *Методология педагогики: понятийный аспект* : моногр. сб. науч. тр. Москва : ИЭТ, 2014. Вып. 1. С. 26–35.

4. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАШ України В.І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.

5. Сич Т.В**.** Розвиток методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Харків : Вид-во : Іванченка І.С., 2020. 761 с.

6. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження : монографія / Є.М. Хриков. Харків : ФОП Панов А.М., 2017. 237 с.

7. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. 2-е вид. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2018. 297 с.

8. Sych T.V. Methodological approaches in research of education management problems. *Internauka.* 2018. № 10 (50). vol. 1. P. 51–54. DOI : https://doi.org/10.25313/2520-2057-2018-10-3887.

РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЕКТІВ

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF ECOLOGICAL PROJECTS

УДК 373.2.015.31:17.023.36:574(045)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.29

Ярославцева М.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Колосова С.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Сирова Ю.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Стаття розкриває проблему формування екологічної культури у дітей дошкільного віку в процесі екологічних проектів, яка набуває все більшої актуальності в дошкільній освіті. Розкрито сутність понять «екологічна освіта», «екологічна культура», «екологічне виховання». Наведено авторське визначення поняття «екологічна культура дітей дошкільного віку». Проаналізовано зміст освітнього напряму «Дитина у природному довкіллі» нової редакції Базового компонента дошкільної освіти щодо формування екологічної культури дошкільників. Охарактеризовано зміст психолого-педагогічних теорій щодо питань екологічного виховання та екологічної культури в закладі дошкільної освіти. Визначено основні завдання екологічної культури дітей дошкільного віку. Встановлено, що одним із дієвих методів екологічного виховання дітей дошкільного віку є метод проектів. Проаналізовано історичні аспекти сутності поняття «метод проектів». Розкрито семантику поняття «проект» та подано класифікацію проектів в освітній діяльності. Уточнено поняття «екологічний проект» та встановлено, що це самостійна науково-дослідницька творча робота вихователя та вихованців на екологічну тематику, спрямована на вирішення екологічних проблем у процесі освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти. Наведено тематику екологічних проектів та встановлено, що цей метод є актуальним для дітей старшого дошкільного віку. Розглянуто структуру та методику проведення проектів у різних вікових групах закладу дошкільної освіти. З'ясовано, що метод проектів є універсальним засобом впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву та вольову сфери особистості дитини, а також є шляхом розвитку ініціативної, творчої особистості. Наведено рекомендації для вихователя та здобувачів освіти щодо організації проектної діяльності в закладі дошкільної освіти. Доведено, що метод проектів сприяє формуванню екологічної культури дошкільників та уможливлює поглиблене вивчення будь-якої теми й отримання практичних результатів.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічна культура, екологічне виховання, метод проектів, проектна діяльність, дошкільники, заклад дошкільної освіти.*

The article reveals the problem of the formation of environmental culture in preschool children in the process of environmental projects, which is becoming increasingly important in preschool education. The essence of the concepts "ecological education", "ecological culture", "ecological education" is revealed. The author's definition of the concept of ecological culture of preschool children is given. The content of the educational direction "Child in the natural environment" of the new edition of the Basic component of preschool education on the formation of the ecological culture of preschoolers is analyzed. The content of psychological and pedagogical theories on the issues of environmental education and environmental culture in the institution of preschool education is characterized. The main tasks of the ecological culture of preschool children are determined. It has been established that one of the most effective methods of environmental education for preschool children is the project method. The historical aspects of the essence of the concept of "project method" are analyzed. The semantics of the concept "project" is revealed and the classification of projects in educational activities is presented. The concept of "ecological project" has been clarified and it has been established that this is an independent scientific research work of the educator and pupils on environmental topics, aimed at solving environmental problems in the process of educational activities in a preschool institution. The given topic of environmental projects and it was found that this method is relevant for older preschool children. The structure and methodology of carrying out projects in different age groups of the institution of preschool education are considered. It has been established that the project method is a universal means of influencing the intellectual, emotional-sensual and volitional spheres of the child's personality, as well as through the development of an initiative, creative personality. Recommendations for educators and applicants for education on the organization of project activities in a preschool educational institution are given. It has been proven that the project method contributes to the formation of the ecological culture of preschoolers and makes it possible to study any topic in depth and get practical results.

Key words: *environmental education, environmental culture, environmental education, project method, project activities, preschoolers, preschool education institution.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Суттєві зміни в навколишньому середовищі переросли в глобальну екологічну проблему сучасності. Неконтрольовані зміни довкілля ставлять під сумнів саму можливість подальшого існування людства. Таким чином, істотною потребою суспільства стає формування такого способу життя, який був би основою для довготривалого ощадливого гармонійного розвитку суспільства. Важливою потребою є система цінностей, складник культурного світобачення майбутнього покоління, де захист і збереження природи є важливим складником життя.

Саме тому з раннього дитинства так важливо здійснювати формування основ екологічної компетентності у дітей, формувати таку особистість, яка вміє жити в гармонії з природою, відчувати себе її частиною, для якої нормою життя є дбайливе ставлення до неї та мотивація на здоровий спосіб життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значущість екологічного виховання дітей уже з дошкільних років підкреслюється в новій редакції Базового компонента дошкільної освіти України, що визначає екологічну культуру як один із найперших складників базису особистісної культури дошкільника [1, с. 13–15]. У численних дослідженнях І. Білан, Н. Горопахи, В. Зебзеєвої, Л. Іщенко, Н. Кот, Н. Лисенко, Л. Лупійко, Л. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Рижової, Г. Тарасенко та ін., проведених в останні десятиріччя, уточнено завдання екологічного виховання дошкільнят, визначено зміст та основні форми і методи роботи з дітьми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить (Г. Бєлєнька, Л. Буц, Л. Гаращенко, Т. Науменко, О. Половіна, Н. Приходько, Л. Скрипка), що в процесі освітньої діяльності закладів дошкільної освіти закладаються основи світорозуміння, екологічної свідомості й практичної взаємодії з природою [9, с. 38–47; 11, с. 47–52]. Знання про природу, запропоновані дошкільникам, повинні бути взаємозалежним і послідовним ланцюжком уявлень, що розкривають найбільш важливі зв'язки та закономірності світу природи [2, с. 101–103].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча в Україні й накопичено позитивний досвід щодо методології формування світорозуміння, екологічної свідомості, екологічної освіти та виховання особистості, однак проблема формування екологічної культури дітей дошкільного віку в процесі екологічних проектів ще не достатньо досліджена в педагогічній теорії, тому потребує подальшого вивчення, оскільки має більш широкий і глибокий зміст.

Мета статті полягає в розкритті актуальних аспектів використання екологічних проектів у процесі формування екологічної культури дітей дошкільного віку. Мета конкретизується в таких завданнях: зробити теоретичний аналіз проблеми дослідження та скласти методичні рекомендації для вихователів щодо організації екологічних проектів із дітьми в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна екологічна освіта має бути спрямована на майбутнє, спиратися на ідеї гармонії природи та людини, стійкого розвитку біосфери, сприяти подоланню наявних у суспільстві стереотипів шляхом формування духовної, моральної, екологічно освіченої особистості та створення умов для її розвитку [9, с. 54].

Головний зміст екологічної освіти дошкільників полягає у формуванні мотиваційних основ екологічної свідомості дитини. Екологічні знання мають стати засобом, які входять у практичну діяльність і мотивують її [9, с. 56]. Саме екологічна культура є невід'ємною частиною загальнолюдської культури і розвивається на основі формальної і неформальної екологічної освіти.

Сучасні дослідники, зокрема В. Крисаченко, І. Качур, розглядають екологічну культуру як здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля [6, с. 209–213; 7 с. 84–86].

Згідно з точкою зору Л. Гаращенко, екологічна культура починає формуватися у дошкільному віці і є осмислено правильним ставленням дитини до природи та форм взаємодії з нею.

Аналізуючи вищевказані дослідження наукових студій, наводимо авторське визначення поняття «екологічна культура дітей дошкільного віку», яка визначається як процес накопичення знань, формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку щодо ставлення та гармонійної взаємодії з природою.

Важливими завданнями екологічної культури дітей дошкільного віку є такі: розвиток естетичного відчуття світу природи, суб'єктивізація стосунків із ним; засвоєння елементів екологічної культури (історії, державності, народної медицини свого краю тощо); розвиток уявлень про взаємозв'язки у природі; формування постійної потреби у зміцненні та збереженні власного здоров'я та здоров'я інших людей; засвоєння перлин народної мудрості про дбайливе ставлення до природного оточення; виховання справжньої любові до природи, бажання піклуватися про рослини та про тварин, негативно ставитися до їх знищення; стимулювання допитливості та зацікавленості у пізнанні природи; формування навичок культурної поведінки у довкіллі [4, с. 6–7].

Педагоги-практики, реалізуючи завдання екологічної культури дошкільнят, застосовують найрізноманітніші форми й методи. Широкого поширення набули екологічні проекти як універсальний засіб впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву та вольову сфери особистості дитини, як шлях до розвитку ініціативної та творчої особистості. Зважаючи на це, екологічні проекти в закладах дошкільної освіти стають усе більш актуальними, оскільки покликані значно скорегувати і збагатити освітній процес. «Усе, що я пізнаю, я зможу застосувати в реальному житті» – ось основна теза сучасного розуміння методу проектів, який і привертає увагу багатьох освітніх систем, які прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями [5, с. 14–15].

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще у 20-х роках XX ст. у США. Його також називали методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напряму у філософії та освіті, розробленого американським філософом і педагогом Дж. Дьюі та його учнем В. Кілпатриком. У педагогічній науці проектна діяльність визначалась тільки як метод навчання, при цьому недооцінювалися його виховні можливості [8, с. 24–25]. Водночас саме специфікою методу зумовлений його виховний потенціал. Як зазначається у сучасних педагогічних розробках (Є. Полат, І. Цвєткова), метод проектів є методом практичної цільової дії, він дає великі можливості для формування власного життєвого досвіду дитини у процесі взаємодії з навколишнім світом і є педагогічною технологією, що актуалізує суб'єктну позицію дитини в педагогічному процесі. Він ґрунтується на дитячих потребах та інтересах, вікових та індивідуальних особливостях дітей, стимулює їх самостійність. Це один із небагатьох методів, який виводить педагогічний процес за межі закладу дошкільної освіти в довкілля (природне і соціальне середовище).

Наукові здобутки Л. Бобильової містять чітке визначення поняття «екологічний проект». Цілком правомірно можемо стверджувати, що екологічний проект – це метод педагогічно організованого засвоєння дитиною навколишнього середовища, ланка системи виховання у ланцюзі розвивальної особистісної програми [3, с. 38–46].

Теоретичний аналіз педагогічної літератури дає змогу визначити, що екологічний проект – це самостійна науково-дослідницька творча робота вихователя та вихованців на екологічну тематику, спрямована на розв'язання екологічних проблем у процесі освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти.

Наразі є кілька класифікацій проектів. Найбільш повною є класифікація, запропонована Є. Полат, за такими ознаками [8, с. 24–25]: за пріоритетним методом (дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, ознайомлювально-орієнтувальні); за характером контактів (у межах групи, закладу, міста, країни); за кількістю учасників (одиничні, парні, групові, колективні); за тривалістю (короткотривалі, середньої тривалості (від одного дня до одного тижня), довготривалі (від одного тижня до одного місяця)).

Кожний проект має свою структуру. Найбільш вдалою, на наш погляд, є загальна структура, запропонована В. Маршицькою [8, с. 24–25]:

1) визначення мети (або окремого його етапу);

2) розробка (план діяльності для досягнення мети);

3) виконання;

4) підбиття підсумків, визначення завдань для нового проекту (наступного його етапу).

Проекти можуть бути короткостроковими і довгостроковими. Їх тривалість визначається педагогічним колективом закладу дошкільної освіти залежно від виконуваних завдань.

У молодшому віці в дітей переважає чуттєве й образне сприйняття навколишнього світу, що потрібно враховувати під час розроблення програм, методик проектно-дослідницької діяльності. Знання, отримані дітьми на заняттях, допомагають їм під час спостережень самостійно зрозуміти процеси, що відбуваються в природі, явища, провести власні дослідження, узагальнити матеріал; сприяють формуванню екологічно грамотної, безпечної для природи і здоров'я людини поведінки [9, с. 317–321].

Природно, що діти середнього та старшого дошкільного віку виконуватимуть менший обсяг роботи, використовуватимуть найпростіші методи спостережень, узагальнюватимуть результати своїх досліджень у вигляді малюнків і коротеньких оповідань. Чим старші діти, тим меншою є керівна роль педагога і тим більшим є обсяг досліджень, що, як і форми узагальнення матеріалу, стають більш різноманітними [9, с. 317–321].

Найчастіше активними учасниками екологічних проектів є діти старшого дошкільного віку. Науковий пошук дослідників [8, с. 24–25; 9, с. 38–47] дозволив виділити такі тематики: «Не рубай ялинку», «Допоможи птахам!», «Плач першоцвітів», «За чистоту рідного міста», «Досліджуємо дерево», «Творимо дива разом із природою».

Для нашого дослідження важливими є напрацювання Н. Рижової, яка розробила рекомендації для вихователя щодо організації проектної діяльності в закладах дошкільної освіти [10, с. 38–47], особливістю яких є співтворчість дитини і педагога та підтримка природного інтересу дитини до природи.

На основі психолого-педагогічних досліджень наведемо методичні рекомендації щодо організації екологічних проектів у закладах дошкільної освіти, а саме:

1) екологічні проекти повинні бути актуальними та сприяти формуванню екологічної культури у дошкільників;

2) під час організації екологічних проектів треба враховувати індивідуальні особливості кожної дитини;

3) під час досліджень необхідно задіяти всі аналізатори;

4) у процесі проведення екологічних проектів треба підтримувати ініціативу дітей, розвивати дитячу фантазію та сприяти вихованню самостійності дитини;

5) під час виконання проектів важливими є партнерські відносини між педагогом та дітьми.

Участь батьків у організації екологічних проектів є бажаною і необхідною саме для дітей дошкільного віку, оскільки це сприяє формуванню сімейних цінностей.

Таким чином, методичні рекомендації будуть корисними для вихователів закладів дошкільної освіти, здобувачів освіти у процесі організації та проведення екологічних дослідів.

Висновки. Отже, формування екологічної культури дошкільників є невід'ємною частиною освітнього процесу закладів дошкільної освіти, де передбачено проведення різноманітних методів навчання, зокрема й екологічних проектів. І саме проектна діяльність забезпечує цікаве, ефективне та екологічно спрямоване навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у висвітленні проблеми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання методу проектів у освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Піроженко Т.О. та ін. Київ : Видавництво, 2021. 37 с.

2. Бєлєнька Г.В., Половіна О.А. Дошкільнятам про світ природи: Діти четвертого року життя (молодший дошкільний вік) : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2018. 128 с.

3. Бобильова Л.С. Чи бувають «корисні» і «шкідливі» тварини? *Дошкільне виховання.* 2004. № 7. С. 38–46.

4. Грицан М., Курик М. Сучасна екологічна освіта: передумови, принципи, завдання. *Дошкільне виховання*. 2001. № 10. С. 6–7.

5. Каратаєва М. Проектування – перспективна технологія. *Дошкільне виховання.* 2006. № 10. С. 14–15.

6. Качур І.В. Проблеми формування екологічної культури в освітньому середовищі. *Наука. Релігія. Суспільств.* 2011. № 2. С. 209–213.

7. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика. Київ : Заповіт, 1996. 350 с.

8. Маршицька В. Екологічні проекти. *Дошкільне виховання*. 2001. № 5. С. 24–25.

9. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрестоматія /уклад. Н.М. Горопаха. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 432 с.

10. Рыжова Н. Экологический проект «Здравствуй, дерево». *Дошкольное воспитание.* 2002. № 3. С. 38–47.

11. Половіна О.А., Гаращенко Л.В. Формування еколого-природничої компетенції дітей дошкільного віку: здоров'язбережувальний підхід. *Молодий вчений*. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. №№ 8.1. 2018. С. 47–52.

РОЗДІЛ 9. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

РЕАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

THE IMPLEMENTATION OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT HEURISTIC LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES

УДК 373.5.046.16
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.30

Усенко Н.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Сумського державного університету

Плохута Т.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Сумського державного університету

Зайцева І.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Сумського державного університету

У статті зазначено, що на вимогу суспільних змін сьогодення відбуваються значні реформаторські перетворення і в навчальному процесі, зокрема і в організації самостійної роботи. Запровадження в навчання інноваційних технологій вимагає ретельних і компетентних педагогічних дій. Самостійна робота з вивчення іноземної мови розглядається в контексті евристичного навчання, якому притаманні ствердження суб'єкт-суб'єктних стосунків, пріоритет самостійної пізнавально-творчої діяльності, спрямованість на самостійне створення студентами обраного і значущого для них освітнього продукту, досягнення продуктивної співтворчості суб'єктів навчання на основі евристичної діалогової взаємодії, інтенсивне формування вмінь запитальної діяльності, оптимальної діагностики й оцінки перебігу та результатів самостійної роботи на основі досконалого критеріального апарату. На основі аналізу наукових джерел і практики обґрунтовано специфічні ознаки самостійної роботи в межах евристичного навчання: самостійно визначати тему, мету, завдання, способи навчальної роботи, творчо переосмислювати і трансформувати одержану інформацію, створювати власні освітні продукти та адекватно оцінювати перебіг і результати самостійної пізнавальної діяльності. Висвітлюються структурні компоненти самостійної роботи студентів в евристичному навчанні: мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний, діагностично-корекційний, підсумково-прогностичний. Основну увагу зосереджено на процесуально-змістовних особливостях зазначених компонентів самостійної роботи евристичного характеру. Подано детальний опис дій, які необхідні для реалізації того чи іншого компонента. Зроблено акцент на взаємозумовленості та нероздільності у застосуванні всіх компонентів самостійної роботи. Наголошено на тому, що вміння працювати самостійно не позбавляє студентів можливості звертатися за консультацією до викладача, підручників, інших джерел інформації. У статті наведено приклади з власного досвіду організації самостійної роботи студентів в евристичному навчанні іноземної мови.

Ключові слова: *евристичне навчання, самостійна робота, пізнавальна самостійність, творча діяльність, освітній продукт.*

The article states that at the request of social changes today there are significant reform transformations in the educational process, in particular in the organization of independent work. The introduction of innovative technologies in training requires careful and competent pedagogical actions. Independent work at learning of a foreign language is considered in the context of heuristic learning, which is characterized by the affirmation of the subjective relationships, the priority of independent cognitive and creative activities, the focus on the independent creation by students of the selected and significant educational product, the achievement of productive co-creation of subjects of learning on the basis of heuristic dialogue interaction, the intensive formation of the skills of the requested activity, optimal diagnosis and evaluation of the course and results of independent work on the basis of the perfect criterion apparatus. Based on the analysis of scientific sources and practices, specific features of independent work within heuristic learning are substantiated: to determine the topic, purpose, objectives, methods of educational work independently, creatively rethink and transform the received information, create their own educational products and adequately assess the course and results of independent cognitive activity. The structural components of the students' independent work at heuristic learning are highlighted: motivational-objective, meaningful-operational, diagnostic-correctional, final-prognostic. The main attention is focused on the procedural and substantive features of these components of independent work of a heuristic nature. The detailed description of the actions necessary for the implementation of a particular component is presented. The emphasis is made on interconnectedness and inseparability in the use of all components of independent work. It was emphasized that the ability to work independently does not leave students the opportunity to ask for an advice from a teacher, a consultation from textbooks, and other sources of information. The article provides examples from own experience in organizing the students' independent work at heuristic teaching of a foreign language.

Key words: *heuristic learning, independent work, cognitive independence, creative activity, educational product.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасному світі, де реформування відбувається на всіх рівнях, перед вищими навчальними закладами гостро постає потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців, які здатні конкурувати на ринку праці та відповідально й ефективно виконувати свою роботу за фахом. Вихід на рівень світових стандартів не є можливим без досить

високого рівня володіння іноземною мовою та підвищення ролі самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом. Але навчання за традиційними алгоритмами вже не актуальне, тому застосовують усе більше інноваційних педагогічних технологій, зокрема й евристичного навчання, для активізації навчально-пізнавального процесу. Самостійна робота студентів регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 02 червня 1993 р. № 161, згідно з яким навчальний час, відведений на самостійну роботу студентів, визначається робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 від загального обсягу навчального часу, відведеного студентові для вивчення конкретної дисципліни [4].

Сучасні умови інформатизації та впровадження інноваційних освітніх технологій дають можливість студентам працювати самостійно, оскільки саме це дозволяє їм успішно адаптуватися в умовах швидкозмінного суспільства. Значну роль в організації самостійної роботи студентів відіграють ті педагогічні технології, які надають їм доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають можливості для творчості, набуття та закріплення навичок, дозволяють реалізувати нові форми й методи навчання. Реалізація завдань, які виникають перед вищою школою, вимагає застосування у викладанні нових форм і механізмів взаємодії викладача і студента, які б стимулювали самостійну пізнавально-творчу діяльність тих, хто навчається, оскільки якісними є тільки ті знання, які людина отримала самостійно (шляхом власного досвіду). Тому наразі актуальною є тенденція до збільшення годин, відведених на самостійну роботу з вивчення дисциплін, зокрема й іноземної мови, в університетах. Уживання таких заходів має дати змогу студентам опанувати уміння та навички самостійної діяльності, що є найважливішою умовою здійснення безперервної освіти особистості загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема успішної організації самостійної роботи у навчальному процесі була актуальною завжди. Вивченням різних аспектів самостійної роботи займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці та педагоги-практики. У наукових роботах В. Буряка, Б. Єсипової, А. Івасишина, В. Луценко, П. Підкасистого, Н. Шишкіної та інших досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядались різні класифікації, вивчались методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи. У контексті проблемного і розвивального навчання зазначена категорія вивчалась такими дидактами, як А. Алексюк, В. Бондар, В. Буряк, В. Євдокимов, О. Кабанкова, І. Лернер, В. Лозова, Ю. Мальований, М. Махмутов, А. Огаркова, В. Паламарчук, В. Петров, П. Підкасистий, О. Попова, О. Савченко, А. Троцко, Н. Шиян, І. Якиманська та ін.

Нові аспекти самостійної роботи у навчальній діяльності розкривають дослідження проблем творчої самореалізації особистості як провідної мети освітніх зусиль у вищій і середній школах США і Європи (Г. Балл, Р. Бернс, Є. Вахромов, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре та ін.). Останні десятиліття характеризуються розробленням і впровадженням нових концепцій та технологій особистісно зорієнтованого навчання, побудованих на ідеях творчої самореалізації студентів. Ідеться про зарубіжні й вітчизняні розробки ідей та технологій нового феномену креативної освіти – евристичного навчання (В. Андреєв, Д. Армстронг, І. Бех, М. Гриньова, Н. Гузій, Н. Кічук, О. Демченко, І. Зязюн, А. Король, Б. Коротяєв, О. Кривонос, М. Лазарєв, Л. Левченко, І. Прокопенко, І. Проценко, А. Сбруєва, Н. Тарасевич, А. Хуторськой та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел і практики застосування інноваційних технологій для організації самостійної роботи у навчальному процесі дозволив позитивно оцінити наукові зусилля вчених для розв'язання окремих питань актуальної сьогодні проблеми. Водночас залишаються малодослідженими питання організації самостійної роботи студентів в евристичному навчанні для досягнення основної мети – високого рівня пізнавальної самостійності як провідної якості особистості в процесі навчальної та життєвої самореалізації.

Зважаючи на актуальність зазначеної проблеми та ще не достатнє її висвітлення, **мета статті** – продемонструвати реалізацію структурних елементів самостійної роботи студентів в евристичному навчанні іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Із традиційної точки зору самостійна робота полягає в організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час. Метою самостійної роботи студентів є сприяння у формуванні самостійності як риси особистості та важливої професійної якості молодої людини, суть якої полягає у вміннях систематизувати, планувати, контролювати і регулювати свою діяльність без допомоги і контролю з боку викладача. Завданнями самостійної роботи можуть бути засвоєння певних знань, умінь, навичок, закріплення і систематизація набутих знань, застосування отриманих знань для виконання практичних завдань та творчих робіт [3].

Сутнісною специфікою самостійної пізнавальної діяльності в евристичному навчанні є те, що

студенти як суб'єкти, одержавши певні завдання від викладача, мають їх обов'язково переосмислити, перекласти власною мовою (згідно зі своїми знаннями і досвідом), самостійно створити дійовий ряд (із мети, завдань, засобів та методів діяльності, її оцінки). Водночас слід зазначити, що не можна позбавляти їх права звертатися за консультацією до педагога, використовувати навчальні й довідкові матеріали. Викладач має так будувати свої дії, щоб не підказувати студентам чергові дії, а стимулювати їх до творчого мислення, направляти, а не підміняти їх зусилля на всіх етапах виконання (від мотивації, цілепокладання до діагностичних операцій та оцінки й корекції результатів самостійної роботи).

Як і весь педагогічний процес у цілому, самостійна робота відбувається з дотриманням чіткої послідовності компонентів: мотиваційно-цільового, змістовно-операційного, діагностично-корекційного та підсумково-прогностичного.

На першому етапі в процесі реалізації *мотиваційно-цільового компонента* для активізації пізнавальної потреби й пізнавальних мотивів викладач не просто спонукає студентів до самостійного виконання того чи іншого завдання, а й створює особливі педагогічні ситуації взаємодії та стимулювання студентів до самостійного пошуку інформації. Такі ситуації будуються на взаємній співпраці суб'єктів навчання, діалоговій взаємодії, що проявляються у досягненні взаємної згоди, єдності у розумінні цілей спільної діяльності та шляхів її досягнення обома сторонами. Створення суперечностей між реальним та бажаним, між відомим і щойно пізнаним, наведення беззаперечних фактів і доказів, ілюстрація на власному досвіді тощо – це ті мотиваційні чинники, які активізують пізнавально-творчу діяльність та сприяють створенню позитивного клімату в процесі навчання.

У процесі реалізації мотиваційно-цільового компонента відбувається визначення студентами теми і мети самостійної роботи. Усвідомлення значущості результатів пізнавальної самостійної роботи (створених власних продуктів) є одним із головних мотиваційних чинників, який активізує пізнавальну самостійність студентів. Потужним стимулом та ефективним мотиваційним важелем є надання студентам уже на цьому етапі діагностично-критеріального інструментарію для вимірювання результатів праці.

Змістовно-операційний компонент включає засвоєння студентами глибоких теоретичних основ предмета евристичним способом та їх переосмислення, він спрямований на формування навичок здійснення змістовно-операційних дій. На цьому етапі викладач має навчити студентів практичного опанування таких творчих механізмів розв'язання проблеми, як «аналіз через синтез», розв'язання проблеми через постановку низки евристичних запитань, симуляції тощо. Вибір найбільш сприятливого варіанта дій відбувається згідно з рівнем теоретичної підготовки студентів та рівнем володіння певним операційним інструментарієм.

Діагностично-корекційний компонент, який є обов'язковою частиною навчального процесу, надає студентам можливість самостійно виявляти недоліки та помилки у власних створених продуктах, визначати власний рівень підготовки за чіткими критеріями пізнавальних досягнень для об'єктивної самооцінки, проводити взаємооцінку та самокорекцію. Маючи діагностично-критеріальні характеристики освітніх продуктів, студенти можуть виконувати їх корекцію та вдосконалення. Відповідно до того, що освітній продукт в евристичному навчанні оцінюється з точки зору ступеня його відмінності від заданого, студент може використовувати всі можливі способи і засоби для його створення та захисту. У процесі самостійного створення освітніх продуктів важливим є не стільки відтворення готових знань, скільки ступінь творчого відхилення від них, тобто здатність творчо переосмислити отриману інформацію та трансформувати її в певний продукт. Таким чином, перевірці та оцінці, а також само- і взаємооцінці підлягають розвиток особистісних якостей студента, його творчі досягнення з іноземної мови та рівень засвоєння та випередження освітніх стандартів.

Підсумково-прогностичний компонент виявляється в здатності студентів робити прогноз щодо створених освітніх продуктів, а також вибудовувати власний шлях подальшого вдосконалення та підвищення індивідуального розвитку. Самостійна пізнавально-творча робота привчає студентів до систематичного виконання певних навчальних алгоритмів та сприяє стійкому прагненню до саморозвитку та безперервної освіти.

У процесі вивчення іноземної мови в університеті самостійна робота передбачає послідовне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці, повторення. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку та характеру завдань із певного виду самостійної роботи та результатів її виконання [2, с. 15].

Розглядаючи поняття «самостійна робота» з позицій евристичного навчання, слід наголосити на тих його дидактичних можливостях, які значно поліпшують та вдосконалюють не лише процес самостійного засвоєння матеріалу, а й навчальні досягнення студентів. До них ми можемо зарахувати такі:

– надання навчальному процесу гнучкості та варіативності у визначенні теми, мети, методів та засобів реалізації самостійної роботи відповідно до рівня підготовки студентів, форм проведення навчальних занять;

– забезпечення студентів діагностично-критеріальним інструментарієм із метою варіювання складності завдань, їх обсягу, темпу виконання;

– мотивацію та активізацію самостійної роботи студентів за рахунок застосування інноваційних методів викладання, зокрема й можливості індивідуалізації навчання;

– створення позитивного емоційного клімату навчання;

– здійснення корекції та вдосконалення створених освітніх продуктів, надання можливості оцінювати свої досягнення на всі етапах самостійної роботи, надаючи контролю характеристик систематичності й об'єктивності.

Практичну реалізацію структурних компонентів самостійної роботи в евристичному вивченні іноземної мови пропонуємо розглянути на прикладі вивчення теми "Instructions and procedures" зі студентами-медиками 3 курсу. Самостійна робота студентів полягала у з'ясуванні методик, які використовуються лікарями для підготовки й проведення певних медичних процедур. Мотиваційно-цільовий компонент містив такі заходи: викладач наочно демонструє декілька ситуацій, які відбуваються у палатах, і пропонує висловитись щодо того, що відбувається зараз, що трапилося до цього і яких заходів буде вжито потім. Дискусія дозволяє студентам покращити свій рівень вільного володіння іноземною мовою. Саме в процесі накопичення інформації та її вільного відтворення формується пізнавальна самостійність студентів, оскільки стає цікавим те, чи у правильному напрямку рухалися, чи достатньо аргументів використано, чи є можливим інше розв'язання проблеми тощо. Під час обговорення студенти висловлюють різні думки, а викладач за допомогою низки евристичних запитань намагається наштовхнути їх на пошук правильних відповідей. Наступне завдання передбачає роботу в малих групах і є зверненим до власного досвіду студентів: *Talk about your own experience on the ward for the first time. What was the best or worst experience you ever had on the ward round as a junior doctor?*

Перехід до реалізації змістовно-операційного компонента самостійної роботи здійснювався за рахунок методу «ключових питань». Його доцільно застосовувати для отримання додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи впорядкування вже відомої інформації в процесі виконання творчого завдання. Так, викладач пропонує такі проблемні ситуації:

– Make sure you know the names of your patients and where they are;

– Find out from the bed manager if any patients have been moved anywhere;

– Check that all the case notes, investigations, and so on are on the ward round;

– Record case histories and results clearly and concisely.

Потім викладач за допомогою евристичних запитань (*хто? що? навіщо? де? чим? як? коли?*) додатково стимулює студентів до виконання творчих завдань. Студенти висловлюють власне бачення проблеми, самостійно аналізують та пояснюють низку явищ, що викликає жваві обговорення та дискусії в аудиторії, оскільки кожен зі студентів може висловити та обстояти свою думку.

Важливим складником у вивченні будь-якої мови є опанування студентами нових понять та мовних зворотів для подальшого оперування ними. Ми пропонуємо таку форму подання лексики з теми "Instructions to the procedure" (табл. 1).

Метод конструювання понять, правил та гіпотез дозволяє розглянути дієслова, які застосовують у процесі виконання процедури, з наочною демонстрацією. Такий спосіб подання лексичного матеріалу залучає студентів до дослідницької діяльності, яка дозволяє практично опанувати лексичні одиниці.

Освітнім продуктом, який студенти мали підготувати самостійно, є демонстрація будь-якої медичної процедури. Для успішного створення цього продукту їм було надано діагностично-критеріальний апарат щодо виконання таких процедур. Тобто в процесі підготовки вони керувалися чіткими інструкція та критеріями, які враховуються під час оцінки їх продукту. Забезпечення їх діагностично-критеріальним інструментарієм дає змогу студентам корегувати та вдосконалювати власні освітні продукти та продукти інших студентів. Саме в таких заходах реалізується діагностично-корекційний компонент самостійної

Таблиця 1

Use the words to complete the instructions for the procedure and define the name of it

1. _____ the stylet.	Prepare
2. _____ 10 drops of CSF into the three-specimen tube.	Wash
3. _____ the point between 1,3/4 where the needle is to be inserted.	Obtain
4. _____ your hands and put on sterile gloves.	Mark
5. _____ consent for the procedure.	Sterilize
6. _____ the area of the patient's back.	Withdraw
7. _____ the equipment on the trolley.	Attach
8. _____ the manometer.	Drain

роботи студентів в евристичному навчанні іноземної мови.

Підсумково-прогностичний компонент передбачає здатність студентів прогнозувати подальше вдосконалення своїх освітніх продуктів та підвищувати рівень саморозвитку шляхом застосування інноваційних методів викладання. Так, студентам запропоновано ознайомитися з текстом "It's my job", автор якого поділився досвідом своєї роботи в лікарні і наголосив на тих труднощах, які можуть чекати на молодого лікаря в процесі роботи. Беручи до уваги власний досвід та досвід інших лікарів, студенти можуть більш чітко спрогнозувати свої подальші професійні дії.

Висновки. Отже, забезпечення реалізації всіх структурних компонентів самостійної роботи з англійської мови передбачало послідовну реалізацію технологічної специфіки творчої діяльності студентів: вільний вибір теми і мети роботи, пошук й формулювання пізнавально-творчої проблеми, виявлення суттєвих її суперечностей, визначення завдань, їх поступове виконання, порівняння свого розв'язання з іншими версіями, отримання (за необхідності) консультації викладача; глибоке, тривале занурення у творчий пошук, застосування у ньому механізмів творчої пізнавальної діяльності; повноцінне використання студентом засобів і методів самоконтролю, поточної корекції створеного продукту. Саме завдяки евристичному підходу до реалізації структурних компонентів студентам надавалося достатньо часу для виконання завдань, надавалися умови для повного занурення у самостійну роботу, коректна консультація з боку викладача, одногрупників та з інших джерел інформації, можливість своєчасної діагностики та корекції власних освітніх продуктів.

Однак аналіз робіт, присвячених вивченню організації самостійної роботи із застосуванням інноваційних технологій навчання, показав, що багато аспектів цієї проблеми потребують подальшого дослідження, зокрема й уточнення пізнавально-творчих механізмів виконання завдань з іноземної мови та їх теоретичне обґрунтування. Залишається ще не вирішеним питання розроблення методик, котрі б повністю забезпечували ефективність цього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учебн. пособие. Киев : Вища школа, 1990. 112 с.

2. Король В.М., Мусієнко В.П., Токова Н.Т. Організація самостійної роботи студентів. Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. 216 с.

3. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text

РОЗДІЛ 10. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО УКРАЇНИ

INTEGRATION COMPONENT OF TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN UKRAINIAN

УДК 004.738.5(082)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.31

Антонівська М.О.,
викладач кафедри іноземної філології
Київського національного університету
культури і мистецтв

Сарновська Н.І.,
викладач кафедри іноземної філології
Київського національного університету
культури і мистецтв

Стаття присвячена дослідженню, яке спрямоване на пошук ефекту використання технології на процес викладання іноземної мови у закладах вищої освіти України, зокрема всебічному дослідженню внеску та ролі технологічного навчання у розвиток комунікативних навичок, а також моніторингу ефективності попередніх та сучасних практик застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні/викладанні іноземної мови у ЗВО. На основі ретельного аналізу матеріальної бази за нашою темою було виявлено, що в зарубіжних дослідженнях проблеми розвитку та впровадження інформаційних технологій у галузь мовного забезпечення вищої освіти вивчались у таких аспектах, як глобальні тенденції ІКТ у вищій освіті, тенденції впровадження технологій у царину мовної освіти в деяких регіонах та країнах, тенденції, що прискорюють впровадження технологій у вищій освіті. Щодо ефективності використання технологій у процесі вивчення мови в загальному розумінні, то слід визнати, що викладання мов на основі застосування технологій може бути ефективнішим, ніж викладання мов традиційними методами та засобами з огляду на досвід багатьох країн та практичне застосування в різних освітніх установах. Також зазначимо, що викладачі повинні використовувати процес навчального проєктування, в якому визначаються необхідні результати, плануються навчальні цілі, а потім підбираються технології, які найкраще підходять для досягнення цих навчальних цілей. Традиційні методи вважаються корисними та ефективними для тих, хто вивчає мову, однак інструкції, засновані на технологіях, надзвичайно сприяють навчанню та вивченню, мотивують. Навчання на основі технологій ефективно веде до досягнення цілей. Мотивація, яка виникає завдяки інтеграції технологій у процес навчання та вивчення мови, спонукає до досягнення кращих результатів.

Ключові слова: *ІКТ, вивчення іноземної мови, інтеграція, дистанційне навчання, освітній процес.*

The article is devoted to a study aimed at finding the effect of using technology on the process of teaching a foreign language in higher education institutions of Ukraine. In particular, a comprehensive study of the contribution and role of technological learning in the communication skills development, as well as monitoring the effectiveness of previous and current practices of information and communication technologies in teaching/learning a foreign language in the higher education institutions. Based on a careful analysis of the material base on our topic, it was found that in foreign studies the problems of development and implementation of information technology in the field of language support of higher education were studied in the following aspects: global trends in ICT in higher education; trends in the introduction of technology in the field of language education in some regions and countries, trends that accelerate the introduction of technology in higher education. With regard to the effectiveness of the use of technology in language learning in the general sense, it can be recognized that language teaching based on the use of technology can be more effective than language teaching by traditional methods and tools, given the experience of many countries and practical application in different educational institutions. It should also be noted that teachers should use the learning design process, which determines the required outcomes, plans learning objectives, and then selects the technologies that are best suited to achieve these learning objectives. Traditional methods are considered useful and effective for language learners, but technology-based instruction is extremely conducive to learning and learning. Technology-based learning effectively leads to the achievement of goals. The motivation that arises from the integration of technology into the process of learning and learning a language encourages better results.

Key words: *ICT, foreign language learning, integration, distance learning, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реалії сьогодення є такими, що людство страждає від глобальної пандемії Covid-19, яка охопила весь світ, включаючи нашу країну. У цей непростий соціально-економічний період як ніколи актуальною темою є сприяння використанню ІКТ шляхом дистанційного навчання, зокрема у царині викладання іноземних мов. Стало ще більш очевидним, що сьогодні ми не можемо уявити своє особисте та професійне життя без використання комп'ютерів і смарт-девайсів, оскільки вони відіграють важливу роль у всіх сферах сучасного життя. Застосування інформаційних технологій у навчанні та викладанні іноземних мов уже стало невід'ємною частиною освітнього процесу. З огляду на стрімкий розвиток та нестримний прогрес у галузі інформаційних

технологій їх використання в аудиторіях і класах збільшилось у декілька разів. Використання технологій у навчанні та викладанні іноземних мов, як показують деякі аналітичні дані, сприяють розвитку та стрімкому поширенню використання ІКТ, зокрема покращенню розуміння читання та удосконаленню навичок письма, розвитку слухового розуміння та гарних комунікаційних компетентностей, підтримці співпраці викладачів та студентів, креативності, автономному навчанню, а також активізації вже набутих знань.

В сучасному суспільстві існує усталена думка про те, що технологічне навчання може значно сприяти підвищенню якості викладання та набуття практичного досвіду. Технології є полегшуючим інструментом навчання, від якого викладачі та студенти отримують велику користь. Сучасні викладачі іноземних мов повинні навчитися користуватися перевагами інформаційних та інших технологій, інтегрувати їх у свої навички викладання. Комп'ютери, смартфони, планшети, електронні книги тощо дають потужні можливості для вивчення іноземної мови. Оскільки використання смартфонів, комп'ютерів стає все більш поширеним серед студентів, викладачі мають бути оснащеними сучасними технологіями. «Розумні дошки» можуть сприяти залученню та мотивації студентів у класі. Наприклад, вимові, незважаючи на те, що викладач не є носієм мови, можна легко навчити шляхом використання смартфону/дошки. Викладачі, які використовують на своїх заняттях технології та постійно комбінують їх з іншими методиками викладання, можуть отримати чудові результати опанування мови їх учнями.

Також існує думка про те, що технологія відіграє додаткову роль, яка визначається та формується людським виміром, а саме студентами та викладачами, адже саме вони практично здійснюють втілення всіх засобів та методик. Беззаперечним є факт, що інтеграція старих і нових способів навчання всебічно є надзвичайно важливою для того, щоб мати можливість адекватно задовольнити потреби та очікування тих, хто вивчатиме іноземну мову. Для цього технологія забезпечує різні автентичні джерела для навчання чотирьом основним мовним навичкам (читання, аудіювання, письмо та розмова); таким чином, використання технології в мовних інструкціях стало життєво важливим у сучасній мовній освіті.

Дослідження спрямоване на пошук ефекту використання технології на процес викладання іноземної мови.

Згідно з Г. Дадні та Н. Хоклі, інформаційні технології є інтерактивним середовищем та засобами спільної роботи, що дає змогу створювати текст та інші види діяльності, які можна легко поширювати публічно, що допомагає студентам відкрити та осягнути мову, яку вони вивчають, та краще імплементувати її використання [3, с. 119]. Відповідно до впровадження технологій в освіту, ЮНЕСКО, "Microsoft" та "Intel" створили «Гайд компетентності ЮНЕСКО в галузі ІКТ для вчителів та викладачів», що є своєрідним керівництвом для сучасних викладачів щодо того, як стати більш ефективними на заняттях [10, с. 78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретельний аналіз матеріальної бази за нашою темою показує, що в зарубіжних дослідженнях проблеми розвитку та впровадження інформаційних технологій у галузь мовного забезпечення вищої освіти вивчались у таких аспектах, як глобальні тенденції ІКТ у вищій освіті (Л. Кент, Н. Хоклі), тенденції впровадження технологій у царину мовної освіти в деяких регіонах та країнах (М. Сетто, Н. Кеннеді), тенденції, що прискорюють впровадження технологій у вищій освіті (Л. Джонсон, А. Фрімен, К. Холл).

Мета статті полягає у всебічному дослідженні внеску та ролі технологічного навчання у розвиток комунікативних навичок, а також моніторингу ефективності попередніх та сучасних практик застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні/викладанні іноземної мови у ЗВО України.

Беззаперечним фактом є те, що використання технологій у мові може обумовлювати появу різноманітних теорій навчання, наприклад біхевіористського методу з використанням всіляких засобів, або може працювати в комплексі з когнітивною теорією, оскільки змістовне навчання та вдосконалення оброблення інформації дуже важливі за допомогою аудіовізуальних підкріплень. Окрім цього, очевидно, що інтеграція технологій у викладання іноземної мови паралельна теорії множинного інтелекту Гарднера, оскільки вона дає викладачам можливість торкнутися різних стилів навчання. Більш того, оскільки засвоєння знань є ще однією з найважливіших проблем у викладанні будь-якої мови, стратегії викладання, що базуються на завданнях, широко використовуються в навчанні мови за допомогою технологій. Нарешті, інтеграція технологій у викладання мови має гуманістичний характер через те, що вона забезпечує та надає студентам (учням) свободу вибору, допомагає взяти на себе відповідальність за навчання й дає шанс на самореалізацію. Зосереджуючись на питаннях ефективності, цей огляд є метою-аналізом конкретних застосувань технологічного викладання мов, які вивчались нещодавно. Дослідження проводиться в рамках трьох виділених функцій використання технологій у навчанні мов, які присутні в міжнародній літературі, таких як доступ до матеріалів, можливості спілкування та мотивація.

Виклад основного матеріалу. Використання технологій у навчанні та викладанні іноземних

мов корисно як викладачам, так і студентам. Серед викладачів існує велика тенденція до використання технологічних інструментів у процесі вивчення мови. К. Улюк стверджував, що вплив технологій «проник у всі аспекти нашого повсякденного життя, включаючи освітні установи» [9, с. 82]. У сучасних навчальних закладах будь-якого рівня (школи, університети, коледжі) інформаційні технології (ІТ) – це надпотужні інструменти для навчання, мотивації та покращення рівня зацікавленості предметами. Крім того, Інтернет є невід'ємною складовою частиною спілкування людей. За останні 10 років технології (Інтернет, смартфони, комп'ютери тощо) використовувались у всіх сферах життя. Ми застосовуємо його всюди: засоби масової інформації, покупки, освіта, засоби комунікації. Таким чином Інтернет зробив неосяжний внесок у процес вивчення іноземної мови.

Мексиканська дослідниця М. Сетто зазначає, що «в моєму досвіді технологія розширила спектр взаємодії, одночасно розширюючи можливості навчання учнів, забезпечуючи кращі можливості для використання мови» [2, с. 110].

Безперечно, використання технологій позитивно впливає на викладання та вивчення іноземної мови. Як можна застосувати технологію для покращення викладання/вивчення англійської мови? Коли в процесі цільового навчання мови використовуються комп'ютер, Інтернет, «розумні дошки», стільникові телефони, відеоігри, музичні програвачі тощо, підвищуються мотивація учнів та мовна обізнаність. Нове покоління (викладачі/студенти) добре володіє технологіями. Усі вони володіють технологічними інструментами й постійно залучені до комунікаційного процесу іноземною мовою за допомогою технологій. Навчання за допомогою традиційних методів більше не мотивує та інколи навіть є нудним і безрезультатним для тих, хто навчається.

Досвідчені викладачі надають різні можливості студентам, які працюють на різних рівнях. Найбільш широко використовуваним пристроєм є смартфон. Викладачі та учні використовують його для розвитку таких навичок, як слухання та читання. Крім того, спостереження за елементами цільової мови на технологічних інструментах дає змогу студентам покращити рівень володіння мовою. Сучасні технології руйнують усі кордони швидше, ніж фізичні терміни. С. Хоусін припускає, що «ефективне використання Інтернету та гіпермедіа приносить цінні ресурси як викладачам, так і учням» [5, с. 52].

Молоде покоління зростає разом із технологічними пристроями. Що ж саме стало частиною нашої культури вдома, у школі, на роботі та в нашому соціальному житті?

Сучасні викладачі забезпечують максимально природне навчальне середовище для тих, хто навчається. Більшість викладачів перед заняттями обмірковують, що вони збираються викладати, яку діяльність вони будуть застосовувати на своїх заняттях. Вирішивши це, вони готуються, складаючи план та знаходячи потрібні ресурси чи елементи, які будуть використовувати впродовж заняття. Перш за все технологічні пристрої цікавіші студентам для здійснення деяких корисних дій. Наприклад, проведення онлайн-заходів з носіями мови за допомогою смарт-дошки є високоефективним методом. Інтеграція технологій у навчання та вивчення мови приведе до нероздільної мотивації, яка згодом буде спрямована на досягнення найвищого результату.

Ми повинні визнати, що у цей надзвичайно складний період глобальної пандемії використання ІКТ має лише позитивний вплив на наш спосіб мислення, навчання та викладання загалом. У книзі «Технологія та вивчення другої мови», написаній Марком Варшауером, описано дві різні точки зору щодо того, як інтегрувати технології: за допомогою когнітивного та соціального підходів. У когнітивному підході учні мають власні індивідуальні знання, досліджуючи мову та культуру у значущих аудіовізуальних контекстах, тоді як соціальний підхід підкреслює соціальний аспект засвоєння мови, де вивчення мови розглядається як процес соціалізації. З цієї точки зору студентам потрібно надати можливості для справжньої соціальної взаємодії для відпрацювання навичок реального життя. Цього можна досягти лише завдяки всебічній співпраці студентів з викладачами над автентичними завданнями та проєктами [11].

Щодо ефективності використання технологій у процесі вивчення мови в загальному розумінні, то можна визнати, що викладання мов на основі застосування технологій може бути ефективнішим, ніж викладання мов традиційними методами та засобами з огляду на досвід багатьох країн та практичне застосування в різних освітніх установах.

Традиційні методи вважаються корисними для тих, хто вивчає мову, однак технологічні інструменти та засоби значною мірою сприяють навчанню та вивченню. Навчання на основі технологій ефективно та впевнено приведе до бажаного результату. Мотивація, яка виникає завдяки інтеграції технологій у процес викладання та навчання іноземної мови, спонукає учнів до досягнення кращих результатів.

Незважаючи на те, що кількість наявних експериментальних досліджень є недостатньою, у всіх без винятку дослідженнях спостерігалася достовірна картина позитивних ефектів. Однак цей висновок слід зробити дуже обережно через певні обмеження.

Перш за все більшість опрацьованих та проведених нами практичних досліджень мали, як правило, невеликі кількісні вибірки. Крім того, отри-

мані результати можуть диференційно різнитися з точки зору мотивації, мовної підготовки, стилю навчання та, нарешті, контексту впроваджуваного навчання. Наприклад, є зрозумілим той факт, що студенти ЗВО переважно більш мотивовані та компетентні, ніж, наприклад, учні закладів середньої освіти загалом. Нарешті, використовуючи власний досвід, маємо констатувати, що дослідники цього питання також були або є практикуючими викладачами іноземних мов, які розробляли, впроваджували та оцінювали технологічне викладання мови.

Також хотілося б наголосити на тому, що досі не було здійснено жодного дослідження, яке би показало комплексний підхід до доведення ефективності застосування та інтеграції технологій у процес викладання мов. Однак варто згадати про те, що комерційно доступне мовне програмне забезпечення або інструменти широко використовувались та описувались у цих дослідженнях.

Висновки. Підсумовуючи, вважаємо доцільним наголосити на тому, що ефективність впровадження інформаційних технологій у сферу вивчення іноземних мов дуже пов'язана з тим, яким саме чином будуть використані інструменти технологій, адже деякі конкретні технології та їх інструменти (платформи, додатки) є більш придатними для певних навчальних завдань, ніж інші. Більш того, очевидним стало те, що зараз бракує спроб систематичного оцінювання, щоб інтерпретувати ефективність широкомасштабного всебічного використання технологій для підтримки вивчення мови. Отже, очікується, що дослідження та спроби впровадження будуть більш орієнтованими на розуміння того, як студенти навчаються та сприймають надану їм інформацію та матеріал, а не того, що і скільки вони вчать або отримують від викладача.

Також зазначимо, що викладачі повинні використовувати процес навчального проєктування, в якому визначаються необхідні результати, плануються навчальні цілі, а потім підбираються технології, які найкраще підходять для досягнення цих навчальних цілей.

Якщо ми навчимось найкращим чином використовувати технології в мовній аудиторії, то зможемо допомогти розширити рівень навчання та обізнаності учнів, а також показати своїм роботодавцям, що ми можемо ефективно та креативно використовувати технології. Незважаючи на нинішній загальнонаціональний карантин у всьому світі, дистанційна освіта з точки зору вивчення та викладання англійської мови здійснюється через різні цифрові освітні платформи в нашій країні. Дистанційне навчання дасть змогу студентам не переривати навчальний процес, перебуваючи вдома, самостійно вивчати предмети та дистанційно спілкуватися з викладачем, і це збільшить для студентів кількість можливостей, що включають розвиток автономії, залучення до навчання, ефективне спілкування, рівень експертності, можливість висловити свої думки та ідеї на веб-сайтах соціального навчання.

Традиційні методи вважаються корисними та ефективними для тих, хто вивчає мову, однак інструкції, засновані на технологіях, надзвичайно сприяють навчанню та вивченню, мотивують. Навчання на основі технологій ефективно веде до досягнення цілей. Мотивація, яка виникає завдяки інтеграції технологій у процес навчання та вивчення мови, спонукає до досягнення кращих результатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bruning H.R., Schraw J.G., Norby M.M. Cognitive psychology and instruction. 5th edition. London : Pearson, 2011. 284 p.
2. Cetto M. Technology and second language teaching. *Brujula*. 2010. Vol. 8. P. 119–121.
3. Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology. Pearson : Longman, 2009. 192 p.
4. Hughes J. ETpedia: 1 000 ideas for English language teachers. United Kingdom : Pavilion publishing Ltd, 2014. 271 p.
5. Houcine S. The effects of ICT on learning/teaching in a foreign language. ICT for Language Learning. 4th edition. International Conference. URL: pixel-online.net/ICT4LL2011.
6. Kennedy C., Levy M. Sustainability and computer-assisted language learning: factors for success in a context of change. *Computer Assisted Language Learning*. 2009. № 22 (5). P. 445–463.
7. Kent L. ICT in education. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2004. Vol. 20. P. 440–455.
8. Singhal M. The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges. *The Internet TESL Journal*. 2007. № 3 (6). URL: http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html.
9. Uluc K. The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching. International conference "ICT for language learning". 5th edition. 2016. URL: pixel-online.net/ICT4LL2012/…/235-IBT107FP-Isisag-ICT2.
10. UNESCO. ICT competency framework for teachers. 2015. 110 p. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/2134 75e.pdf.
11. Warschauer M. Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. *TESOL Quarterly*. 1998. № 32 (4). P. 757–761.
12. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*. 2000. № 31. P. 57–71.

LEARNING ANALYTICS У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ

LEARNING ANALYTICS IN HIGHER EDUCATION: ESSENCE AND IMPLEMENTATION PROBLEMS

УДК 378:004
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.32

Болюбаш Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри інтелектуальних інформаційних систем
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Стаття присвячена дослідженню проблем впровадження Learning Analytics, тобто навчальної аналітики, у сферу вищої освіти. Розкрито зміст поняття "Learning Analytics", проаналізовано досвід її впровадження у діяльність вищих навчальних закладів країн світу. Установлено, що навчальна аналітика як галузь наукового дослідження є поєднанням інформаційних технологій, цифрового викладання й навчання та методів інтелектуального аналізу даних, що обумовлює специфіку її формування та проблематику. Виявлено задачі, які вона дає змогу розв'язувати стосовно різних аспектів електронного навчання, зокрема прогнозування, виявлення структури, виявлення зв'язків та асоціацій на основі аналізу цифрових слідів студентів у освітніх електронних середовищах. З'ясовано перспективні напрями досліджень на сучасному етапі. Установлено, що впровадження у діяльність закладів вищої освіти основних типів навчальної аналітики, а саме описової, прогностичної та пропонуючої, дає можливість отримувати інформацію про поточний стан електронного навчання та оперативно приймати рішення стосовно його корекції та оптимізації. Сформульовано перелік проблем, пов'язаних зі стратегічним плануванням і політикою впровадження навчальної аналітики у діяльність вищих навчальних закладів. Отже, ними є недосконалість керівництва щодо реалізації проєктів; нерівномірне залучення різних зацікавлених сторін; недостатній рівень педагогічних підходів до інтерпретації отримуваних даних; недостатній рівень підготовки персоналу; недостатня кількість досліджень, емпірично підтверджуючих вплив на ефективність навчального процесу; недосконалість нормативного регулювання. Показано, що ці проблеми є міждисциплінарними, а їх вирішення потребує тісної співпраці та узгоджених дій адміністраторів, IT-фахівців, викладачів та педагогів-дослідників упродовж усіх етапів реалізації проєкту. Теоретично обґрунтовано пропозиції щодо заходів, спрямованих на подолання міждисциплінарного бар'єру у процесі розроблення та експлуатації проєктів навчальної аналітики, а саме чіткість і прозорість цілей та ініціатив; задоволення потреб усіх зацікавлених сторін; забезпечення необхідної IT-інфраструктури; підготовка співробітників, які будуть надавати допомогу в інтерпретації отриманих результатів; забезпечення безпеки конфіденційних даних; розроблення нормативних положень стосовно функціонування та використання навчальної аналітики.

Ключові слова: *електронне навчання, навчальна аналітика, методи інтелектуального аналізу даних, інтелектуальний аналіз освітніх даних, IT-інфраструктура.*

The article is devoted to the study of the problems of implementing Learning Analytics in higher education. The content of the concept of "Learning Analytics" is disclosed, the experience of its implementation in the activities of higher education institutions in Europe and the USA is analyzed. It has been established that Learning Analytics as a branch of scientific research is a combination of Information Technology, digital teaching and learning, Data Mining methods, which determines the specifics of its formation and the problems. The tasks that Learning Analytics allows us to solve regarding various aspects of e-learning are identified: forecasting, structure discovery, relationship mining, and associations, based on the analysis of digital traces of students in educational electronic environments. Promising areas of research at the present stage are clarified. It has been established that the introduction of the basic types of educational analytics: descriptive, predictive and prescriptive, into the activities of higher educational institutions makes it possible to obtain information about the current state of e-learning and to quickly make decisions on its correction and optimization. The list of problems associated with strategic planning and the policy of implementing Learning Analytics in the activities of higher education institutions of foreign countries is formulated: imperfection of leadership in the implementation of projects; uneven involvement of various stakeholders; insufficient level of pedagogical approaches in interpreting the data obtained; insufficient level of staff training; insufficient research empirically confirming the impact on the effectiveness of the educational process; regulatory imperfection. It is shown that these problems are interdisciplinary, and their solution requires close cooperation and coordinated actions of administrators, IT specialists, teachers and research teachers throughout all stages of the project. Measures aimed at overcoming the interdisciplinary barrier in the process of developing and operating Learning Analytics projects are proposed and theoretically justified: clarity and transparency of goals and initiatives; meeting the needs of all interested parties; providing the necessary IT infrastructure; training of employees who will assist in the interpretation of the results; securing confidential data; development of regulations on the functioning and use of educational analytics.

Key words: *e-learning, Learning Analytics, Data Mining methods, Education Data Mining, IT-infrastructure.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах розвитку інформаційного суспільства ріст обсягу даних у сфері освіти сприяв появі нового напряму інтелектуального аналізу даних, а саме навчальної аналітики (Learning Analytics). У процесі становлення та інтенсивного розвитку Learning Analytics створюються нові інструментальні засоби, які дають змогу на основі аналізу великих обсягів інформації стосовно освітніх процесів вдосконалювати професійну підготовку майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Навчальна аналітика як галузь наукового дослідження має міждисциплінарний характер, що обумовлює специфіку її формування та проблематику. Низку проблем у використанні потужного аналітичного потенціалу навчальної аналітики породжує наявність міждисциплінарного бар'єру, який існує у взаємодії IT-фахівців із галузі аналізу даних, з одного боку, та працівників сфери освіти, з іншого боку. Виявлення таких проблем та пошук шляхів їх подолання сприяють підвищенню ефективності під час використання засобів та методів навчальної аналітики у сфері вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у галузі навчальної аналітики стосуються різноманітних аспектів її становлення та впровадження. У щорічних звітах у рамках проєкту EDUCAUSE (NMS) Horizon, який є глобальною ініціативою щодо дослідження ключових тенденцій, проблем та освітніх технологічних розробок, що впливають на навчання та викладання у сфері вищої освіти, навчальна аналітика визначається як одна з найважливіших тенденцій удосконалення освітніх технологій з 2012 року [1].

У своїх дослідженнях науковці відзначають міждисциплінарний характер навчальної аналітики як поєднання цифрового викладання та навчання, інформаційних технологій, статистичних методів аналізу даних, а також зазначають, що вона зосереджується перш за все на процесі навчання (G. Siemens, P. Long [2]). На етапі виникнення навчальної аналітики значна частина досліджень була зосереджена на побудові її основ та розмежуванні навчальної аналітики з інтелектуальним аналізом освітніх даних (Educational Data Mining) та академічною аналітикою (G. Siemens, P. Long, R. Baker, A. Van Barneveld, K. Arnold, J. Campbell [2; 3; 4]). Значна частина досліджень зосереджується на питаннях реалізації та практичного застосування навчальної аналітики у закладах вищої освіти (H. Drachsler, W. Greller, L. Macfadyen, S. Dawson, A. Pardo, D. Gasevic [5; 6; 7]).

Навчальна аналітика у вищій освіті об'єднує численні дослідження, засновані на використанні цифрових записів про діяльність студентів у процесі їх навчання у системах електронного навчання, соціальних мережах, блогах, інших інформаційних системах (E. Lauria, J. Baron, M. Devireddy, V. Sundararaju, S. Jayaprakash, S. Tseng, Y. Tsao, L. Yu, C. Chan, K. Lai [8; 9]) задля розуміння поведінки студентів для надання їм додаткової підтримки (D. Gašević, S. Dawson, G. Siemens, S. Freitas, D. Gibson, P. Halloran, S. Palmer [10; 11; 12]), використання засобів для вдосконалення процесу навчання (W. Greller, M. Ebner, M. Schön [13]), підтримки викладача під час налаштування середовища навчання (J. Campbell, D. Oblinger [14]), побудови моделей для вимірювання прогресу студентів та прогнозування їх успішності, удосконалення технологій навчання (S. Nam, S. Lonn, T. Brown, C. Davis, D. Koch, M. Pistilli, J. Campbell [15; 16]).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на високі темпи росту наукових досліджень у сфері навчальної аналітики, ці дослідження поки ще перебувають на стадії становлення [17; 18]. Інтерес до навчальної аналітики серед вищих навчальних закладів є високим, але прийняття залишається незрілим. Слабо дослідженими є педагогічні підходи та перспективи, опис проблем у рамках навчальної аналітики [19; 20]. Не є вирішеною проблема інтеграції зусиль освітніх менеджерів, студентів, викладачів, науковців-педагогів та дослідників у галузі інтелектуального аналізу даних. Адміністрація та викладачі вищих навчальних закладів не завжди готові до інтерпретації великих обсягів даних, які містяться у системах електронного навчання, а фахівці у галузі аналізу даних не завжди мають чітке уявлення про педагогічний контекст освітніх вимірювань [21]. В Україні, незважаючи на значні потенційні можливості, методи та алгоритми навчальної аналітики майже не використовуються, а наукові дослідження у цій сфері є поодинокими, що обумовлює потребу вивчення зарубіжного досвіду належних рішень під час реалізації ініціатив навчальної аналітики та аналізу проблем, які були виявлені на шляху їх впровадження.

Мета статті полягає у розкритті сутності навчальної аналітики, виявленні проблем її впровадження у заклади вищої освіти зарубіжних країн та теоретичному обґрунтуванні пропозицій щодо їх подолання з урахуванням міжнародного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів засобів електронного, мобільного, розподіленого та змішаного навчання в умовах розвитку сервісів інформаційно-комунікаційних мереж, хмарних обчислень, використання освітніх інформаційних середовищ, сформованих на базі систем управління навчанням LMS, супроводжується накопиченням великих об'ємів інформації стосовно освітнього процесу. Освітні дані, які походять із різних джерел, включаючи блоги, соціальні мережі, інформаційні системи для студентів, системи управління навчанням, мають складну структуру (ієрархічні, семантичні), через що вони є складними для аналізу традиційними методами. Необхідність аналізу великих об'ємів розподіленої у просторі та часі складно структурованої та неструктурованої інформації різних форматів стосовно освітніх процесів привела до появи нового напряму досліджень інтелектуального аналізу даних, а саме навчальної аналітики.

Сьогодні навчальна аналітика активно впроваджується у діяльність вищих навчальних закладів багатьох країн світу. Поява навчальної аналітики як напряму досліджень супроводжується зростанням

інтересу до неї міжнародної наукової спільноти. З 2011 року проводиться щорічна міжнародна конференція «Навчальна аналітика та знання» (“Learning Analytics And Knowledge 2011–2019”), де обговорюють проблеми збору та аналізу електронних освітніх даних задля вдосконалення навчання. Працівники та дослідники сфери освіти почали визнавати потужний аналітичний потенціал даних, зосереджених у віртуальних електронних навчальних середовищах, для подолання широкого спектру освітніх проблем, оскільки навчальна аналітика дає можливість навчальним закладам більш ефективно надавати освітні послуги. Освітні заклади, які продемонстрували здатність вирішувати завдання оптимізації електронного навчального контенту на основі аналізу цифрових даних про навчальну діяльність студентів, користуються більшим попитом серед студентів [22].

Існують різні підходи до визначення терміна “Learning Analytics” («навчальна аналітика»). P. Long та G. Siemens визначають її як вимірювання, збір, аналіз та представлення даних про студентів та їх контексти задля розуміння та оптимізації середовища, в якому відбувається навчання [2]. E. Duval, K. Verbert зазначають, що навчальна аналітика – це збір цифрових слідів, які залишають студенти в електронних середовищах, та їх використання для покращення навчання [23]. За даними міжнародного співтовариства SoLAR (Society for Learning Analytics Research, http://solaresearch.org), яке займається дослідженнями у сфері Learning Analytics, навчальна аналітика визначається як вимірювання, збір, аналіз та звітність даних про студентів та їх контекст задля розуміння та оптимізації навчання в галузі, в якій це відбувається. Узагальнивши підходи науковців, навчальну аналітику можемо визначити як процес комп’ютерного збору та обробки цифрових даних про дії студентів в електронних освітніх середовищах задля отримання нових знань, необхідних для прийняття рішень із підвищення ефективності навчального процесу у закладах вищої освіти.

Learning Analytics широко використовує традиційні методи та алгоритми Data Mining, а саме інтелектуального аналізу даних, під час розв’язання задач класифікації, кластеризації освітніх даних, пошуку асоціативних правил та послідовних шаблонів, виявлення зв’язків та закономірностей, моделювання, прогнозування, візуалізації. Алгоритми Data Mining працюють із цифровими даними, які зазвичай не доходять до працівників закладів освіти, а саме викладачів та керівництва, а також дають змогу розв’язувати такі задачі.

1) Прогнозування (forecasting). Метою є розроблення моделі, яка прогнозує значення величини, яка цікавить (вихідної змінної), за значеннями, які отримують незалежні змінні. Якщо змінні, що прогнозуються, мають неперервні значення, то йдеться про регресію, шукають залежність між вихідною та вхідними змінними. Якщо змінні, що прогнозуються дискретні, то розв’язують задачу класифікації, значення вихідної змінної буде означати належність до певного класу. Під час розв’язання задачі прогнозування має бути навчаюча вибірка даних, за якою будується модель. Наприклад, базуючись на активності студента, можемо спрогнозувати оцінку, яку він може отримати на екзамені.

2) Виявлення структури (structure discovery). Алгоритми виявлення структури дають змогу виявити структуру даних без апріорних уявлень про неї. У цьому разі навчаюча множина не потрібна, здійснюється аналіз незалежних змінних, а саме вхідних даних, з використанням алгоритмів кластеризації, які дають змогу розбивати досліджувані об’єкти на групи споріднених об’єктів, об’єднаних у кластери.

3) Виявлення взаємозв’язків та асоціацій (relationship mining, associations). Установлення взаємозв’язку між змінними та пошук закономірностей між пов’язаними подіями у наборі даних. Для пошуку закономірностей використовують пошук асоціативних правил або пошук послідовних шаблонів. Пошук асоціативних правил («якщо – то») дає змогу для певних значень вхідних даних установити значення незалежної змінної. Пошук послідовних шаблонів враховує при цьому зв’язок у часі.

Ще одним напрямом інтелектуального аналізу даних освітньої сфери, тісно пов’язаним із навчальною аналітикою, є Education Data Mining – інтелектуальний аналіз освітніх даних. Мета, задачі та методи досліджень у сферах Learning Analytics та Education Data Mining багато в чому співпадають, а їх порівняльний аналіз свідчить про те, що Education Data Mining більшу увагу приділяє автоматизованим методам аналізу та виявленню закономірностей в освітніх даних, тоді як Learning Analytics більше зосереджена на людській інтерпретації та візуалізації даних, підготовці даних у вигляді, придатному для їх аналізу людиною [24].

Під час отримання нових результатів у Education Data Mining ключовими є автоматизовані засоби та методи їх формування, а оціночні судження фахівців є підтримкою, головна увага приділяється автоматичній адаптації, тоді як Learning Analytics автоматизовані засоби та методи формування розглядає як підтримку, а оціночні судження фахівців – як ключові, приділяючи головну увагу інформуванню та підтримці викладачів і студентів. Learning Analytics робить акцент на розумінні освітньої системи як цілого у всій її повноті та складності, а Education Data Mining – на спрощенні системи до окремих компонентів, їх аналізі та виявленні взаємозв’язків між ними.

Дослідники Learning Analytics, як правило, зосереджені на класичних підходах класифікації та регресії більше, ніж на прихованій оцінці знань. Побудові моделей, кластеризації, прогнозуванню,

візуалізації обидва напрями досліджень приділяють однакову увагу. Проте у процесі використання цих методів дослідниками Education Data Mining більше підкреслюється виявлення структур, а дослідники Learning Analytics більше зосереджені на мережевому аналізі даних, аналізі соціальних мереж, контент-аналізі, включаючи аналіз тональності тексту й дискурс-аналіз, понятійному аналізі, моделях прояснення змісту результатів. Загалом, на думку науковців, відмінності між двома напрямами досліджень (Education Data Mining та Learning Analytics) зосереджені навколо дослідницьких питань, а не на методах, які вони використовують [25].

Найпоширенішим джерелом даних для навчальної аналітики є взаємодія студентів та викладачів в електронному навчальному середовищі (VLE – Virtual Learning Environment), зазвичай представленому такими онлайн-платформами, як Blackboard, LMS-системами управління навчанням Moodle, Sakai тощо. Поведінка студентів у віртуальних електронних середовищах визначається структурою навчальних матеріалів, які створюються викладачем у рамках електронного курсу для вивчення певної дисципліни. Здійснений аналіз досвіду впровадження навчальної аналітики у діяльність вищих навчальних закладів країн Європи та США дає змогу виділити такі її типи.

1) Описова аналітика (descriptive analytics). Вона дає змогу оперативно отримувати точний та об'єктивний опис стану електронного навчання у поточний та попередні моменти часу з використанням візуалізації шляхом перетворення великих масивів цифрових даних на доступну для розуміння й сприйняття інформацію.

2) Прогностична аналітика (predictive analytics). Вона зосереджується на аналізі наявних наборів даних для виявлення поведінки суб'єктів навчального процесу та обставин, які можна моделювати для прогнозування результатів поточних і майбутніх подій.

3) Пропонуюча аналітика (prescriptive analytics). Вона дає змогу визначати найкращий спосіб дій під час прийняття складних рішень зі впровадження та використання електронних навчальних середовищ у діяльності навчальних закладів, корегування навчальних траєкторій студентів задля підвищення ефективності використання навчального середовища, спираючись на інформацію про дії попередніх користувачів зі схожими характеристиками.

Аналіз робіт зарубіжних науковців, які працюють у сфері навчальної аналітики, показав, що протягом останнього часу більш активно розвиваються такі напрями досліджень [26]:

– прогностична аналітика (predictive analytics), адже дослідження у цьому напрямі значною мірою пов'язані з ідентифікацією студентів, які мають ризики недостатнього засвоєння дисциплін, задля вжиття заходів із запобігання цьому;

– соціальна навчальна аналітика (social learning analytics), що використовує аналіз соціальних мереж для вивчення соціальних взаємодій студентів, часто в онлайнових форумах, і вплив таких взаємодій на навчання;

– мультимодальна навчальна аналітика (multimodal learning analytics), що розширює межі традиційної навчальної аналітики, спираючись на аналіз даних «реального світу», таких як макети класу, міміка та рухи очей;

– дискурсна аналітика (discourse analytics), що зосереджена на дуже складному аналізі неструктурованих даних, таких як написані тексти та вміст онлайн-дискусійних форумів.

Загалом проведений аналіз свідчить про те, що навчальна аналітика дає змогу досліджувати різноманітні аспекти, пов'язані з процесом навчання, аналізуючи дані, які раніше були недоступні для аналізу. Це надає додаткові засоби для вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Інструментальні засоби навчальної аналітики надають такі можливості викладачам та студентам:

– викладачі можуть отримувати інформацію про те, які саме ресурси з навчальним контентом використовують їх студенти більш активно, та визначати дії і ресурси, які дадуть сприятливий результат для студентів;

– студенти можуть отримувати інформацію про свій успіх під час вивчення певної дисципліни та порівняти його з успіхом своїх одногрупників;

– викладачі та студенти можуть здійснювати вчасні дії відповідно до обставин, що змінилися, завдяки надходженню інформації у режимі реального часу;

– викладачі мають можливість визначати модель навчальної діяльності студента, яка відповідає більш глибокому навчанню та визначає успіх студента;

– можливість ідентифікації студентів з ризиком та змінами у залученні до навчання дає змогу викладачам до завершення навчання мати інформацію про їх наявність, втручатися та надавати необхідну підтримку, а студенти можуть змінити свою академічну траєкторію до того, як зазнають якихось негативних наслідків.

Слід зазначити, що у процесі впровадження навчальної аналітики у практику вищих навчальних закладів перед адміністраторами, освітніми менеджерами стоїть задача контролю успішності впровадження запропонованих ініціатив. Застосування засобів та методів навчальної аналітики дає змогу здійснювати моніторинг активності як студентів, так і викладачів у впроваджуваних системах електронного навчання та оперативно оцінювати ефективність їх використання.

Враховуючи глобальну перспективу, активно використовують навчальну аналітику у сфері вищої освіти США, Австралія та країни Європи. У діяль-

ності вищих навчальних закладів України методи й засоби навчальної аналітики майже не задіяні. Виявлення проблем, які стоять на шляху впровадження навчальної аналітики, є вкрай важливим для забезпечення відповідності вищої освіти у нашій країні світовим стандартам освітніх інновацій.

У рамках проєкту підтримки вищої освіти в Європі для інтеграції навчальної аналітики SHEILA (Supporting Higher Education to Integrate Learning Analytics, https://sheilaproject.eu) команда дослідників розробляє рекомендації щодо успішного впровадження навчальної аналітики. Науковці зазначають, що для виявлення проблем серед співробітників навчальних закладів слід розрізняти різні зацікавлені сторони, цілі використання навчальної аналітики у яких розрізняються, зокрема IT-фахівців, освітніх менеджерів, викладачів, педагогів-дослідників та студентів [27]. Серед проблем, пов'язаних зі стратегічним плануванням та політикою впровадження навчальної аналітики у діяльність вищих навчальних закладів, можна виділити такі:

1) недосконалість лідерства, адже керівництву бракує можливостей гарантувати реалізацію навчальної аналітики в середовищі навчального закладу, тому під час започаткування проєктів мають бути враховані інтереси різних зацікавлених сторін для забезпечення міждисциплінарного підходу до реалізації проєкту;

2) нерівномірне залучення, оскільки між різними зацікавленими сторонами всередині освітньої установи є прогалини щодо розуміння навчальної аналітики, фахівці з інформаційних технологій є більш просунутими у розумінні навчальної аналітики, ніж освітні менеджери та викладачі, що можна розглядати як міждисциплінарний бар'єр для інституційного прийняття навчальної аналітики;

3) недостатній рівень педагогічних підходів, адже під час розроблення інструментів навчальної аналітики схильні більше зосереджуватися на технічних, а не на педагогічних аспектах, що суттєво стримує ефекти від їх використання та вимагає інтеграції зусиль IT-фахівців та педагогів-дослідників;

4) недостатній рівень підготовки персоналу, що обумовлений відсутністю розуміння того, як навчальна аналітика може бути корисною для всіх зацікавлених сторін у закладі вищої освіти, а ключем до успіху у подоланні цієї проблеми є розроблення програм підготовки персоналу, спрямованих на підвищення поінформованості стосовно можливостей навчальної аналітики та формування навичок використання її інструментальних засобів та методів;

5) недостатня кількість досліджень, емпірично підтверджуючих вплив навчальної аналітики на ефективність навчального процесу, що обумовлена необхідністю достатнього фінансування проєктів навчальної аналітики;

6) недостатня кількість конкретних розробок практичних рекомендацій зі впровадження навчальної аналітики, адже тільки деякі установи мають установлені правила, які регулюють положення даних та етики, проте чіткі вказівки стосовно таких норм відсутні.

Перераховані проблеми мають міждисциплінарний характер та можуть бути вирішені тільки за умови узгодженої співпраці різних зацікавлених сторін серед персоналу вищих навчальних закладів. Успішне вирішення цих проблем доцільно формувати з огляду на реальні практики впровадження проєктів навчальної аналітики. Відштовхуючись від власного досвіду реалізації проєктів та ініціатив у сфері навчальної аналітики у вищій освіті, науковці пропонують рекомендації з вирішення проблем впровадження навчальної аналітики розділяти за такими основними категоріями [28], як цілі та перспективи, представництво та дії, дані, IT-інфраструктура, розробка та експлуатація, конфіденційність та етика. Освітня практика у сфері вищої освіти нашої країни має свою специфіку, тому розглянемо їх більш детально з урахуванням українських реалій.

Цілі та перспективи. Очікування, пов'язані з удосконаленням навчального процесу за рахунок впровадження навчальної аналітики у вищій освіті, надзвичайно високі. Проте на рівні навчального закладу лінія між навчальною аналітикою та академічною аналітикою є розмитою. У цьому контексті доцільно виділити такі цілі та перспективи різних зацікавлених сторін, зокрема студентів, викладачів, педагогів-дослідників та адміністраторів:

1) метою студентів є поліпшення їх навчальної діяльності, що забезпечує навчальна аналітика, надаючи адаптивний зворотній зв'язок, рекомендації та індивідуальні відповіді на результати навчання [29];

2) викладачі зацікавлені в розумінні процесів навчання студентів, соціальних, когнітивних та поведінкових аспектів, що відображають застосовувані методики навчання та їх оптимізацію для досягнення кращого результату навчання [17], хочуть більш ефективно оцінювати діяльність студентів та мати можливість робити висновки про те, яких саме заходів потрібно вжити для підвищення ефективності навчання студентів;

3) педагоги-дослідники використовують дані, які надають навчальна аналітика та її інструментарій, для розроблення широкого арсеналу інструментально-педагогічних засобів і теоретичних моделей для нових та вдосконалених технологій навчання задля передбачення майбутніх шляхів навчання студентів та підтримки їх потреб більш відповідним чином;

4) адміністратори зацікавлені у впровадженні своїх програм у більш ефективному середовищі, їх метою є здійснення оперативного та динамічного

управління, моніторингу та контролю за реалізацією навчального процесу у закладі вищої освіти з використанням навчальної аналітики, керівництво закладу відповідає за забезпечення дотримання конфіденційності та захисту даних.

Проблеми можуть виникати у разі неузгоджених дій різних зацікавлених сторін та у випадках, коли погляди та наміри якоїсь зі сторін будуть не враховані. Студенти й викладачі можуть побоюватися, що в результаті застосування навчальної аналітики надмірна публічність буде заважати працювати їм творчо. Викладачів турбує можливе порушення їх інтелектуальних прав. Нечіткість цілей може стати серйозною проблемою, оскільки різні зацікавлені сторони будуть намагатися реалізувати власне бачення ініціатив, тому цілі та ініціативи навчальної аналітики необхідно зробити від самого початку чіткими та прозорими, уточнивши, що саме станеться з інформацією, яку надає навчальна аналітика, як і задля чого вона буде використовуватися. Якщо цього не зробити, ситуація зі впровадження проєктів навчальної аналітики може ускладнитися з перших кроків їх реалізації.

Представництво та дії. Метою навчальної аналітики є використання зібраних даних для оптимізації і вдосконалення засобів, методів та технологій навчання. Основна мета полягає у тому, щоб зробити навчання більш передбачуваним і наочним, мати можливість для виявлення груп ризику та надання їм своєчасної допомоги під час навчання. Відповідно до цього інформація з рекомендаціями для підтримки студентів надається у відповідному середовищі, наявність зворотного зв'язку покликана стимулювати рефлексію і приводити до підвищення успішності у навчанні.

У цьому контексті важливою проблемою для всіх учасників є вибір правильного методу візуалізації та правильного середовища для зворотного зв'язку зі студентами. Велика кількість зібраних даних та зосередження на кількісних показниках приводять до того, що викладачі інколи вважають, що навчальна аналітика суперечить освітньому сенсу викладання. У цьому разі корисними стають інформаційні панелі з показниками ефективності (D. Clow [30]). Інтерпретація зібраних даних іноді здається неймовірно складною для студентів, тому їм краще надавати уже оброблену інформацію та пояснювати отримані результати. Серед працівників університету доцільно мати спеціально підготовлених наставників, які будуть здатні інтерпретувати дані та мати педагогічні й психологічні навички для обговорення результатів зі студентами задля їх глибшого розуміння.

Дані. Вищі навчальні заклади постійно аналізують дані своїх студентів у процесі їх навчання. Навчальну аналітику слід розглядати як інноваційне продовження цього принципу, що базується на використанні переваг сучасних освітніх інформаційних технологій та використанні даних, представлених у різних електронних джерелах. Зібрані дані можуть бути оброблені та проаналізовані для вивчення їх подальшого впливу на підвищення ефективності навчального процесу. Викладач може контролювати та аналізувати поведінку й дії своїх студентів під час їх взаємодії із системою управління навчанням, що забезпечує розуміння їх моделі поведінки. Це інформація про те, наприклад, хто зі студентів є більш активним під час користування електронним курсом, хто уже виконав поставлене завдання, а хто ще ні. Побудова моделей поведінки студентів на курсі дає можливість прогнозувати їх успіх, що забезпечує кращу підтримку студентів та сприяє поліпшенню методик і технологій навчання, які застосовуються викладачем. Студенти також залишають різні цифрові сліди під час використання університетської інфраструктури.

Зібрані дані використовуються разом зі статистичними моделями й методами для задоволення цілей навчальної аналітики. У цьому контексті постає питання отримання дозволу на збір даних, які є конфіденційними, та інформування студентів про мету збору й процесу аналізу даних. Згода студентів є обов'язковою для використання даних, які потім можна брати як основу для стратегічних рішень різних зацікавлених сторін. Студенти повинні знати, чому саме вони класифіковані як такі, що мають ризики у навчанні. Задля захисту даних кількість співробітників навчального закладу, які мають повний доступ до конфіденційних даних студентів, має бути обмеженою. Навчальний заклад повинен виробити прозору політику стосовно збору освітніх даних, мети та результатів їх аналізу, надання рекомендацій відповідно до результатів аналізу та інформування щодо осіб, які стосуються цих процесів. Необхідно також передбачити переоцінку та корегування даних відповідно до поточної ситуації із забезпеченням можливості їх перевірки та оновлення.

ІТ-інфраструктура. ІТ-інфраструктура дає змогу закладам вищої освіти надавати ІТ-послуги для своїх студентів, викладачів та адміністративного персоналу і є основою для будь-яких вимірів навчальної аналітики. Під час впровадження проєктів навчальної аналітики необхідно починати з аналізу ІТ-інфраструктури щодо відповідності вимогам проєкту, забезпечення цієї відповідності та встановлення необхідних для цього контактів (P. Leitner, T. Broos, M. Ebner [28]).

ІТ-інфраструктура вищого навчального закладу включає програмні, обчислювальні та телекомунікаційні засоби, їх організаційне та методичне забезпечення для реалізації надання інформаційних та телекомунікаційних освітніх ресурсів і послуг усім учасникам навчального процесу. Дані стосовно навчальних процесів можуть зберігатися та оброблятися на сервері, який належить університету. Це

має свої переваги, оскільки доступ до даних та володіння ними знаходяться у самому університеті, що полегшує роботу з ними. Іншим сценарієм є робота із зовнішніми постачальниками послуг, а недоліком у цьому є доступ до даних сторонніх осіб, що вимагає дотримання необхідних стандартів безпеки під час роботи з конфіденційними даними, наприклад даними про продуктивність студентів.

Наступна група проблем впровадження навчальної аналітики пов'язана з необхідністю використання програмних засобів, які дають змогу реалізовувати методи та алгоритми інтелектуального аналізу освітніх даних [31]. Більшість програмного забезпечення, яке нині використовується для вивчення аналітики, дублює функціональність програмного забезпечення для веб-аналітики, але застосовується до взаємодії студентів із навчальним контентом. Інструменти аналізу соціальних мереж зазвичай використовуються для відображення соціальних зв'язків і обговорень. Програмні засоби, які сьогодні використовують для вирішення завдань навчальної аналітики, включають відкрите програмне забезпечення та власні розробки, але загалом поки що не задовольняють на достатньому рівні цілі навчальної аналітики.

Впровадження проєктів навчальної аналітики у сферу вищої освіти вимагає розвитку електронних платформ, націлених на інтеграцію інформації з різних електронних джерел для розв'язання задач навчальної аналітики. Це потребує вирішення проблем, пов'язаних із забезпеченням узгодженості різних форматів даних. Усі ці питання повинні бути ретельно продумані та сплановані ще на початкових етапах розроблення проєктів відповідно до цілей, які ставлять перед навчальною аналітикою у вищому навчальному закладі.

Розробка та експлуатація. Процес впровадження та забезпечення функціонування навчальної аналітики включає широкий спектр ініціатив: від розроблення простих анкет до створення спеціалізованого корпоративного програмного забезпечення. Діяльність на цьому етапі охоплює дослідження та розробку, макетування, модифікацію, повторне використання, реінжиніринг, моніторинг та підтримку ініціатив і проєктів навчальної аналітики.

Після створення першого прототипу та його оцінювання переходять до наступного кроку, який полягає у реалізації прототипу. Вирішення цього питання є досить критичним, адже під час започаткування проєктів зі впровадження навчальної аналітики необхідно враховувати переносимість та масштабованість даних [17]. З'являються нові проблеми, пов'язані з масштабованістю реалізації, перевизначенням процесів, які були створені вручну так, щоб вони виконувалися автоматизовано чи напівавтоматизовано. Дані можуть зберігатися у різних інформаційних системах, на різних серверах, мати різні формати, що породжує низку проблем, пов'язаних з їх узгодженням. Вирішенням таких проблем мають займатися IT-фахівці у тісній співпраці з освітніми менеджерами, викладачами та педагогами-дослідниками.

Сам процес перетворення цифрових освітніх даних на необхідний результат є складним процесом, який потребує ретельного планування й послідовного остаточного виконання. Необхідно на перших кроках планування проєкту чітко зазначити його сферу застосування: він буде використовуватися на рівні університету чи його окремого підрозділу (факультету, інституту). Проєкт повинен задовольняти потреби усіх зацікавлених сторін для успішності його реалізації. Потребує чіткого розмежування також опис його операцій та процесів: які з них є повністю автоматизованими, які – частково, а які повинні виконувалися вручну, хто буде відповідати за їх виконання.

Конфіденційність та етика. Однією з проблем навчальної аналітики є забезпечення конфіденційності даних, які збираються й аналізуються для вирішення її завдань та юридичної відповідальності освітніх закладів за безпеку даних. Під час впровадження проєктів навчальної аналітики має бути забезпечена конфіденційність залучених сторін як невід'ємна частина цілісності їх особистості відповідно до основних прав людини в розвинених країнах. Для вирішення пов'язаних з цим проблем наукова спільнота застосовує різні підходи в галузі захисту даних у процесі їх використання, досліджує можливість вжиття заходів із забезпечення анонімності даних [32]. Проте навіть під час збереження приватності у роботі з ініціативами навчальної аналітики від самого початку ситуація може ускладнитися під час об'єднання та інтеграції даних, взятих із різних джерел. Візуалізація отриманих результатів може містити нові непередбачувані наперед особисті дані, а навчальний заклад не завжди може забезпечити захист цих даних від несанкціонованого доступу.

Протягом останніх років стали актуальними дослідження стосовно етичних та моральних аспектів використання даних у навчальній аналітиці, обумовлені необхідністю забезпечення захисту й конфіденційності даних та досягнення високих етичних стандартів їх реалізації для всіх зацікавлених сторін [33]. Наукова спільнота застосовує різні підходи в галузі захисту даних та етичних норм у процесі їх використання, розробляються кодекси правил поведінки у вигляді таксономії етичних, правових та логістичних питань навчальної аналітики, прозорості, достовірності та підзвітності даних, доступу до них.

Зазначено, що для успішності проєктів навчальної аналітики студенти повинні дати інформовану згоду на доступ до даних про їх дії в електронних середовищах навчання [20]. Важливим моментом є надання можливості вибору та відмови учасників

від збирання, зберігання та оброблення індивідуальних даних стосовно їх особи. Згода всіх зацікавлених сторін на використання даних починається зі входу в систему, яка відстежує дані своїх користувачів. Під час цього процесу повинні бути чітко повідомлені можливі інтерпретації наданої інформації, щоб уникнути непорозумінь і неправильних рішень. Всі наміри, цілі та переваги для збирання та використання даних мають бути пояснені зрозумілим способом для всіх зацікавлених сторін.

Під час впровадження навчальної аналітики в освітню установу доцільно залучати всі зацікавлені сторони на ранній стадії до процесу створення правил та нормативної бази для використання даних. Ключовими при цьому є прозорість, розуміння потреб різних груп, залучених до процесу. Слід вирішити питання стосовно того, які дані особи можуть бути зібрані, використані та оброблені незалежно від того, є вона студентом чи педагогом. Важливим є надання усім учасникам освітнього процесу доступу до власних даних, можливості внесення змін та подання скарг, одночасно необхідно забезпечити обмеження щодо того, хто має доступ до конфіденційної інформації інших осіб та задля чого може її використовувати.

Під час розроблення етичних, правових і логістичних положень навчальної аналітики та реалізації захисту конфіденційних даних можна скористатися уже готовими розробками, які використовуються у вищих навчальних закладах Європи та США. Початкову підтримку у цьому питанні може становити проєкт кодексу, представлений на конференції “Learning Analytics and Knowledge 2018”, який може розглядатися як основа для розроблення нормативних положень під час впровадження ініціатив навчальної аналітики [34].

Проблеми забезпечення конфіденційності даних та етичних аспектів їх використання досить активно вивчаються зарубіжними науковцями, однак вони ще не стали предметом наукового дослідження вчених нашої країни, оскільки навчальна аналітика у сфері вищої освіти України перебуває у стані зародження. Для розвитку та формування навчальної аналітики в країні сьогодні важливим є перш за все підвищення поінформованості працівників вищих навчальних закладів та їх керівництва стосовно можливостей навчальної аналітики. Перед науковою спільнотою стоїть завдання щодо висвітлення в інформаційному освітньому просторі країни переваг навчальної аналітики задля ініціації прийняття рішень із її впровадження в діяльність закладів вищої освіти, а вже потім стає актуальним вирішення описаних вище проблем, пов’язаних із розробленням та впровадженням проєктів навчальної аналітики у діяльність навчальних закладів.

Висновки. Результати проведеного дослідження показали, що навчальна аналітика має потужний аналітичний потенціал для виявлення прихованих взаємозв’язків, закономірностей, структур стосовно освітніх процесів у великих обсягах цифрової інформації, яка накопичується у різних електронних джерелах вищих навчальних закладів, а саме інформаційних середовищах навчання, системах управління навчанням, блогах, соціальних мережах, освітніх хмарних сервісах. Її впровадження у діяльність закладів освіти надає дієві та ефективні засоби для підвищення якості та ефективності навчального процесу. Установлено, що проблеми, які виникають у процесі розроблення та експлуатації проєктів навчальної аналітики, є міждисциплінарними, а їх вирішення потребує тісної співпраці та узгоджених дій адміністраторів, IT-фахівців, викладачів та педагогів-дослідників упродовж усіх етапів реалізації проєкту. Задля зменшення міждисциплінарного бар’єру доцільно з перших етапів розроблення проєктів забезпечити чіткість і прозорість цілей та ініціатив навчальної аналітики; задоволення потреб усіх зацікавлених сторін; підготовку необхідної IT-інфраструктури; наявність співробітників, які будуть надавати допомогу в інтерпретації отриманих результатів; забезпечення безпеки конфіденційних даних; розроблення нормативних положень у вигляді етичних, правових, логістичних правил стосовно застосування навчальної аналітики. Перспективним є подальше дослідження можливостей навчальної аналітики в умовах українських реалій та започаткування ініціатив з розроблення проєктів у напрямі розширення сфери її застосування в освітньому просторі країни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. EDUCAUSE. (2019). *Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. URL: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf (дата звернення: 03.12.2020).

2. Siemens G., Long P. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE review*. 2011. Vol. 46. № 5. P. 30–40.

3. Siemens G., Baker R. Learning Analytics and Educational Data Mining: Towards Communication and Collaboration. *LAK ‘12: Proceedings of the 2nd international conference on Learning Analytics and Knowledge*, April 29 – May 02, Vancouver, Canada, 2012. P. 252–254. New York : ACM. URL: http://www.columbia.edu/~rsb2162/LAKs%20reformatting%20v2.pdf (дата звернення: 23.11.2020).

4. Van Barneveld A., Arnold K., Campbell J. Analytics in higher education: Establishing a common language. *Educause Learning Initiative*. 2012. Vol. 1. № 1. P. 1–11.

5. Drachsler H., Greller W. The pulse of Learning Analytics understandings and expectations from the stakeholders. *LAK ‘12: Proceedings of the 2nd international conference on Learning Analytics and Knowledge*, April 29 – May 02, Vancouver, Canada, 2012. P. 120–129. New York : ACM.

6. Macfadyen L., Dawson S. Numbers Are Not Enough. Why e-Learning Analytics Failed to Inform an

Institutional Strategic Plan. *Educational Technology & Society*. 2012. Vol. 15. No. 3. P. 149–163.

7. Macfadyen L., Dawson S., Pardo A., Gasevic D. Embracing Big Data in complex educational systems: The Learning Analytics imperative and the policy challenge. *Research & Practice in Assessment*. 2014. № 9. P. 17–28.

8. Lauria E. at al. Mining academic data to improve college student retention: An open source perspective. *LAK '12: Proceedings of the 2nd international conference on Learning Analytics and Knowledge*, April 29 – May 02, Vancouver, Canada, 2012. P. 139–142. New York : ACM.

9. Tseng S., Tsao Y., Yu L., Chan C., Lai K. Who will pass? Analyzing learner behaviors in MOOCs. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2016. № 11. P. 8.

10. Gašević D., Dawson S., Siemens G. Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*. 2015. Vol. 59. № 1. P. 64–71.

11. Freitas S. at al. Foundations of dynamic learning analytics: Using university student data to increase retention. *British Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 46. № 6. P. 1175–1188.

12. Palmer S. Modelling engineering student academic performance using academic analytics. *International journal of engineering education*. 2013. Vol. 29. № 1. P. 132–138.

13. Greller W., Ebner M., Schön M. Learning Analytics: From Theory to Practice–Data Support for Learning and Teaching. *Computer Assisted Assessment. Research into E-Assessment* / M. Kalz, R. Marco, Eds. New York, USA : Springer, 2014. P. 79–87.

14. Campbell J., DeBlois P., Oblinger D. Academic Analytics: A New Tool for a New Era. *EDUCAUSE Review*. 2007. Vol. 42. № 4. P. 40–57.

15. Nam S., Lonn S., Brown T., Davis C., Koch D. Customized course advising: investigating engineering student success with incoming profiles and patterns of concurrent course enrollment. *LAK '14: Proc. 4th Int. Conf. Learning Analytics and Knowledge*, Indianapolis, USA, Mar. 24–28, 2014. P. 6–25.

16. Pistilli M., Willis J., Campbell J. Analytics through an institutional lens: Definition, theory, design, and impact. *Learning Analytics* / J. Larusson, B. White, Eds. New York, USA : Springer, 2014. P. 79–102.

17. Leitner P., Ebner M., Khalil M. Learning Analytics in Higher Education – A Literature Review. In *Learning Analytics: Fundaments, Applications, and Trends*. *A View of the Current State of the Art to Enhance e-Learning* / A. Peña-Ayala, Eds. New York, USA : Springer, 2017. P. 1–23.

18. Hoel T., Chen W. Privacy-driven design of learning analytics applications – exploring the design space of solutions for data sharing and interoperability. *Journal of Learning Analytics*. 2016. Vol. 3. No. 1. P. 139–158.

19. Seufert S., Söllner M., Meier C., Rietsche R. A Pedagogical Perspective on Big Data and Learning Analytics: A Conceptual Model for Digital Learning Support. *Technology, Knowledge, and Learning*. 2019. № 4. P. 1–21.

20. Leitner P., Ebner M. Learning Analytics Challenges to Overcome in Higher Education Institutions. *Utilizing Learning Analytics to Support Study Success* / D. Ifenthaler, D.-K. Mah, J.-K. Yau, Eds. New York, USA : Springer, 2019. P. 91–104.

21. Белоножко П., Карпенко А., Храмов Д. Анализ образовательных данных: направления и перспективы применения. *Науковедение*. 2017. Т. 9 (4). URL: http://naukovedenie.ru/PDF/15TVN417.pdf (дата звернення: 12.11.2020).

22. Ferguson R. Learning Analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2012. Vol. 4. № 5–6. P. 304–317.

23. Duval E., Verbert K. Learning Analytics. *ELEED: E-Learning and Education*. 2012. Vol. 8. № 1. URL: https://eleed.campussource.de/archive/8/3336 (дата звернення: 24.09.2020).

24. Baker S., Inventado P. Educational Data Mining and Learning Analytics: Potentials and possibilities for online education. *Emergence and Innovation in Digital Learning* / G. Veletsianos, Ed., 2016. P. 83–98.

25. Siemens G., Baker R. Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration *LAK '12: Proc. 2nd Int. Conf. Learning Analytics and Knowledge*, Vancouver, Canada, Apr. 29 – May 02, 2012. P. 252–254. New York : ACM.

26. O'Farrell, L., ed. Using Learning Analytics to Support the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. Dublin 2, Ireland : National Forum, 2017. URL: https://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/TL_LA-Briefing-Paper_WEB.pdf (дата звернення: 23.10.2020).

27. Tsai Y., Gasevic D. Learning analytics in higher education – challenges and policies: a review of eight learning analytics policies. *LAK '17: Proc. 7th Int. Conf. Learning Analytics and Knowledge*. Vancouver, Canada, Mar. 13–17, 2017. P. 233–242.

28. Leitner P., Broos T., Ebner M. Lessons Learned when transferring Learning Analytics Interventions across Institutions. *LAK '18: Proc. 8th Int. Conf. Learning Analytics and Knowledge*, Sydney, Australia, Mar. 5–9, 2018. P. 621–629.

29. Romero C., Ventura S. Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*. 2013. Vol. 3. № 1. P. 12–27.

30. Clow D. An overview of learning analytics. *Teaching in Higher Education*. 2013. Vol. 18. № 6. P. 683–695.

31. Elatia S., Ipperciel D., Zaïane O. Data Mining and Learning Analytics: Applications in Educational Research. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Limited, 2016.

32. Khalil M., Ebner M. De-Identification in Learning Analytics. *Journal of Learning Analytics*. 2016. Vol. 3. № 1. P. 129–138.

33. Ferguson R., Hoel T., Scheffel M., Drachsler H. Guest editorial: Ethics and privacy in learning analytics. *Journal of learning analytics*. 2016. Vol. 3. № 1. P. 5–15.

34. Lang C., Macfadyen L., Slade S., Prinsloo P., Sclater N. The complexities of developing a personal code of ethics for learning analytics practitioners: implications for institutions and the field. *LAK '18: Proc. 8th Int. Conf. Learning Analytics and Knowledge*, Sydney, Australia, Mar. 5–9, 2018. P. 436–440.

ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЧАТ-БОТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND CHATTERBOTS APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

УДК 37.04:004(355)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.33

Вікторова Л.В.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри іноземних мов
Воєнно-дипломатичної академії
імені Євгенія Березняка

Кочарян А.Б.,
канд. пед. наук,
директор
Приватного закладу освіти
«СІНКГЛОБАЛ»

Мамчур К.В.,
канд. пед. наук, доцент,
начальник кафедри іноземних мов
Воєнно-дипломатичної академії
імені Євгенія Березняка

Коротун О.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри сучасних
європейських мов
Київського національного торговельно-економічного університету

У дослідженні висвітлено актуальність застосування технологій штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. Проаналізовано сучасний стан впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес здобувачів освіти закладів вищої освіти. Наведено приклади застосування технологій штучного інтелекту під час вивчення іноземної мови. Виокремлено та описано категорії комп'ютерних програм із застосуванням технології штучного інтелекту під час вивчення іноземної мови. Визначено переваги та дискусійні питання, які пов'язані з доступом до даних користувачів під час застосування в освітньому процесі технологій штучного інтелекту. Обґрунтовано доцільність застосування чат-ботів із лінійною структурою. Визначено сценарії застосування чат-ботів в освітньому процесі під час вивчення іноземної мови, такі як сценарій пошуку та сценарій генерації контенту. Представлено та описано задачі лінійного чат-боту для вивчення іноземної мови. Виокремлено освітні траєкторії, які даватимуть змогу досягти поставлених цілей у навчанні із застосуванням чат-ботів. Виділено обов'язкові методичні та змістові елементи під час створення лінійного чат-боту. Наведено практичний сценарій створення авторського чат-боту для вивчення іноземної мови на платформі sendpulse.ua із подальшим його використанням у Telegram. Під час створення чат-боту з'ясовано, що конструктор ланцюжків є головним інструментом налаштування чат-бота Наведено практичні переваги застосування лінійного чат-боту під час вивчення іноземної мови. Дослідження визначило перспективним напрямом створення кількох лінійних чат-ботів (без застосування штучного інтелекту), які можуть бути залучені одночасно на різних етапах розгортання індивідуальної траєкторії навчання здобувача освіти. Кілька чат-ботів, які надають різні відповіді та ставлять різні запитання, можуть суттєво покращити комунікативні та інші навички здобувача освіти.

Ключові слова: *штучний інтелект в освіті, чат-бот в освіті, інформатизація освіти, інноваційні методики вивчення іноземної мови.*

The study intends to find out and analyze the relevance of artificial intelligence (AI) technologies and chatterbots use in learning a foreign language in higher education, and also the current state of implementation of AI technologies in the educational process of higher educational institutions. Examples of application of AI technologies in learning a foreign language are given. Categories of computer programs with the use of AI technology in foreign language learning are singled out and described. The advantages and debatable issues related to access to user data during the use of artificial intelligence technologies in the educational process are identified. The expediency of using chatterbots with a linear structure is substantiated. Scenarios for the use of chatterbots in the educational process during the study of a foreign language: search and content generation scenarios. The tasks of a linear chatterbot for learning a foreign language are presented and described. Educational trajectories that will allow achieving the set goals in learning with the use of chatterbots are identified. Mandatory methodological and semantic elements during the creation of a linear chatterbot are highlighted. The practical scenario of author's chatterbot creation for foreign language learning on the sendpulse.ua platform with its further use in Telegram is given. When creating a chatterbot, it was found that the chain constructor is the main tool for setting up a chatterbot. The practical advantages of using a linear chatterbot when learning a foreign language are presented. The study identified a promising direction for the creation of several linear chatterbots (without the use of artificial intelligence), which can be involved simultaneously at different stages of the development of the individual trajectory of education. Multiple chatterbots that provide different answers and ask different questions can significantly improve a learner's communication and other skills.

Key words: *artificial intelligence in education, chatterbot in education, informatization of education, innovative methods of learning a foreign language.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Застосування комп'ютерних нейромережевих технологій у навчанні іноземної мови через конструювання індивідуальних траєкторій опанування знань забезпечує індивідуалізований підхід до навчання, розширює дидактичні можливості комп'ютерних засобів навчання, дає змогу співвідносити зміст, форми й методи навчання відповідно до освітніх запитів, дає можливість здійснювати автоматичне налаштування для обліку динаміки змін траєкторії навчання, орієнтувати навчальний матеріал на різні типи й рівні опанування, враховувати психологічні, особистісні якості.

У світі відбувається тенденція до глобалізації та застосування англійської мови як мови міжнародного спілкування, у зв'язку з чим виникла потреба сучасного суспільства у фахівцях, які володіють понятійно-категоріальним апаратом і термінологією відповідно до професійної діяльності [1–3]. Таким чином, можна припустити, що розвиток освіти, зокрема вивчення іноземних мов, буде відбуватися швидше й ефективніше із застосуванням мобільних та інших сучасних

технологій, зокрема технології «штучного інтелекту» (ШІ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні тема застосування ШІ в освітньому процесі не є новою. Напрями використання ШІ в сучасних умовах досліджують А. Дубчак, Я. Литвиненко [1].

Системи штучного інтелекту в адаптивному навчанні досліджує В. Дем'яненко [2]. Питанням переваг та ризиків застосування технологій ШІ присвячені роботи Ю. Перучок [3].

У працях А. Банарцеової, О. Єлісєєвої, Л. Малигіна штучний інтелект розглядається як мультимодальна лінгводидактична система [4]. Саме мультимодальність системи ШІ, на думку Лі Вейхуа [4, с. 149], видається найважливішою умовою його успішного застосування для навчання іноземних мов.

Загальні питання застосування технологій ШІ в освітньому процесі досліджують В. Грицишин, Н. Габрусєва [5], А. Шевченко [6], Г. Андрощук [7]. А. Турчин, вивчаючи тенденції застосування чат-ботів в освітньому процесі, виокремлює функції та типи чат-ботів [8] і пропонує розглядати чат-ботів як помічників викладачів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні в науковій літературі ми зустрічаємо достатньо публікацій, які підтверджують і тенденцію до глобалізації, і тенденцію до все більшого проникнення ШІ в усі сфери життєдіяльності людини. Вже сьогодні наявні різноманітні сценарії застосування технологій ШІ під час вивчення іноземної мови, майже всі ці публікації описують позитивні перспективи їх застосування.

Одночасно ми зустрічаємо результати досліджень, які аналізують Політику конфіденційності розробників програм із застосуванням ШІ (Google, Microsoft, Facebook тощо) і демонструють набори даних, які ці розробники збирають про своїх користувачів. Незважаючи на деперсоналізацію цих наборів даних, можна здогадатися про можливість ідентифікації користувача відповідно до отриманих наборів даних, які збирають розробники програм із застосуванням ШІ. Ми можемо тільки припустити цей факт, адже сьогодні нам не відомі результати валідних науково обґрунтованих досліджень, які б могли підтвердити цю думку.

Отже, ми вважаємо, що тема застосування ШІ в освітньому процесі залишається актуальною і недостатньо розкритою. Особливо важливим залишається питання застосування технологій ШІ в освітньому процесі закладів освіти, які мають внутрішні політики конфіденційності даних про здобувачів освіти.

Мета статті полягає у визначенні переваг та дискусійних питань щодо застосування технологій ШІ під час вивчення іноземних мов у закладах освіти, що мають власні політики конфіденційності даних здобувачів освіти. Пропонується вирішення наявних дискусійних питань щодо порушення конфіденційності здобувачів освіти шляхом створення лінійного чат-боту без застосування ШІ, а саме надати сценарій та інструменти його створення, сценарій його застосування під час вивчення здобувачами освіти іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Чат-бот (від англ "chatterbot") – це комп'ютерна програма, яка взаємодіє з користувачем за допомогою слухових або текстових методів. Чат-боти, або віртуальні співрозмовники, використовуються в діалогових системах для досягнення різних практичних цілей, включаючи обслуговування клієнтів та збирання інформації. Деякі чат-боти використовують складні системи обробки природної мови, але водночас існує багато простих систем сканування ключових слів на вході, а потім вибір відповіді, який збігається з більшістю ключових слів або найбільше схожий на шаблон формулювання з бази даних.

Таким чином, ми розглядаємо чат-бот як прикладну програму, яка отримує інформацію від користувача та формує коректні, логічно обґрунтовані відповіді.

Застосування ШІ в освіті сьогодні вже не є «ноу-хау». В зарубіжній та вітчизняній науковій літературі ми знаходимо різноманітні сценарії його застосування [1– 4; 6; 7; 9–11]. Узагальнюючи досвід як закордонних, так і вітчизняних педагогічних працівників, можемо виокремити такі напрями застосування ШІ в освіті, як оцінювання знань здобувачів освіти, актуалізація знань здобувачів освіти, оцінювання діяльності педагога, допомога учасникам освітнього процесу від віртуального помічника, персоналізація та індивідуалізація освітнього процесу, адаптивне навчання. В контексті вивчення іноземної мови величезну допомогу надають різноманітні сервіси з перекладу іноземного тексту.

Сьогодні вже існують інтерактивні помічники та адаптивні програми для навчання, які дають змогу за допомогою ШІ персоналізувати освітній процес і спростити певні технічні завдання. ШІ може сприйняти значно більше інформації, ніж людина, отже, значно швидше та точніше виконувати завдання. Деякі розробники освітнього програмного забезпечення почали використовувати ці переваги для створення програм, які би підлаштовувалися під особливості кожного суб'єкта навчання.

Традиційні способи вивчення іноземної мови за таких умов активного проникнення ШІ в освітній процес зараз розглядаються як ресурсовитратний процес, що вимагає достатньо багато додаткового матеріалу, тоді як цифрові засоби, які використовують ШІ, здатні «надати» індивідуальний план навчання кожному здобувачу освіти. Більш того, навчальні програми відстежують особисті досяг-

нення здобувачів освіти у вивченні, надаючи матеріал, який відповідає їх рівню знань, та індивідуальний навчальний курс.

Численні дослідження підтверджують, що застосування ШІ надає легкість і зручність онлайн-вивченню іноземної мови завдяки іноземним навчальним сайтам і додаткам, таким як Duolingo, Kahoot, Babble, Knowable. Вони здатні залучити і розрахувати час, необхідний на опанування іноземною мовою. Вони запрограмовані для того, щоб можна було отримувати реальні результати, щоб навчання було приємним і підвищувало рівень знань.

Таким чином, ми можемо констатувати таку тенденцію: завдяки розвитку ШІ технологія індивідуалізованого навчання іноземної мови формується відповідно до вимог інформатизації освіти, забезпечує моделювання індивідуальних траєкторій опанування знань, враховує індивідуальні особливості здобувача освіти в динамічній моделі його характеристик. Системи ШІ відстежують навіть емоційну дестабілізацію навчання, сповіщають тьюторів або самостійно адаптують програму.

Можливість самостійного вивчення іноземної мови за допомогою ШІ, особливістю якого є здатність вирішувати слабо структуровані і погано формалізовані завдання, в комп'ютерних технологіях є цікавою як для викладача, так і для здобувача освіти. У того, хто навчається, розширюється набір педагогічних засобів, що демонструє велику ефективність, на відміну від традиційних методів навчання іноземної мови, процес навчання відбувається цікавіше і продуктивніше, крім цього, ШІ дає змогу викладачеві оцінити прогрес здобувача освіти й швидко скорегувати курс його навчання за потреби. Більш того, ШІ дає змогу оцінити рівень знань майбутнього здобувача освіти ще на етапі його реєстрації на платформі і підібрати найбільш результативний формат його навчання саме на початковому етапі.

В ході процесу ШІ виявляє, де виникають труднощі, формує та надсилає необхідні матеріали для поліпшення навичок. Адаптивне навчання використовує базовий алгоритм ШІ. Крім того, освіта в будь-який зручний час, безсумнівно, є величезною перевагою для того, хто навчається.

Наше дослідження застосування технологій ШІ під час вивчення іноземної мови було б неповним, якщо б ми не зазначили ризики, які, на нашу думку, виникають або можуть виникнути під час застосування цих технологій. Переваги застосування зазначених технологій в освітньому процесі, зазначені нами вище, є, звісно, вагомими й заслуговують на активне впровадження. Однак, на нашу думку, процес прийняття рішень їх застосування, вибір сценарію, методики та інших критеріїв має бути свідомим, системним та відповідальним.

Застосування технологій ШІ передбачає відкритість даних користувача мережі Інтернет. Хоча сьогодні ці дані деперсоналізовані, результати останніх досліджень з кібербезпеки змушують виваженіше приймати рішення щодо застосування технологій ШІ в освітньому процесі.

Чим більше даних передає про себе користувач (соціальні мережі, історія веб-пошуку, геолокація, відвідування веб-ресурсів тощо), тим більш персоналізованим буде зміст навчальної програми, що пропонуватиме ШІ.

Відповідно до Політики конфіденційності, Google [9] збирає таку інформацію про користувачів: ключові слова всіх запитів у пошуковій системі Google та мова їх введення; ключові слова та результати пошуку, перегляду відео на YoTube із тривалістю перегляду кожного відео; контент, що створюється або використовується із програмами Google, зокрема персональні дані з логіном і паролем навіть під час перегляду цих продуктів без введення логіну та паролю; інформація про додатки, браузери та програми, у тому числі, з IP-адресами виходу в Інтернет; історія покупок; геолокація та прив'язка до певних геолокаційних об'єктів (музей, магазин, кінотеатр, торговий центр тощо).

Microsoft також розмістив у відкритому доступі Політику конфіденційності даних своїх користувачів [10] та передбачив можливість використання їх ресурсів без збору інформації про дії користувача; також передбачена можливість керування збором та зберіганням інформації про дії користувача.

Facebook ще у 2018 році оприлюднив документ, у якому зазначено, яку інформацію збирає компанія зі своїх користувачів [11]. Неповний перелік має такий вигляд:

– час, частота та тривалість активності у вікні браузера з вкладкою Facebook (включаючи інформацію про те, відкрито воно або перебуває у фоновому режимі);

– покупки, які здійснені на сторонніх сайтах;

– плагіни в браузері користувача;

– рухи курсору на пристрої користувача;

– використання камери, вбудованої в додаток Facebook;

– метадані фотографій (включаючи час і місце зйомки);

– встановлені додатки на пристрої користувача;

– назви й типи файлів на пристрої користувача;

– список користувачів, а також частота взаємодії та спілкування з ними;

– кількість вільного місця на пристрої;

– журнал дзвінків та історія SMS з Android-пристроїв;

– найближчі точки доступу Wi-Fi та стільникового зв'язку;

– інформація мобільних і стаціонарних провайдерів через комп'ютери, телефони, зв'язані телевізори та інші пристрої в мережі;

– рівень заряду пристрою;

– параметри та дозволи на пристрої;

– інформація та фотографії інших користувачів, а також частота взаємодії та спілкування з ними.

На підставі вищезазначеного ми й далі вважаємо корисним застосування технологій ШІ в освітньому процесі, зокрема під час вивчення іноземної мови. Проте ми переконані в необхідності системного підходу до застосування технологій ШІ в навчанні, що має включати таке:

– поінформованість, усвідомлення користувачів про зміст та обсяг, місце зберігання їх персональних, можливо, конфіденційних та інших даних, які будуть використані ШІ під час освітнього процесу, а також згода на це;

– відповідність корпоративних стандартів закладу освіти щодо доступу до персональних та конфіденційних даних користувача.

Дискусійним, на нашу думку, залишиться питання розмежування відповідальності щодо доступу, оброблення, зберігання та використання закладом освіти та власника даних про користувача (наприклад, тих, які передані через ресурси Microsoft, Google, Facebook). На нашу думку, це може бути дискусійним питанням наступного дослідження.

Системний підхід, всебічний аналіз різноманітних сценаріїв застосування ШІ під час вивчення іноземних мов та врахування корпоративних політик закладу освіти й специфіки освітнього процесу закладу освіти дали змогу розглянути різноманітні сценарії застосування чат-ботів.

Розроблення чат-ботів є сьогодні одним з популярних напрямів у галузі машинного навчання й штучного інтелекту. У тому чи іншому вигляді вони зустрічаються практично в будь-якому сучасному гаджеті (мобільний телефон, планшет, смартфон, розумні пристрої тощо), а також на більшості ресурсів мережі Інтернет.

Сьогодні на ринку електронних освітніх послуг існує два типи чат-ботів для вивчення іноземної мови, а саме спеціально створені для вивчення іноземної мови та віртуальні помічники, що перевіряють рівень володіння (не навчають) іноземною мовою у реальних ситуаціях.

Перевагами застосування чат-ботів є звичний формат для користувача (звичайний інтерфейс Telegram, подібність до живого спілкування з елементами геймфікації) та його доступність (навчання будь-де і будь-коли).

Duolingo (https://www.duolingo.com), Mondly (https://www.mondly.com), Andy (https://andychatbot.com), FluentU (https://www.fluentu.com), Hipmunk (https://www.concur.com/en-us/concur-hipmunk-faq), Mona (http://www.monahq.com) – це приклади наявних сьогодні на ринку освітніх послуг чат-ботів, які є спеціалізованими у вивченні іноземної мови або сприяють розвитку комунікативних навичок.

Проаналізувавши наявні можливості ШІ для вивчення іноземної мови, методику збору та використання ШІ даних про користувача та зіставивши їх із корпоративними стандартами та політиками нашого закладу освіти, ми прийняли рішення про створення чат-ботів для наших здобувачів освіти, які вивчають іноземну мову.

Ми проаналізували доступні моделі чат-ботів і погоджуємось із їх розробниками щодо таких сценаріїв їх застосування, як сценарій пошуку й сценарій генерації контенту. Сценарій пошуку чат-боту є простим і передбачає пошук інформації на запит користувача у власному сховищі даних. Безумовною перевагою цього сценарію є попередня валідація контенту у сховищі чат-боту безпосередньо викладачами, що практично унеможливлює наявність помилок у текстах та інших відібраних матеріалах. Недоліком, звісно, є неможливість чат-боту відреагувати на нетиповий запит або надати інформацію, якої чат-бот не має у своєму сховищі.

Сценарій генерування контенту чат-ботом є більш привабливим, адже він не має заздалегідь готових відповідей. Генерація відповідей відбувається в режимі реального часу після запита користувача. Основною перевагою є можливість аналізу контексту й генерації відповіді на основі отриманої раніше інформації. Основним недоліком є наявність труднощів у навчанні, граматичних помилок у відповідях і величезної кількості тренувальних даних.

Таким чином, під час розроблення власного чат-боту ми керувались такими завданнями, які має вирішити чат-бот:

– повна деперсоналізація здобувача освіти (чат-бот не повинен збирати, зберігати та аналізувати дані про користувача; реєстрація у чат-боті відбувається шляхом введення коду доступу, який користувач отримує від свого викладача; використовувати чат-бот можна у Telegram: як у додатку, так і через веб-браузер);

– аналіз контексту спілкування (для більш точної відповіді та забезпечення індивідуальної траєкторії навчання необхідно проаналізувати якомога більше даних, тому алгоритм взаємодії чат-бота і користувача має передбачати довготривалі діалоги; проте ці діалоги заздалегідь прописані, отже, чат-бот не звертається до сторонніх ресурсів (до Інтернету та інших баз даних), аби «вдосконалити» свій алгоритм);

– прив'язка до ключових слів (алгоритм взаємодії чат-бота та користувача має забезпечити прив'язку відповідей чат-бота до ключових слів, тобто чат-бот не повинен видавати різні відповіді на одні й ті ж самі за сенсом питання, але різні за формулюванням; наприклад, відповідь має бути

однаковою на запитання «Ви любите зупинятись під час відряджень у готелі?» та «Вам подобається зупинятись у відрядженні в готелі?»);

– різноманітність відповідей чат-бота, яка дасть змогу уникнути уніфікованих відповідей та шаблонного типу спілкування.

Ми вибрали чат-бот, який буде допомагати здобувачам освіти в опануванні арабської мови як іноземної.

Під час розроблення ми керувались такими методичними завданнями:

– опанування навичкою арабської писемності;

– опанування навичкою користуватись словником (для інших іноземних мов навичка користування словником не є суттєвою, проте під час вивчення арабської мови користування словником має свої певні особливості та є вагомим чинником в опануванні мовою);

– опанування принципами арабської граматики;

– опанування комунікативними навиками;

– поповнення словникового запасу (ми зупинились на 500 слів, хоча, за нашими підрахунками, для повсякденного спілкування на базовому рівні достатньо 200–300 слів словникового запасу);

– розвиток навички чути та розуміти на слух арабську мову;

– розвиток навички записувати почутий на слух текст.

В алгоритм нашого чат-боту ми вбудували три окремі траєкторії руху здобувача освіти. Кожна траєкторія залежить від мети навчання арабської мови.

Перша траєкторія створена для здобувачів освіти з туристичною метою. Ця траєкторія дає змогу опанувати словниковий запас, достатній для повсякденного спілкування на базовому рівні, спілкування під час відвідування закладів культури та мистецтва.

Друга траєкторія призначена для здобувачів освіти з релігійною метою, які бажають самостійно читати релігійні видання. В цій траєкторії мовні навички будуть менш важливими, ніж навички розуміння та застосування граматики.

Третя траєкторія сформована для здобувачів освіти з професійною метою. Нині ми зосередились тільки на професійній траєкторії для науково-педагогічних працівників. Решта професій потребує залучення певних сторонніх спеціалістів та не має масового запиту порівняно з попередніми траєкторіями.

Для розроблення чат-боту ми використовували платформу https://sendpulse.ua. Наш вибір було зроблено на підставі зручності інтерфейсу, зрозумілих інструкції для створення чат-ботів, технічної підтримки 24/7 та безкоштовного пакета для створення 3 ботів. Зрозуміло, що створити аналогічний чат-бот можна і на інших платформах за тим самим алгоритмом.

Як ми вже зазначали, чат-бот ми створювали для Telegram. Спочатку ми мали його зареєструвати в Telergam. Для реєстрації ви використовували офіційний бот @BotFather. Ім'я нашого боту, якого можна знайти у Telergam – @EducationForLife. Під час реєстрації @BotFather створює ключ (токен), який буде потрібен для подальшої роботи з чат-ботом.

Використовуючи отриманий ключ (токен), ми зареєстрували свого чат-бота на платформі https://sendpulse.ua. Всі подальші інструкції зі створення боту знаходяться на самій платформі та є інтуїтивно зрозумілими, щоби самостійно, без залучення додаткових спеціалістів з програмування створити чат-бота. На рис. 1 представлено загальний вигляд інтерфейсу платформи під час редагування алгоритму привітання @EducationForLife.

Конструктор ланцюжків – це головний інструмент налаштування чат-боту, який буде вітати нових користувачів, консультувати і повідомляти

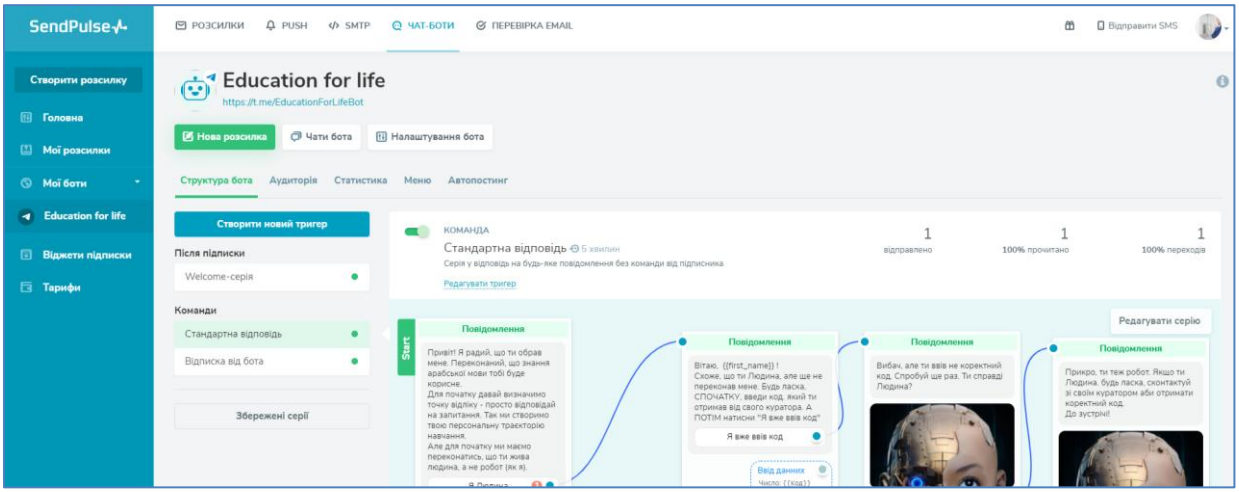


Рис. 1. Інтерфейс платформи https://sendpulse.ua на етапі реагування алгоритму привітання чат-боту @EducationForLife

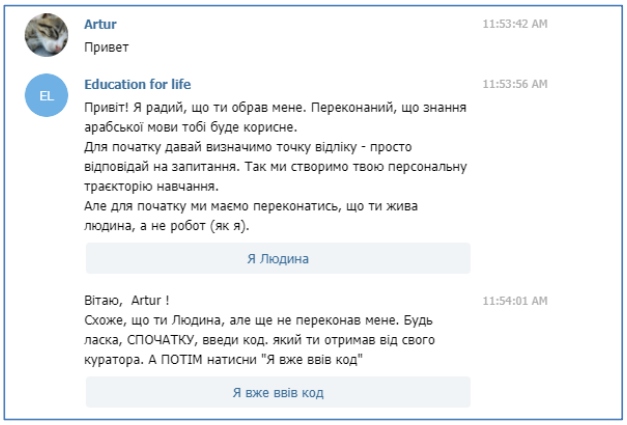


Рис. 2. Інтерфейс на стороні користувача після запуску @EducationForLife

викладача про питання користувача в чат-боті. Передбачається можливість збирати дані й відправляти їх до викладача для подальшого оброблення, проте цей функціонал ми не використовували за відсутності такої потреби.

Нами були визначені ключові слова, структура чат-боту.

Алгоритм чат-боту розпочинається з «привітальної серії повідомлень» (рис. 1), який користувач отримує після запуску @EducationForLife у своєму Telergam (рис. 2).

Під час побудови алгоритму описаних вище траєкторій навчання для здобувачів освіти ми використовували в ланцюжках такий функціонал: текст, зображення, відео, файл. Платформа передбачає застосування гіперпосилань на сторонні ресурси й збирання даних від користувача (наприклад, відкриті відповіді на запитання, геолокація, електронна пошта, номер телефону). Проте, як ми зазначали, згідно з корпоративними політиками закладу освіти та цілями навчання, ми максимально уходили від можливості персоналізувати наших користувачів.

На рис. 3 зображений інтерфейс на стороні користувача із застосуванням функціоналу «Текст» та «Зображення», який передбачає можливість введення варіанта відповіді на запитання, а саме користувач має визначити національну валюту Об'єднаних Арабських Еміратів (ОАЕ), символ якої зображено на малюнку.

На рис. 4, 5, 6 зображений інтерфейс на стороні користувача із застосуванням функціоналу «Текст», «Зображення», «Відео», «Файл». На рис. 4 користувач має прослухати подкаст офіційної радіокомпанії ОАЕ та дати відповідь на запитання.

На рис. 5 він має переглянути відеозапис телепередачі офіційної телерадіокомпанії ОАЕ та дати відповідь.

На рис. 6 зображено інтерфейс @EducationForLife на стороні користувача, де він має відправити файл на перевірку викладачеві (заповнене резюме відповідно до сценарію траєкторії навчання, зображеної на рисунку).

Отже, створений нами чат-бот @EducationForLife для допомоги у вивченні арабської мови дає змогу персоналізувати навчання, в основу якого покладено аналіз даних конкретного здобувача освіти. Створений чат-бот дає змогу вимірювати прогрес навчання, швидко й чітко аналізувати дані про успішність і відстежувати прогрес у вивченні іноземної мови: від глобальних завдань до найдрібніших, щоденних. Чат-бот дає змогу утримувати достатньо стабільно високу мотивацію за допомогою гейміфікації, а також завдяки можливості структурувати тривалу програму навчання на

Рис. 3. Інтерфейс @EducationForLife на стороні користувача із застосуванням функціоналу «Текст» та «Зображення»

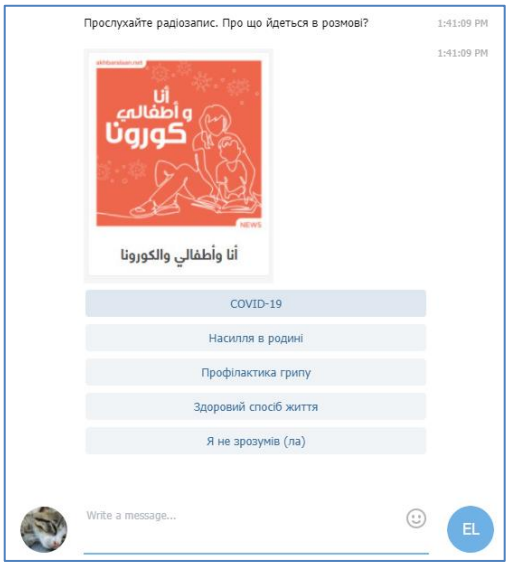


Рис. 4. Інтерфейс @EducationForLife на стороні користувача із застосуванням функціоналу «Файл»

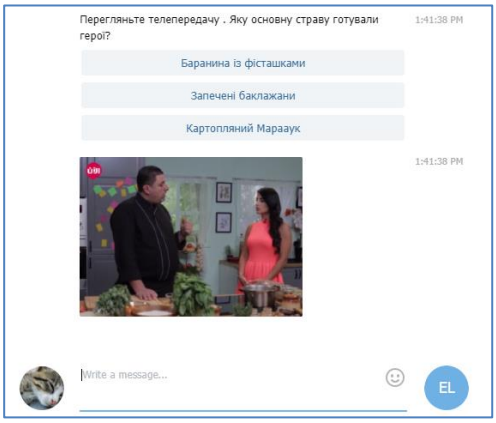


Рис. 5. Інтерфейс @EducationForLife на стороні користувача із застосуванням функціоналу «Відео»

Рис. 6. Інтерфейс @EducationForLife на стороні користувача

зрозумілі короткі складові частини, окреслюючи як короткострокову, так і довгострокову перспективу. Легкою є інтеграція чат-боту не тільки у Telergam, але й в інші месенджери (Viber, Facebook). Ми віримо, що майбутнє за персоналізованою освітою з кастомізованими продуктами, такими як чат-боти, які дають змогу за мінімальних ресурсних затрат реалізувати концепцію навчання упродовж життя. Отримати нові знання, дати відповіді на запитання, виконати завдання можна в будь-якому місці за допомогою смартфона. Настає ера, коли можна обговорити з чат-ботом нюанси перекладу нового слова в одному чаті месенджера, а уточнити домашнє завдання – в іншому чаті з викладачем.

Висновки. Нині існує величезна кількість додатків, які допомагають опанувати іноземні мови. Незважаючи на їх усе ще недосконалі інтелектуальні можливості, великі компанії (наприклад, Apple, Google і Amazon) вже розмістили чат-боти у своїх пристроях. Чат-боти нині заповнюють Інтернет, виступаючи навігатором, продавцем і помічником, вчителем. Однак чат-боти, створені як комунікатори, ще не здійснили значного вкладу.

Після створення чат-боту @EducationForLife та запуску його роботи серед наших здобувачів освіти ми підтримуємо колег, які вважають, що комунікація з чат-ботом є здебільшого тільки лінійним розгортанням, а саме отриманням відповідей на запитання. Зрозуміло, що застосування ШІ, тобто доступ до даних користувача в мережі Інтернет, дасть змогу вирішити це питання (розширити коло можливостей чат-боту), проте відкритим залишиться питання відповідності корпоративним політикам самого закладу освіти та бажанням користувача до таких дій.

Якщо чат-боти із залученням ШІ (Duolingo, Mondly тощо) можуть суттєво звузити фокус змісту предмета вивчення іноземної мови (наприклад, збільшення кількості повторів в разі виявлення прогалин з певної теми; періодичне повторення матеріалу, який вважається закріпленим та засвоєним, але тривалий час не закріплювався користувачем), то чат-бот @EducationForLife не зможе вирішити це завдання.

Отже, ми вважаємо, що на цьому етапі перспективним є створення кількох подібних чат-ботів (без залучення ШІ), які можуть бути залучені одночасно на різних етапах розгортання індивідуальної траєкторії навчання здобувача освіти. Декілька чат-ботів, які дають різні відповіді та ставлять різні запитання, можуть суттєво покращити комунікативні та інші навички здобувача освіти. Ми вважаємо це перспективним напрямом подальших досліджень, одним зі сценаріїв якого може бути зосередження на розробленні чіткого механізму взаємодії груп чат-ботів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дубчак А., Литвиненко Я. Напрями використання штучного інтелекту за сучасних умов. *Іван Пулюй: життя в ім'я науки та України* : тези Міжнародної наукової конференції. Тернопіль, 2020. С. 64–65. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/32876/2/IPJINU_2020_Dubchak_A-Directions_of_use_artificial_64-65.pdf (дата звернення: 02.02.2021).

2. Дем'яненко В. Системи штучного інтелекту в адаптивному навчанні. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*. Київ, 2019. С. 19–21. URL: https://lib.iitta.gov.ua/715956/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%20%D0%B7%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%96%CC%88%202019_.pdf#page=19 (дата звернення: 02.02.2021).

3. Петручок Ю. Штучний інтелект: чого очікувати? *Філософські виміри техніки* : тези Міжнародної наукової конференції молодих учених та студентів. Тернопіль, 2019. С. 102–103. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30258/2/FVT_2019_Petruchok_Y-Artificial_intelligence_102-103.pdf (дата звернення: 02.02.2021).

4. Вейхуа Л. Мультимодальна побудова технології штучного інтелекту в сучасному навчанні іноземним мовам. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 7 (330). С. 147–155. URL: http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vphil/article/view/276/280 (дата звернення: 02.02.2021).

5. Грицишин В., Габрусева Н. Штучний інтелект сьогодні і завтра. *Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій* : тези Міжнародної науково-технічної конференції. Тернопіль, 2020. С. 247–248. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/31822/2/FAPMT_2020_Hrytsyshyn_V-Artificial_intelligence_247-248.pdf (дата звернення: 02.02.2021).

6. Шевченко І. Дослідження штучного інтелекту в Україні: здобутки та перспективи. URL: http://nas.gov.ua/text/pdfNews/articifial_intelligence_Shevshenko_TV_interview.pdf (дата звернення: 02.02.2021).

7. Андрощук Г. Тенденції розвитку технологій штучного інтелекту: економіко-правовий аспект. *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2019. № 3. DOI: https://doi.org/10.33731/32019.173817 (дата звернення: 02.02.2021).

8. Турчин А. Чат-боти у навчанні іноземних мов. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15835/1/167_Turchyn.pdf (дата звернення: 02.02.2021).

9. Політика конфіденційності та Умови використання. URL: https://policies.google.com/privacy?hl=ru#infocollect (дата звернення: 02.02.2021).

10. Контролюйте конфіденційність своїх даних. URL: https://account.microsoft.com/account/privacy?refd=lifehacker.ru&ru=https%3A%2F%2Faccount.microsoft.com%2Fprivacy%3Frefd%3Dlifehacker.ru&destrt=privacy-dashboard (дата звернення: 02.02.2021).

11. Facebook. Questions from Senator Booker. URL: https://www.commerce.senate.gov/services/files/ed0185fb-615a-4fd5-818b-5ce050825a9b (дата звернення: 02.02.2021).

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ
MODERN VISUALIZATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.34

Голуб Т.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Крюкова Є.С.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Коваленко О.О.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Статтю присвячено дослідженню технологій, які застосовуються для візуалізації навчальної інформації у сучасних вищих навчальних закладах задля підвищення якості вищої освіти. Поєднання усного та письмового викладу інформації із зображенням стало важливою сполучною ланкою між студентом і новим знанням, збільшивши роль візуальних моделей подання навчальної інформації, які сприяють подоланню труднощів, пов'язаних із навчанням. Розвиток технологій комп'ютерної візуалізації, віртуальної та доповненої реальності привів до виникнення нових методів і способів візуалізації даних та створення спеціального віртуального простору для навчання нового покоління. Водночас збільшення обсягу даних, які оброблюються, вимагає правильного відбору та подання інформації для вирішення навчальних завдань. Ущільненням знань і методами подання знань займається інженерія знань – прикладна галузь інформаційних технологій і когнітивної психології. Є велика кількість способів, принципів і наукових підходів до візуалізації інформації, серед найбільш широко вживаних можна назвати майнд-меппінг, інфографіку, стрічку часу, скрайбінг. Дуже актуальним є імерсивний підхід до візуалізації навчальної інформації. Завдяки його впровадженню посилюється значення візуалізації в процесі засвоєння знань за рахунок занурення у віртуальне середовище, що сприяє збагаченню студентів пізнавальним досвідом, необхідним для комплексного оволодіння абстрактними поняттями. Принцип комплексності, який застосовується під час впровадження імерсивних технологій, передбачає вплив на органи чуття людини задля сприйняття навчального матеріалу. У віртуальній симуляції нині задіються три найосновніші органи чуття, такі як зір, слух і дотик. Імерсивні технології стали потужним інструментом в освіті завдяки своїм унікальним характеристикам, які відрізняють їх від інших ІТ-технологій. Відповідно, актуальним завданням сучасної педагогіки стає створення перспективних інтегрованих навчальних систем, де ключова роль буде відведена імерсивному підходу, а саме сукупності прогресивних прийомів, що реалізуються в принципово нових умовах.

Ключові слова: *візуалізація інформації, візуалізація знань, імерсивні технології, віртуальна реальність, доповнена реальність.*

The article is devoted to the study of technologies used to visualize educational information in modern higher education institutions to improve the quality of higher education. The combination of oral and written presenting of information with an image has become an important link between a student and new knowledge, thereby increasing the role of visual models for presenting educational information that contribute to overcoming learning difficulties. The development of computer visualization technologies, virtual and augmented reality has led to the emergence of new methods and techniques for data visualization and the creation of a special virtual space for training. At the same time, the increase in the amount of data that is processed requires the correct selection and presentation of information for solving educational problems. Knowledge consolidation and methods of knowledge representation is engaged in knowledge engineering – an applied branch of information technology and cognitive psychology. There are a large number of methods, principles and scientific approaches to information visualization. The most widely used among them are: mind-maps, infographics, timeline, scribing. Nowadays, the immersive approach of visualizing educational information is very relevant. Thanks to its implementation, the value of visualization in the process of assimilating knowledge is enhanced due to immersion in a virtual environment. The principle of complexity, which is used in the introduction of immersive technologies, involves the impact on the human senses in order to perceive the educational material. In the virtual simulation, the three basic senses are currently involved – sight, hearing and touch. Immersive technologies have become a powerful tool in education due to their unique characteristics that set them apart from other IT technologies. Accordingly, the urgent task of modern pedagogy is the creation of promising integrated teaching systems, where the key role will be assigned to immersive approaches – a set of progressive techniques implemented in fundamentally new conditions.

Key words: *information visualization, knowledge visualization, immersive technologies, virtual reality, augmented reality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У реаліях сьогодення відбуваються стрімкі зміни в інформаційному середовищі: неймовірно зросли та продовжують надалі перманентно інтенсивно зростати обсяги інформації, виникли нові види та технології її візуалізації, а також способи передачі. Формування нової візуальної культури суспільства чинить потужний вплив на сферу освіти.

Широке впровадження дистанційного режиму освітнього процесу закономірним чином підвищило інтерес до візуалізації інформації, яка використовується з навчальною метою: поєднання тексту та зображення стало ледь не головною сполучною ланкою між студентом і новим знанням. Відповідно, виникла гостра необхідність застосування технологій візуалізації навчальної інформації задля підвищення якості освіти. У зв'язку з цим зросла роль візуальних моделей подання навчальної інформації, які сприяють подоланню труднощів, пов'язаних із навчанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені візуалізації знань та їхньому внеску у створення умов для індивідуалізації навчання, проводили Л. Станка, Р. Станка, С. Фелеа, М. Пінтеа [1], Дж. Ґе, Кс. Лі [2], Кс. Хе, Г. Су, Й. Луо, Н. Хоу, К. Лі [3], К. Сеті, А. Шарма,

С. Чаухан, В. Яісвал [4] та інші науковці. Р. Ленґлер та М.Дж. Епплер [5] систематизували методи візуалізації, які можна застосувати до навчальної інформації. Імерсивні технології, які використовуються задля візуалізації навчального матеріалу, досліджували Т. Голуб [6], М. Сіракая, Д. Алсанчак Сіракая [7], М. Акчаїр, Ґ. Акчаїр [8] та інші вчені.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Стрімкий розвиток технологій комп'ютерної візуалізації, а також віртуальної та доповненої реальності привів до виникнення нових методів і способів візуалізації даних та створення спеціального віртуального навчального простору. Водночас збільшення обсягу навчальних даних вимагає правильного відбору та подання інформації для вирішення конкретних навчальних завдань. Студенти повинні не лише засвоювати певний набір знань, але й набувати навичок, які сприятимуть швидкому вбудовуванню нових елементів у їхню систему знань у майбутньому. Цьому сприяє впровадження нових технологій подання освітнього контенту, зокрема технологій надання візуалізованої інформації та формування візуалізованих знань.

Мета статті полягає у дослідженні сучасних технологій, які застосовуються для візуалізації навчальної інформації.

Виклад основного матеріалу. Протягом останнього десятиліття у вищі навчальні заклади приходить покоління, яке часто називають «цифровим». Це люди, які народилися та виросли в оточенні різноманітних комунікаційних пристроїв і величезних потоків інформації. Дослідники відзначають, що природа сприйняття й навчання цього покоління відрізняється від природи навчання попередніх поколінь і вимагає радикальних змін, зокрема, у методах подання інформації. Так, представники нового покоління рідко вчитуються в текст, їхній метод читання правильніше назвати побіжним переглядом. Крім того, вони прагнуть незалежності від викладача в процесі навчання та постійного доступу до цифрового середовища, до якого вони звикли і яке вони постійно використовують. Таким чином, вимога візуального представлення освітнього контенту стає надважливою для сучасної системи освіти.

Візуалізація інформації зазвичай передбачає представлення даних у вигляді набору графічних символів, певного просторового розташування та графічних маркерів, які мають інформаційне навантаження. Візуалізація знань являє інформацію у вигляді організованого набору графічних символів у більш складному структурному взаємозв'язку між окремими інформаційними вузлами [9; 10]. Як правило, візуалізація інформації визначається як перетворення даних у форму графіків, діаграм, малюнків або анімованих послідовностей. Водночас візуалізація знань передбачає подання складних взаємозв'язків між окремими типами та ділянками загального інформаційного поля, представленого графічно. Р. Ленґлер та М.Дж. Епплер [5] визначають візуалізацію як системне, засноване на правилах, динамічне та/або статичне графічне представлення інформації, що сприяє генеруванню ідей, допомагає розібратися в складних поняттях, націлене на узагальнення та аналіз теорії і практичного досвіду.

Ущільненням знань і моделями подання знань займається інженерія знань – прикладна галузь інформаційних технологій і когнітивної психології. Технології візуалізації навчального матеріалу ґрунтуються на значущості візуального сприйняття для людини, провідній ролі образного сприйняття в процесах пізнання й усвідомлення, підготовки людини та її свідомості до умов візуалізації світу й збільшення інформаційного навантаження.

Дослідження результатів застосування різних форм візуалізації інформації у навчальному процесі засвідчує, що залучення візуальних технологій приводить до таких позитивних наслідків, як активізація та стабілізація уваги студентів; покращення сприйняття та запам'ятовування; підвищення мотивації та інтересу до вивчення навчальної дисципліни.

Нині вже розроблена велика кількість способів, принципів і наукових підходів до візуалізації інформації, таких як візуалізація даних, інформаційна візуалізація, концептуальна візуалізація, творча візуалізація, візуалізація за допомогою візуальних метафор, за допомогою концепт-карт, за допомогою карт фішбоун, Віі-діаграм, концептуальних діаграм, діаграм подібності, морфологічного ящика Цвики. Не існує повної класифікації всіх підходів і методів, проте в роботі «Періодична таблиця методів візуалізації для управління» Р. Ленґлер та М.Дж. Епплер [5] систематизували 100 найбільш поширених методів візуалізації інформації. Це було зроблено для того, щоби мати можливість свідомо й більш точно підібрати метод візуалізації під конкретну задачу, особливості тексту, з яким будуть працювати студенти, запланований результат і метод пізнання. Виокремимо методи візуалізації, які найчастіше застосовуються в навчальному процесі.

1) Майнд-меп (також відома як інтелект-карта, карта думок, асоціативна карта, ментальна карта) – це діаграма зв'язків, тобто графічне представлення інформації, яке подається у вигляді дерева схем. Асоціативні візуально-графічні образи є дуже важливими під час дослідження будь-якої проблеми і передачі ідей, отже, користь цієї технології полягає в тому, що вона допомагає аналізувати інформацію, структурувати її, вирішувати проєктні завдання. Майнд-мепінг робить відображення думки цікавим, не схожим на нудні записи в конспектах, що є важливим

для сучасної молоді, адже вона повинна не лише запам'ятовувати величезний обсяг інформації, але й вміти генерувати ідеї.

2) Інфографіка – це графічний спосіб подачі інформації, даних і знань, основними принципами якого є змістовність, сенс, легкість сприйняття та алегоричність. В межах цієї технології можуть використовуватися таблиці, діаграми, різні графічні елементи тощо.

3) Стрічка часу – це часова шкала, на яку в хронологічній послідовності наносять події, в результаті чого формується візуальне відображення історії розвитку події, яку можна представляти у вигляді тексту, картинки, звуку.

4) Скрайбінг – це створення невеликих зрозумілих малюнків, які роблять сенс лекції або презентації більш зрозумілим. Скрайбінг – це по фактично мистецтво відображати текст у картинках, причому цей процес відбувається практично паралельно мовленню. Таким чином, за цією технологією відображаються ключові моменти навчальної інформації та взаємозв'язки між ними.

З інтенсивним розвитком імерсивних технологій, який спостерігається протягом останнього десятиліття, значної популярності набуває імерсивний підхід до візуалізації навчальної інформації. Імерсивні технології в освіті посилюють значення візуалізації в процесі засвоєння знань за рахунок занурення у віртуальне середовище. Впровадження технології занурення є важливим педагогічним прийомом, оскільки він передбачає збагачення тих, хто навчається, чуттєвим пізнавальним досвідом, який є необхідним для комплексного оволодіння абстрактними поняттями й знаннями.

Застосування імерсивних технологій, крім принципу занурення, базується на принципі візуальної модальності та принципі комплексності, який передбачає вплив на різні органи чуття людини. Існує п'ять основних органів чуття, які обумовлені анатомо-фізіологічною системою людини. Завдяки рецепторам ці органи чуття забезпечують отримання та первинний аналіз інформації з навколишнього світу і від інших органів, тобто із зовнішнього та внутрішнього середовища [7]. З п'яти органів сприйняття у віртуальній симуляції нині задіються три основні, а саме зір, слух і дотик.

Всі технології, пов'язані з розширенням реальності за допомогою цифрових об'єктів, розташовуються між двома полярними варіантами можливих реальностей, а саме реальною реальністю, в якій ми живемо, та віртуальною реальністю. Реальна реальність характеризується абсолютною відсутністю додаткових об'єктів у фізичному просторі, тобто це сам фізичний простір, а віртуальна реальність – абсолютною відсутністю реальних об'єктів. Технології, які частково мають характеристики обох реальностей, називаються змішаною реальністю. На практиці вона часто розбивається на підмножини. Двома її класичними підмножинами є доповнена реальність і доповнена віртуальність. У першому випадку передбачаються технології, що доповнюють реальну реальність різними об'єктами, у другому – ті, що доповнюють об'єктами віртуальну реальність.

Впливу технологій доповненої реальності на процес навчання присвячено численні дослідження, найбільш повний огляд яких представили у своїй роботі М. Акчаїр і Ґ. Акчаїр [8]. У статті автори відзначають, що впровадження технологій доповненої реальності з навчальною метою привело до підвищення рівня успішності студентів, рівня комунікації між ними, мотивації, розуміння матеріалу та інтересу до навчання.

Наявна система тривимірної візуалізації надає унікальні можливості як допоміжний засіб у навчанні студентів різних спеціальностей. Перш за все це стосується напрямів інженерного проєктування. Замість представлення пристроїв і будівельних конструкцій у вигляді двовимірних креслень засоби віртуальної реальності дають змогу створювати тривимірні моделі, які можна довільно зменшувати або збільшувати у розмірі, розглядати з усіх боків, у яких можна опинятися всередині тощо. Це допомагає скоротити час розроблення моделі, а також побачити і виправити недоліки конструкції, яка розробляється.

Дослідження в галузі фізики, біології, геології тощо також можуть бути проведені більш ефективно завдяки створенню віртуального середовища, яке відображає досліджувані процеси. Наприклад, на основі розрахунків, які проводяться студентами в цих галузях, можна будувати й відображати в кімнаті віртуальної реальності моделі, які по-різному показують розподіл тих чи інших параметрів у просторі, зокрема температури, тиску, щільності. При цьому користувач, який перебуває у віртуальному середовищі, може самостійно змінювати його параметри, отримуючи візуальне відображення змін відповідно до нових розрахунків.

Студенти в галузі гуманітарних наук також можуть використовувати переваги технології віртуальної реальності, беручи участь у віртуальних екскурсіях до музеїв світу, оглядаючи історичні місця, спілкуючись із носіями мови у віртуальних класах тощо.

Висновки. Прогресивна роль сучасних інформаційно-комунікаційних технологій полягає в тому, що вони дають змогу зберігати і транслювати величезні потоки інформації у візуальному вигляді. Технології візуалізації (від графічних до імерсивних) посідають вагоме місце в освітньому процесі сучасних навчальних закладів, сприяючи підвищенню рівня засвоєння знань студентами, відповідно, підвищенню якості освіти. Отже, завдан-

нями сучасної педагогіки є зміна педагогічних технологій, створення інтегрованих навчальних систем, де ключова роль буде відведена сукупності прогресивних прийомів, які реалізуються в нових умовах візуалізації інформації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Stanca L., Felea C., Stanca R., Pintea M. The Impact of Visualization Tools on the Learning Engagement of Accounting Students. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. P. 148–156. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-23884-1_19.

2. Ge J., Li X. Investigating into Visual Representations for Foreign Language Knowledge. *2019 International Symposium on Educational Technology (ISET)*. 2019. DOI: https://doi.org/10.1109/iset.2019.00049.

3. He X., Su H., Luo Y., Hou N., Li Q. Summarizing and Visualization Analysis the Application of Virtual Experiments in Education of China: Co-word Analysis based on CNKI. *2019 IEEE International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI)*. 2019. DOI: https://doi.org/10.1109/csei47661.2019.8938837.

4. Sethi K., Sharma A., Chauhan S., Jaiswal V. Impact of Social and Cultural Challenges in Education Using AI. *Revolutionizing Education in the Age of AI and Machine Learning*. 2020. P. 130–151. DOI: https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7793-5.ch007.

5. Lengler R., Eppler M.J. *Towards A Periodic Table of Visualization Methods for Management*. 2007. P. 83–88. URL: https://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.pdf.

6. Golub T. Immersive technologies in education. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. № 14 (02). P. 102–105. DOI: https://doi.org/10.30890/2567-5273.

7. Sirakaya M., Alsancak Sirakaya D. Trends in Educational Augmented Reality Studies: A Systematic Review. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 2018. № 6 (2). P. 60–74. DOI: https://doi.org/10.17220/mojet.2018.02.005.

8. Akçayır M., Akçayır G. Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*. 2017. № 20. P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002.

9. Givens M., Holdsworth L., Mi X., Rascoe F., Valk A., Viars K.E. Multimodal information literacy in higher education: Critical thinking, technology, and technical skill. *Handbook of Research on Integrating Digital Technology With Literacy Pedagogies* / P. Sullivan, J.L. Lantz, B.A. Sullivan (eds.). 2020. IGI Global. P. 97–120. DOI: https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0246-4.ch005.

10. Srinidhi N. Intelligent information visualization system. Nanyang Technological University. 2017. URL: https://dr.ntu.edu.sg//handle/10356/71930.

ДОДАТКИ І ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

APPLICATIONS AND PLATFORMS FOR DISTANCE ENGLISH TEACHING

УДК 372.881.111.1
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.35

Грабовська Н.А.,
викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Стаття присвячена актуальній проблемі підвищення результативності дистанційного навчання англійської мови шляхом використання сучасних додатків і онлайн-платформ. Досліджуються як універсальні сервіси, що забезпечують синхронну та асинхронну взаємодію між викладачем і студентами, так і спеціалізовані додатки та платформи, розроблені для допомоги викладачам англійської мови, студентам, особам, що займаються самоосвітою. Додатки та платформи розглядаються з точки зору можливості їх застосування в академічному навчальному процесі. Відзначається, що комерційні ресурси є краще адаптованими під потреби користувачів, втім, серед безкоштовних та частково безкоштовних продуктів, представлених у сегменті навчання англійської мови, є достатньо сучасних та ефективних додатків і платформ, що можуть значно покращити процес дистанційного навчання англійської мови. На основі проведеного аналізу сучасних сервісів, застосовуваних у сегменті дистанційного навчання англійської мови, зроблено висновок, що для максимального досягнення навчальних цілей викладач має комплексно застосовувати не тільки універсальні засоби синхронної та асинхронної взаємодії, але й спеціалізовані допоміжні додатки та платформи для викладачів і студентів. Відзначено, що під час вибору допоміжних інструментів необхідно враховувати їх переважно самоосвітній характер, відповідність навчальним цілям у кожному конкретному випадку, індивідуальні психологічні особливості студентів. В результаті проведеного дослідження обґрунтовується думка про те, що за умови комплексного підходу до застосування сучасних додатків і платформ дистанційне навчання англійської мови може бути не менш глибоким і результативним, ніж очні освітні послуги.

Ключові слова: *дистанційне навчання, додатки та платформи для синхронної взаємодії, додатки та платформи для асинхронної взаємодії, лінгвістичні сервіси та платформи, спеціалізовані лінгвістичні застосунки для смартфону.*

The article is devoted to the current problem of improving the effectiveness of distance learning English through the use of modern applications and online platforms. Both universal services that provide synchronous and asynchronous interaction between teacher and students, as well as specialized applications and platforms designed to help English teachers, students, individuals engaged in self-education are studied. Applications and platforms are considered in terms of their applicability in the academic learning process. It is noted that commercial resources are better adapted to the needs of users, however, among the free and partially free products presented in the English learning segment, there are enough modern and effective applications and platforms that can significantly improve the process of distance learning English. Based on the analysis of modern services used in the segment of distance learning English, it is concluded that to achieve the maximum educational goals the teacher must comprehensively use not only universal products for synchronous and asynchronous interaction, but also specialized support applications and platforms for teachers and students. It is noted that when choosing auxiliary tools, it is necessary to take into account their mainly self-educational nature, compliance with educational objectives in each case, individual psychological characteristics of students. As a result of the study, the opinion is substantiated that with a comprehensive approach to the use of modern applications and platforms, distance learning English can be no less profound and effective than face-to-face educational services.

Key words: *distance learning, applications and platforms for synchronous interaction, applications and platforms for asynchronous interaction, linguistic services and platforms, specialized linguistic applications for smartphones.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Достатньо глибоке знання англійської мови як мови міжнародного спілкування входить до переліку ключових компетенцій, якими мають опанувати здобувачі вищої освіти. Володіння англійською мовою не тільки підвищує конкурентні позиції випускника ВНЗ на ринку праці, але й є ґрунтовною умовою для безперервного професійного та особистісного розвитку. Володіння мовами міжнародного спілкування забезпечує швидке опанування новітніми технологіями, вільну комунікацію із закордонними колегами та партнерами, повноцінну участь у міжнародних науково-технічних заходах. Це зумовлює підвищений запит із боку працедавців на молодих спеціалістів з високим рівнем володіння англійською. Саме тому вищі навчальні заклади, враховуючи потреби стейкхолдерів-працедавців та національні стандарти вищої освіти, повинні приділяти підвищену увагу сучасним методам навчання англійської мови.

В умовах епідемічної ситуації, що склалася (на думку експертів, ймовірно, вона буде повторюваною у майбутньому), особливого значення набувають додатки та платформи для дистанційного навчання, зокрема для вивчення іноземних мов. В сегменті спеціалізованих додатків і платформ для дистанційного вивчення англійської представлено значне різноманіття онлайн-ресурсів і застосунків, тому їх дослідження щодо можливості використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Програмні засоби та онлайн-сервіси для дистанційного навчання досліджували численні

вітчизняні вчені та фахівці, зокрема Б.А. Демида, С.П. Сагайдак, І.С. Копил [1], Д.С. Мещеряков [2], С.О. Сисоєва, К.П. Осадча [3], В.М. Томашевський, Ю.Л. Новіков, П.А. Камінська [4], С.О. Ястремська [5]. Втім, робіт, присвячених дослідженню спеціалізованих додатків та платформ для вивчення іноземних мов (зокрема, англійської), критично мало. Варто відзначити статті таких авторів, як Л.В. Ломакіна [6] та С.М. Романюк [7], у яких аналізується сегмент програмних засобів, сервісів та додатків, які можуть застосовуватись у процесі навчання іноземних мов (станом на 2012 р. та 2016 р. відповідно). Проте сучасних досліджень зазначеного сегменту бракує.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на те, що сегмент спеціалізованих додатків і платформ для дистанційного вивчення англійської демонструє досить швидке зростання, постійно поповнюючись новими онлайн-ресурсами та застосунками, актуальним є дослідження сучасного стану цього сегменту, що має забезпечити розширення арсеналу засобів для дистанційного навчання англійської мови у вищих навчальних закладах.

Мета статті полягає у дослідженні додатків та платформ, представлених у сегменті дистанційного вивчення англійської мови, щодо можливості їх застосування у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Як зазначається у Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, розвиток системи дистанційної освіти в Україні повинен позитивно вплинути на вирішення таких актуальних проблем, як підвищення рівня освіченості в українському суспільстві, задоволення потреб населення у якісних освітніх послугах, підвищення професійної і соціальної мобільності, збереження та поновлення знань, формування єдиного глобального освітнього простору [8]. Виконання зазначених завдань є можливим лише за умови використання в освітньому процесі найбільш зручних інструментів забезпечення дистанційного освітнього процесу.

В сегменті онлайн-навчання іноземних мов представлена значна кількість додатків, сервісів та платформ. Зазначений сегмент постійно поповнюється новими розробками, успішними тією чи іншою мірою. Втім, далеко не всі з них є застосовуваними для умов академічного дистанційного навчання іноземних мов, зокрема англійської. Так, можливість використання вищими навчальними закладами комерційних сервісів і платформ є обмеженою з огляду на брак фінансування ВНЗ, тому перевага віддається безкоштовним (або частково безкоштовним) додаткам та онлайн-платформам, хоча рівень юзабіліті та функціональності у комерційних сервісів є дещо вищим.

Слід відзначити, що всі інструменти для дистанційного навчання можна поділити на такі дві великі групи:

– засоби синхронної взаємодії – інструменти безпосередньої комунікації з тьютором та групою (онлайн-уроки, дискусійний клуб тощо);

– засоби асинхронної взаємодії – інструменти навчальної комунікації, розірваної у часі (навчальний матеріал – тестування, завдання – виконання – перевірка тощо).

З огляду на те, що під час вивчення іноземних мов студент оволодіває мовленнєвими компетенціями різного характеру, дистанційний навчальний процес вимагає комбінації як засобів синхронної, так і засобів асинхронної взаємодії. Зокрема, засвоєння граматики, читання, написання вимагає використання переважно асинхронних інструментів, тоді як говоріння, вимова та аудіювання краще опановуються під час використання синхронних інструментів.

З іншого боку, в процесі дистанційного навчання англійської мови можуть використовуватись як універсальні сервіси та платформи (освітні, сервіси відеозв'язку тощо), так і спеціалізовані продукти (розроблені спеціально для вивчення іноземних мов). Втім, більшість спеціалізованих сервісів можуть використовуватись у вищій освіті лише частково, тобто як допоміжні засоби, оскільки вони розраховані на аудиторію користувачів, що вивчають іноземну мову самостійно.

До найбільш популярних універсальних засобів синхронної взаємодії можна віднести такі:

– Zoom (2011 р.) – сучасний засіб онлайн-комунікації з текстовими повідомленнями, аудіо- та відеозв'язком (як індивідуальним, так і командним) та інструментарієм для командної роботи; лідирує в сегменті новітніх засобів для відеозв'язку, проведення вебінарів, онлайн-занять та відеоконференцій;

– Skype (2003 р.) – історично перший засіб онлайн-комунікації з функцією відеозв'язку, який також дає можливість аудіозв'язку, спілкування в режимі чату, обміну документами, спілкування в режимі конференції; втім, зараз Skype втрачає свої позиції під тиском Zoom – більш зручного та доступного сервісу;

– Microsoft Teams (2016 р.) – платформа, що позиціонується як сервіс для корпоративної взаємодії, який, однак, став досить популярним серед ВНЗ, оскільки він охоплює низку необхідних для дистанційного навчання інструментів, зокрема чат, дзвінки, командну роботу, конференції, документи;

– Google Meet (2017 р.) – інструмент, що входить до пакету засобів для організації робочого простору Google Workspace; аналогічно попереднім він дає змогу проводити відеоконференції для бізнесу та навчання; платформа набула особливої популярності у 2020 р., коли з огляду на

пандемію COVID-19 корпорація Google зробила її тимчасово безкоштовною (але з обмеженнями).

Найбільш популярними сучасними універсальними засобами асинхронної взаємодії є такі:

– Google Classroom (2014 р.) – платформа, розроблена спеціально для навчальних закладів, що дає змогу забезпечити швидкий обмін навчальними матеріалами, завданнями та виконаними роботами між викладачами та студентами, оперативний зворотній зв'язок та оцінку завдань;

– Moodle (2002 р.) – платформа, що дає змогу створювати навчальні курси як віртуальне навчальне середовище (викладач завантажує навчальні матеріали, тестові завдання та контрольні роботи, а студент виконує їх безпосередньо в особистому кабінеті);

– Edmondo (2008 р.) – платформа, що позиціонується як освітня соціальна мережа; хоча зазначений сервіс був відзначений серед кращих додатків для вчителів за версією журналу "PC Magazine", він не набув значного всесвітнього поширення (користується популярністю здебільшого у США);

– Padlet – інтерактивна онлайн-дошка, за допомогою якого всі матеріали, необхідні для дистанційного заняття, можна розташувати на одній сторінці, доступній як учителю, так і учням; дає змогу організувати зручну роботу як в режимі індивідуальних, так і групових занять.

Втім, розмежування на засоби синхронної та асинхронної взаємодії є досить умовним, оскільки більшість розглянутих сервісів дає можливість як синхронної, так і асинхронної комунікації (наприклад, у Microsoft Teams є можливість завантажувати файли, а Google Classroom включає також інструменти синхронної взаємодії).

Зазначені сервіси є повністю або частково безкоштовними. Використання освітніх платформ є здебільшого необмеженим, а сервіси для конференц-зв'язку мають певні обмеження. Так, Google Meet дає змогу проводити відеоконференції до однієї години за сеанс (до 24 годин на місяць) для групи людей до 100 осіб; Zoom дає змогу проводити групові заняття до 40 хвилин (не більше 100 учасників); Skype має обмеження у 25 учасників.

Розглянуті платформи та сервіси є неспецифічними, тобто вони створювались не для задоволення цілей навчання іноземної мови, а для забезпечення командної взаємодії в широкому розумінні, а також для дистанційного навчання загалом. Вони широко використовуються в академічному просторі завдяки своїй зручності, універсальності та безкоштовності.

Втім, для того щоби забезпечити максимальне досягнення навчальних цілей, варто використовувати також спеціалізовані додатки та платформи для вивчення англійської мови. Зупинимось на цьому сегменті більш детально.

За даними сайту Vseosvita.ua (рейтинг було опубліковано в січні 2020 р. [9]), найбільш популярними веб-сервісами для вивчення іноземних мов (переважно англійської) у вітчизняному освітньому просторі є такі три платформи:

– Lingva.skills (2016 р.) – безкоштовна соціальна платформа для онлайн-вивчення англійської за методикою В.С. Зубкова; платформа спрямована здебільшого на тих, хто бажає вивчати англійську самостійно, втім, її можна рекомендувати як додатковий інструмент підвищення рівня особистого володіння англійською студентами, оскільки гейміфікація навчального процесу, вбудована в зазначену платформу, підвищує мотивацію;

– LingQ (2007 р.) – лінгвістична платформа для вивчення близько 40 мов, розроблена канадським поліглотом Стівом Кауфманом; сервіс є повністю безкоштовним, а його інтерфейс перекладається, зокрема, українською; платформа містить велику бібліотеку навчальних матеріалів, дає можливість спілкування з носіями англійської та інших мов, дає змогу брати приватні уроки або навчати інших користувачів за внутрішню валюту платформи; для більшої зручності веб-ресурс доповнюється додатком для смартфону;

– Poliglot16 (2012 р.) – російський спеціалізований веб-ресурс та застосунок для вивчення іноземних мов (англійської та, як анонсовано, в перспективі німецької та французької), розроблений Центром Дмитра Петрова; сервіс не є безкоштовним, втім, на ньому представлені цікаві інструменти, що можуть значно допомогти початківцю, зокрема генератор фраз, онлайн-тренажер для запам'ятовування слів, персональний словник, тематичний словник.

Також серед популярних онлайн-платформ (як правило, доповнених додатками для смартфону, що дає змогу студенту навчатись у будь-який зручний час, в тому числі у транспорті) варто відзначити такі:

– 24 Easy Steps – гібридна платформа для самостійного вивчення англійської, що може використовуватись для додаткових домашніх завдань; фактично це інтерактивний підручник із завданнями та медіаматеріалами, що доповнюється особистими кабінетами викладача та його студентів, інструментами тестування та відстеження успішності учнів;

– Duolingo – платформа, яка широко використовується як для самоосвіти, так і для навчання англійської з учителем (як додатковий інструмент); акцент зроблено на письмові вправи та диктанти, мовним навичкам приділено недостатньо уваги; платформа є гейміфікованою, тобто навчальний процес побудовано у формі дерева, а за правильне виконання завдань учень отримує ігрову валюту;

– Easy Ten – застосунок для систематичного поповнення лексичного запасу; користувач може

вибрати зручний для себе режим інтенсивності вправ; перевагами додатку є грамотна озвучка та функція тренажеру для відпрацювання правильної вимови; мотивацію посилюють система винагород і можливість відстежувати особистий прогрес;

– FluentU – застосунок, який широко використовує різноманітний медіаконтент, що має на меті забезпечити максимальну ефективність навчального процесу завдяки перегляду цікавих для користувача матеріалів, зокрема новин, ток-шоу, музичних кліпів;

– LinguaLeo – популярний у світі геймізований ресурс для вивчення англійської з ігровою компонентою мотивації, представлений додатком для смартфону; застосунок дає змогу студенту тренувати навички перекладу слів, формування речень, аудіювання, засвоювати правила граматики тощо;

– HiNative – соціальна мережа для спілкування з носіями мови, що існує як у браузерній формі, так і у формі застосунку; може використовуватись як додатковий засіб мовної практики.

Який із зазначених ресурсів рекомендувати студенту як допоміжний засіб для вивчення англійської мови, викладач може визначити, виходячи з поточного рівня знання англійської та особистісних характеристик. Безумовно, для української аудиторії максимально доступними для сприйняття є ресурси вітчизняних розробників, такі як Lingva. skills, втім, зазначена платформа не має власного застосунку, що робить її недостатньо зручною для використання на смартфоні, а це суттєво обмежує можливості її використання.

Оскільки рівень володіння англійською у студентів в групі може суттєво різнитися, рекомендовані як додаткові засоби дистанційного навчання платформи та додатки доцільно комбінувати з огляду на те, які саме проблеми необхідно подолати в індивідуальному навчальному процесі. Зокрема, якщо словниковий запас студента є дуже обмеженим, варто порекомендувати додаток Easy Ten, а якщо студенту не вистачає мовної практики з носіями, то йому буде варто зареєструватись у HiNative.

Втім, рівень володіння англійською – це не єдиний чинник, який варто враховувати викладачу. Підхід до використання сучасних онлайн-інструментів для вивчення англійської мови має буди максимально гнучким, оскільки лише в цьому разі можна підтримати належний рівень вмотивованості з урахуванням темпераменту та інших особистісних рис студентів: для когось кращим мотиватором будуть гейміфіковані додатки, а когось ігровий компонент буде лише дратувати; одним студентам підійдуть інтенсиви (англійська за 16 уроків), а іншим – застосунки, що вимагають витрат часу не більше 10–20 хвилин на день.

Висновки. Проведене дослідження додатків та платформ, застосовуваних у сегменті дистанційного навчання англійської мови, дає змогу дійти висновку, що для максимального досягнення навчальних цілей викладач має комплексно застосовувати як універсальні засоби синхронної та асинхронної взаємодії, так і спеціалізовані допоміжні додатки та платформи для викладачів і студентів. Під час вибору допоміжних інструментів необхідно враховувати їх переважно самоосвітній характер, відповідність навчальним цілям у кожному конкретному випадку, індивідуальні психологічні особливості та інші чинники. За умови комплексного підходу до застосування сучасних додатків і платформ дистанційне навчання англійської мови може бути не менш глибоким і результативним, ніж очні освітні послуги.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Демида Б.А., Сагайдак С.П., Копил І.С. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. URL: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10662/1/14.pdf.

2. Мещеряков Д.С. Порівняльний аналіз сучасних систем дистанційного навчання, придатних для проведення дистанційних курсів та інтернет-тренінгів. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovich_Porivnyalniy_analiz_suchasnyh_system_dystanciynogo_navchannya_prydatnyh_dlya_provedennya_internet_treningiv.pdf.

3. Сисоєва С.О., Осадча К.П. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей. URL: https://www.academia.edu/931578.

4. Томашевський В.М., Новіков Ю.Л., Камінська П.А. Огляд сучасного стану систем дистанційного навчання. URL: https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/computer/2011/160-148-23.pdf.

5. Ястремська С.О. Порівняльний аналіз навчальних можливостей сучасних моделей дистанційного навчання. URL: http://oaji.net/articles/2017/797-1507892820.pdf.

6. Ломакіна Л.В. Дистанційне навчання іноземній мові. URL: https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_2012_lomakina_distantsiine.pdf.

7. Романюк С.М. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/11141/1/Romanyk-318-325.pdf.

8. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.

9. Vseosvita.ua. URL: https://vseosvita.ua.

DESIGNING WEB-QUESTS: THEORY AND PRACTICE

СТВОРЕНЯЯ ВЕБКВЕСТІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

UDC 378.147:004:811.11
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.36

Kornytska Yu.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of English for Humanities № 3
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Current education paradigm tasks ESP teachers to improve the quality of learning experiences, as well as to create a supportive and productive learning environment allowing students to build relevant knowledge and develop required skills. It is rather challenging task due to the increasingly growing amount of constantly updating information needed to be absorbed. Thus, ESP teachers are to refocus their teaching strategies and adopt new approaches to meet the challenges, incorporate facilitative technologies and to provide models and opportunities for effective and ample practice of handling the information load. Results of recent studies reveal that web-quests could be a powerful learning environment with a great potential to enhance training quality. The growing recognition of web-quests as a promising teaching format with the potential to contribute in training quality owns to valid up-to-date content accessibility; ample visual support (graphics, charts, animation, video etc.); contextualized language; collaborative and individual learning modes; learning-by-doing concept.

However, the increasing popularity of educational web-quests has given rise to the concerns regarding the varying qualities of educational web-quests. Since there are many sources available online are considered as web-quests while not fitting the basic criteria and more and more practitioners are willing to create and employ the quests in their classes, the quality and proper design issues should be considered and highlighted.

The author presents the summarized information on critical criteria, design and quality issues. In addition, a technical solution for designing web-quests is presented. The author describes the positive personal practical experience of utilizing Zunal.com for designing educational web-quests to include them in the ESP university class. The described solution has an intuitive navigation, does not require a high level of computer literacy and coding skills, offers ready-made templates and other features that ensure the quality and criteria correspondence. Therefore, the author considers it as the one that might assist instructors and teachers to design high-quality web-quests to facilitate students in acquiring meaningful learning and enhance the learning process.

Key words: *web-quest, criteria, design, model, technical solution, Zunal.com.*

Сучасна освітня парадигма стимулює викладачів ESP неперервно покращувати якість навчального досвіду майбутніх фахівців, а також створювати сприятливе та продуктивне навчальне середовище, що дасть змогу студентам формувати відповідні знання та розвивати необхідні навички. Це досить складне завдання через постійно зростаючий обсяг інформації, яку потрібно сприйняти та засвоїти. Таким чином, викладачі іноземної мови професійного спрямування мають переорієнтовувати стратегії викладання та застосовувати нові підходи для подолання викликів сьогодення, включити технології, що сприяють, та запропонувати моделі та можливості для ефективної та широкої практики опрацювання інформаційних масивів.

Результати досліджень із теми демонструють, що вебквести можуть бути потужним навчальним середовищем із великим потенціалом для підвищення якості навчання. Визнання та популяризація вебквестів як перспективного формату викладання відбувається завдяки таким їхнім характеристикам: доступність актуального контенту; широка візуальна підтримка (графіка, діаграми, анімація, відео тощо); контекстуалізована мова; режими спільного та індивідуального навчання; реалізація концепції «навчання на практиці».

Однак популярність та поширення навчальних вебквестів викликає також занепокоєння щодо їх якості. В Інтернеті є багато доступних джерел, що називаються вебквестами. Однак не всі вони відповідають основним критеріям. Враховуючи бажання та готовність викладачів використовувати готові вебквести або створювати власні для роботи зі студентами, варто більш детально розглянути питання якості та належного дизайну вебквестів.

У роботі автор подає узагальнену інформацію про основні критерії, вимоги до дизайну та якості навчальних вебквестів. Крім того, представлено технічне рішення для розробки вебквестів. Автор описує позитивний особистий практичний досвід використання Zunal.com для розробки освітніх вебквестів. Описане рішення має інтуїтивно зрозумілу навігацію, не вимагає високого рівня комп'ютерної грамотності та навичок кодування, пропонує готові шаблони та інші функції, що забезпечують відповідність якості та критеріям. Тому автор вважає, що це може допомогти викладачам у процесі розробки якісних вебквестів.

Ключові слова: *вебквест, критерії, дизайн, модель, технічне рішення, Zunal.com.*

Problem statement. ESP university course aims at enabling students to use English efficiently and fluently in their future professional settings. Current education paradigm tasks ESP teachers to improve the quality of learning experiences, as well as to create a supportive and productive learning environment allowing students to build relevant knowledge and develop required skills. It is rather challenging task due to the increasingly growing amount of constantly updating information needed to be processed for further productive use. Thus, ESP teachers are to refocus their teaching strategies and adopt new approaches to meet the challenges, incorporate facilitative technologies and to provide models and opportunities for effective and ample practice of handling the information load.

Reading is one the core skills for university students, as they have to absorb massive amounts of information in academic settings and throughout their future career. Nowadays, English is the medium in

every domain of communication, both in local and global contexts and it is becoming increasingly true as international relations are expanding. Since the majority of the topical information is provided in English, it is used for the purposes of academic, career and social productive performance. Therefore, developing reading skills is one of the main goals in the university ESP class. However, nowadays it is vital to read in a more active way than ever before. It involves deep and complex engagement that includes analysis, interpreting, evaluating etc. Nowadays, students are to be taught to read critically.

Theoretical framework. A large body of recent studies evidence the positive results of Web-based activities in foreign language classes. Since World Wide Web grants access to an infinite amount of valid authentic resources, educators accept it as a viable environment, which facilitates the process of establishing the connection between learning and real world [1; 5; 8]; has a great potential to compliment a course and assignments with topical and up-to-date content [5; 6; 14]; supports crossdiciplinary curriculum [1; 4; 6; 8]; fosters situated and active learning [1; 5; 8]; emphasizes students' centeredness [1; 5; 6]. However, large-scale research results presented by Trotter [14] revealed that exposure to web-based resources is an insufficient prerequisite for enhancing students' academic achievements. Therefore, instructors and teachers need to design and implement strategies facilitating the development of critical skills such as sources selection, analysis, evaluation and information synthesis in meaningful ways. Regarding this, the practitioners are challenged to create meaningful web-based activities for their students [9; 2].

Having analyzed the studies reported the positive effect of web-based activities in developing reading skills, we note the growing recognition of web-quests as a promising teaching format with the potential to contribute in training quality owing to: – valid up-to-date content accessibility [7–11; 13; 15]; – ample visual support (graphics, charts, animation, video etc.) [8; 10; 15]; – contextualized language [7; 9; 10; 14]; – collaborative and individual learning modes [8; 9; 11]; – learning-by-doing concept [7; 12; 13; 15].

Unsolved problems under consideration. The constantly increasing favorability of educational web-quests has given rise to the concerns regarding the ranging qualities of available online educational web-quests. "There are too many errors in most web-quests and they are not very well prepared" [12; p. 9]. Since there are plenty of sources that are considered as web-quests while not fitting the basic criteria and more and more practitioners are willing to create and employ the quests in their classes context, the quality and proper design issues should be considered and highlighted.

The study aims to report the findings on the topical studies analysis and present the technical solution to facilitate the process of creating properly designed and high-quality web-quests.

Main body. The concept of Web quest was presented by Dodge and March to forward and facilitate building teaching activities enhanced with ample online resources. The concept addressed the need of the practitioners "who are interested in using the Internet to help students acquire meaningful learning in a safe and dynamic way" and "appropriate to focus on using information rather than looking for it and to support learners' thinking at the levels of analysis, synthesis, and evaluation" [2].

Criteria. However, treating a list of hyperlinks as a web-quest is a big misconception. Dodge, the author of the web-quest concept, presents a list of critical attributes for an activity to fit the concept and be considered as a web-quest:

1) interesting, topical and relevant scaled down tasks that are normally completed in everyday activities/professional performance; 2) tasks requiring higher level of thinking; 3)based on Web sources only; 4) not a research report or a step-by-step procedure – having learners simply distilling web sites and making a presentation about them isn't enough; 5)not a series of primitive web-based experiences – having learners to complete "look-read-copy-paste" tasks doesn't require higher level thinking skills and so, by definition, cannot be considered as a Web Quest [2].

Based on these criteria Dodge emphasizes the significant difference between basic treasure hunts and web-quests that are more complex. While in treasure hunt activities learners deal with predetermined questions and aim to present static answers, the way web-quests are designed drives learners to collect, process, analyze, evaluate and report the results. Therefore, treasure hunt activities are aimed to obtain the information while web-quests are aimed to use the obtained information.

Design. To address the criteria mentioned above, Dodge developed a web-quest design model. The model presents five steps in building a web-quest (fig. 1).

Selecting a topic. At this stage, the task may be rather challenging, as not every topic may be suitable. The topic has to: require in-depth understanding, be based on the web-resources, and fit curriculum standards. Respectively, March highlights that if "students achieve this learning just as effectively without the Internet… let's save the bandwidth for something better" [10]. Therefore, if the selected topic could be studied using printed or recorded materials in an off-line mode it might not be the appropriate and adequate option for a web-quest.

Selecting a design. In his study, Dodge offers twenty-six design patterns categorized into five dominant thinking verbs [3]. However, this list should be treated as the basic guideline and practitioners may

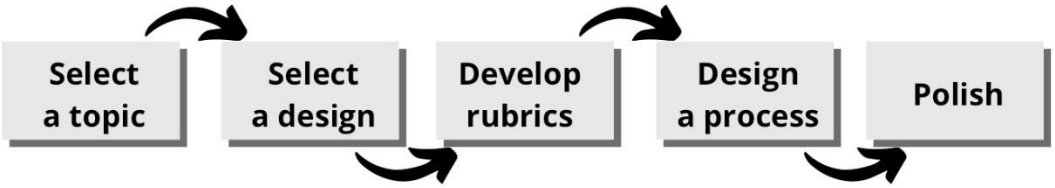


Figure 1. Dodge's web-quest design model

create their individual designs as long as these designs fit the criteria mentioned above.

Develop rubrics. This stage is aimed to describe how the learners' performance and results will be evaluated. Utilizing rubrics, instructors and teachers give the learners clear understanding of the expected outcomes and achievements. It is vital to define exactly what and how will be graded, explain what will be required and how much points will be based on each attribute. It helps to insure against bias and prevents learners' disappointment.

Design the process. Creating a list of reliable and validated resources is vital. The selection should be done properly in order to eliminate not relevant, outdated or broken links. After the process of selection, an instructor or teacher should describe the steps and roles to guide the learners to the successful task completion. Each step should be clearly stated. It is important to ensure that the participants understand the perspectives and share responsibility in accomplishment steps presenting results. This stage is the most time-consuming as selecting resources and making comprehensive guidelines take time.

Polish. This step involves completing attributes (such as introduction, conclusion etc.), checking and improving visuals (fonts, backgrounds, images, graphs and figures) and testing navigation and accessibility.

Quality. The increasing popularity of educational web-quests has given rise to the concern regarding the qualities. Since a wide array of web-quests is available online and practitioners can use them or create their own, it is vitally important to evaluate the web-quests carefully and comprehensively before making them public or applying them in an individual class context. The meaningful assessment can be provided by means of rubrics. Nowadays, there are several web-quest rubrics designed by researchers, however three rubrics are widely considered to be the most reliable and verified: rubric for Evaluating Web-quests by Dodge, Webquest Assessment Matrix by March and eMINTS Rubric.

Technical solution. In our practice, we have a positive experience of designing and successful implementation of the educational web-quests in the context of the ESP course at the National technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". The web-quests were deigned on the Zunal.com platform.

Nowadays, teachers have access to a grat array of services, which can be used to create web-quests. Having analyzed the key features, pricing, availability and technical requirements we chose the platform Zunal.com as the most suitable for us. It is a platform that enables teachers to create educational web-quests from scratch, to use ready-made web-quests or to adopt them to any course since an extensive and constantly updated library of resources is available. The service is available on any computer of mobile device with the Internet connection and can be run in any browser. To make a quest users do not need the high level of computer literacy or coding skills. Having registered and logged in, the user may choose the "Browse" option to access ready to use quests or "create a new Web quest" and start the process of adding content and adjusting settings. In the "Browse menu" a user can browse web-quests, search for web-quests applying refining options (keywords, grade, subject) to make the search results more precise.

While choosing "create a WebQuest" a user starts the process of creating an individually designed quest. The template offered by the platform is unified and fully corresponds to the above-mentioned requirements. There are eight sections to complete.

The features offered on the platform enable supplementing each section via adding any rich media (audio, video, images) and hyperlinks. Every section has comprehensive detailed instructions explaining the phase, its aims and procedure (Fig. 2).

In addition, a user can add extra four module types: additional pages, quiz, frequently asked questions, hangman game.

The presented Reliability Analysis of ZUNAL Web-quest Design Rubric proves the ZUNAL web-quest rubric holds promise as an assessment tool for evaluating web-quests. The rubric is officially adopted and currently being used officially by thousands of users [15].

Therefore, the author considers this platform as the one that is valid, reliable and might assist practitioners to design high-quality web-quests.

Conclusions. Being designed appropriately, web-quests can enrich the traditional learning process and make it more productive. It is compatible with the regular curriculum and has a good potential to make course content more topical. However, the process of implementing new formats of training requires careful planning and proper design.

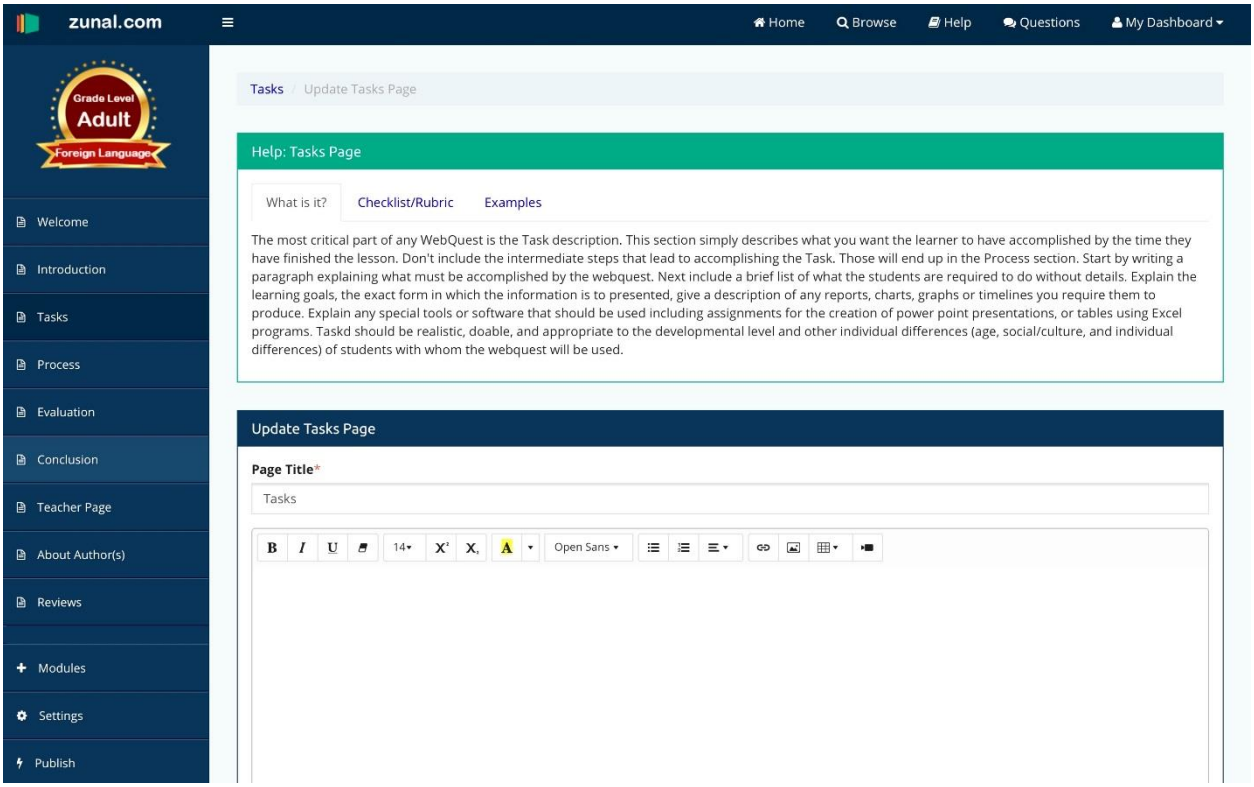


Figure 2. Zunal. Com features

BIBLIOGRAPHY:

1. Cong-Lem, N. (2018). Web-Based Language Learning (WBLL) for Enhancing L2 Speaking Performance: A Review. Advances in Language and Literary Studies 9(4):143. DOI: 10.7575/aiac.alls.v.9n.4p.143
2. Dodge (2007). Creating WebQuests. Retrieved from http://webquest.org/indexcreate.php
3. Dodge, B. (2002). WebQuest Design Patterns. Retrieved from http://webquest.sdsu.edu/designpatterns/all.htm
4. Dudeney, G. (2007). The Internet and the Language Classroom (2nd ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
5. Eastment, D. (2015). The Internet and ELT: The Impact of the Internet on English Language Teaching (2nd ed.). UK : Steel Balls Pr.
6. Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. Education and Information Technologies 23(2). DOI: 10.1007/s10639-017-9661-7.
7. Irzawati, I. & Asiah, N. (2013). Using webquest in learning grammar: students' perceptions in higher education. Advances in Language and Literary Studies. Vol. 4, No. 1, 13–19.
8. Krajka, J. (2007). English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment. Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
9. MacGregor, S.K., & Lou, Y. (2004). WebQuesting: Influence of Task Structure and Web Site Design on Learning. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ690967.pdf
10. March, T. (2004). The learning power of WebQuests. Educational Leadership, 61(4), 42–47.
11. Megala, M., Madhumathi, P. (2016). Enhancing Reading Skill through WebQuest in Collaborative Learning Environment. International Journal of English Linguistics 10(6), 254–268. DOI: 10.5539/ijel.v10n6p254
12. Perkins, R., & McKnight, M.L. (2005). Teachers' attitudes toward webquests as a method of teaching. Computers in the Schools, 22(1/2), 123–133. https://doi.org/10.1300/J025v22n01_11
13. Sorcia, H., Ramírez-Romero, J., Acuña, M. (2017). WebQuests in EFL Courses: A New Look for a Classic Activity. Retrieved from: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=2077
14. Trotter, A. (2002, September 4). Internet access has no impact. Education Week. Retrieved from http://edweek.com/ew/ ewstory.cfm?slug=01internet.h22.
15. Unal, Z., Bodue, Y., Unal, A. (2012). A Standardized Rubric for Evaluating Webquest Design: Reliability Analysis of ZUNAL Webquest Design Rubric. Journal of Information Technology Education: Research. 11(1), 169–183. DOI: 10.28945/1688.

ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ
APPLICATION OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES FOR EDUCATION

УДК 37.013.3
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.37

Крюкова Є.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Голуб Т.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Амерідзе О.С.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасного розвитку освітнього процесу загалом, а саме впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій в освіті – використанню імерсивних технологій у вищих навчальних закладах. Поява комп'ютерних технологій віртуальної реальності викликала інтерес до впровадження комплексного підходу під час освоєння навчального матеріалу, який і назвали «імерсивним навчанням». Але імерсивними можуть вважатися і більш звичні нам формати очного або дистанційного навчання, коли дизайн навчальної програми складено таким чином, щоб студент отримував реальний досвід у реальному середовищі, а також на платформах, з якими потім буде стикатися в роботі.

Імерсивний формат навчання дає змогу, по-перше, створити реалістичну середу, яка максимально відтворює реальне життя, по-друге, тренуватися конкретно та деталізовано. Таким чином, ми маємо змогу умовно знищити кордон між теорією та практикою і, як підсумок, потрібні уміння стають більш продуктивними, а навички засвоюються швидше і краще. Імерсивні технології можуть бути впроваджені в різноманітні стандартні формати навчання, головною метою є створення максимально наближеної до реальності середи, яка буде мати справжні робочі інструменти, за допомогою яких студент вирішуватиме певні кейси завдань.

Існують мультимедійні технології, які впроваджуються в освіті, використовуючи два канали зв'язку (візуальний та звуковий) із п'яти людських органів чуття (зір, слух, смак, запах та дотик), обмежуючи потенційну ефективність навчання. У дослідженні представлено огляд наявних технічних можливостей для розвитку імерсивного навчального середовища. Імерсивні технології – включаючи віртуальну реальність та доповнену реальність – мають потенціал революціонізувати спосіб навчання, даючи студентам змогу отримувати доступ до просторів та взаємодіяти з досвідом, який в іншому випадку може бути для них недоступним.

Зокрема, розкривається сутність таких понять, як імерсивні технології, віртуальна реальність. Основна увага зосереджується на впровадженні імерсивних технологій у вищих навчальних закладах. У процесі дослідження на базі факультетів англійської мови технічного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського» було проведено анкетування за темою «Використання імерсивних технологій», підкреслено широкі можливості інформаційних технологій та проаналізовано позитивні наслідки використання імерсивних технологій в освітньому процесі. Встановлені засоби віртуальної реальності формують новий інтерактивний спосіб засвоєння нового матеріалу та підвищують ефективність вивчення англійської мови.

Ключові слова: *імерсивні технології, віртуальна реальність (ВР), англійська мова.*

The article is devoted to one of the current problems of information and communication technologies in education – the use of immersive technologies in higher education. There are multimedia technologies that are implemented in educatio, using two communication channels (visual and audio) from the five human sense, limiting the potential effectiveness of learning. The study provides an overview of existing technical capabilities for the development of an immersive learning environment. Immersive technologies – including virtual reality and augmented reality – have the potential to revolutionize the way we learn, allowing students to access spaces and interact with experiences that might otherwise be inaccessible to them. The immersive learning allows us to create a realistic environment that reproduces real life as much as possible and train specifically and in details. In this way, we are able to destroy the boundary between theory and practice and, as a result, the required skills become more productive and skills are acquired faster and better. Immersive technologies can be implemented in a variety of standard learning formats, the main goal is to create the closest to reality environment, which will have real working tools with which the student will solve certain cases.

In particular, the essence of such concepts as immersive technologies, virtual reality is revealed. The main attention is focused on the introduction of immersive technologies in higher education. During the study, on the basis of the Technical English language faculties of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" a survey was conducted on the topic of "Implementation of immersive technologies" and highlighted the wide possibilities of information technologies. The positive consequences of the use of immersive technologies in the educational process are analyzed. Installed means of virtual reality form a new interactive way of learning new material and increases the efficiency of learning English.

Key words: *immersive technologies; augmented and virtual reality technologies; English language.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підвищення якості професійної освіти зумовлює відповідні високі вимоги до викладачів вищої школи.

Сучасні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах орієнтують сучасного викладача на використання інноваційних технологій.

З появою інноваційних технологій, які прогресують дуже швидко у всіх аспектах нашого життя, спостерігаються значні перетворення. Викладання англійської мови вимагає постійно пропонувати студентам нові можливості для вдосконалення та інтегрує різні імерсивні технології навчання. Впровадження імерсивних технологій дає змогу підвищувати мотивацію студента, його впевненість, покращити засвоєння матеріалу, а також робить цікавим вивчення англійської мови. Поєднання імерсивних технологій із традицій-

ними технологіями значно покращує успішність студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Імерсивні методи навчання у вищій школі фрагментарно висвітлені в працях Є. Белінської, А. Жичкіної, Р. Коцюби, Т. Парфірової та ін. Використанню віртуальної реальності в різних сферах життєдіяльності людини присвячені праці С.В. Аксьонова («Комп'ютерне моделювання та віртуальна реальність»), А.В. Гощинського («Інноваційний розвиток мережевих організацій віртуального типу») та ін. Проблеми віртуальної реальності у професійній освіті розглянуті в дослідженнях А. Засєкіна («Віртуальне спілкування як чинник особистісних змін студентської молоді»), Р. Павлюка («Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов для здійснення віртуальної педагогічної взаємодії»), Ю. Лемешко («Синергетична модель управління проектами організації системи знань віртуального університету») та ін.

Метою статті є виявлення ступеня актуальності проблеми щодо впровадження імерсивних технологій в освітній процес. Для досягнення поставленої мети сформульовані такі цілі: проаналізувати сутність понять «імерсивні технології»; дослідити їх різновиди; виявити ставлення викладачів до впровадження імерсивних технологій в освітній процес; визначити перспективи та цілі за для майбутньої роботи.

Виклад основного матеріалу. Найбільш активно імерсивні технології навчання впроваджуються в технічну, медичну, інформативну, біологічну сфери знання: розробляється потужне програмне забезпечення, апробуються технологічні продукти (наприклад, симулятивні технології навчання), аналізується результативність означених методів навчання. Ми маємо зазначити ще і той факт, що багато науковців (О. Ковальчук, М. Бондаренко, А. Охрей, І. Прибитько, Є. Решетник) вважають, що імерсивні технології не можуть замінити навчальні технології в підготовці фахівців, проте у разі поєднання традиційних технологій з імерсивними покращується практичний результат освітнього процесу у вищих навчальних закладах [2].

Віртуальна реальність – це нова концепція використання інформаційних технологій для створення ефекту тримірного оточення, в якому користувач в інтерактивному режимі взаємодіє з віртуальними об'єктами, і при цьому створюється відчуття реальної присутності. Ключовими моментами в такому визначенні віртуальної реальності є те, що вона створена за допомогою комп'ютера, де інтерактивність передбачає створення ефекту від взаємодії з об'єктами, а не зображеннями цих об'єктів [6].

До імерсивних технологій навчання належать і технології віртуальної та доповненої реальностей [5].

Технології доповненої реальності (ДР) здатні проєктувати цифрову інформацію (зображення, відео, текст, графіку) поза екранами пристроїв та об'єднувати віртуальні об'єкти з реальним середовищем. Технології віртуальної і доповненої реальності дають студентам змогу глибше вивчати англійську мову [2; 3].

За твердженням Z. Turan, E. Meral, I. Fevzi Sahin, «ДР пропонує поєднання віртуального і реального світу; таким чином, він може допомогти студентам у вивченні абстрактних і складних предметів. Результати дослідження показали, що ДР підвищує успішність студентів і знижує рівень їх когнітивного навантаження» [7].

У процесі дослідження на базі факультетів англійської мови технічного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського» було проведено анкетування за темою «Використання імерсивних технологій», в якому взяли участь 21 викладач і 50 студентів (результати анкетування зведені у таблицю 1.1 та таблицю 1.2). Необхідно зазначити, що викладачі (100%) та студенти (100%), як і науковці, підкреслюють важливість та актуальність впровадження імерсивних технологій. Та, незважаючи на це, результати анкетування (див. табл. 1) показали, що тільки незначна кількість викладачів (двоє, 10%) використовують імерсивні технології в навчальному процесі, 19 викладачів (90%) відповіли, що взагалі їх не використовують. Цей факт підтверджують результати відповідей, які висвітлені у таблиці 2.

Результати соціологічного дослідження дозволили зробити висновки, що використання імерсивних технологій підвищує ефективність навчання. Студенти та викладачі вищої освіти ставляться позитивно до тенденцій впровадження сучасних технологій. Студенти ставляться позитивно до використання інформаційних ресурсів та підкреслюють широкі можливості інформаційних технологій.

Відомо, що використання імерсивних технологій підвищує ефективність проведення навчальних занять. Але з відповідей студентів видно, що тільки 45 (5%) їх використовують.

Включення нових технологій у навчальний процес не означає, що потрібно змінювати всю методику навчання. Але підходи, які використовуються, можна вдосконалити за допомогою впровадження імерсивних технологій, таких як віртуальна реальність.

Екскурсії чудово підходять для навчання англійської мови. Вони надають студентам змогу знаходитись у середовищі, де вони можуть вивчати мову, практикуючи спілкування нетрадиційним захоплюючим, незабутнім, мультисенсорним способом.

Google Expeditions, безплатний мобільний додаток, розроблений для роботи з картонними гарнітурами Google, допомагає викладачеві проводити студентів у захоплюючі віртуальні подорожі». Для цього кожен студент повинен мати гарнітуру, щоб приєднатися до віртуального туру. Google

Таблиця 1

Досвід використання імерсивних технологій (результати анкетування викладачів)

Запитання	Так		Ні		Не знаю	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
Чи вважаєте Ви важливим впровадження імерсивних технологій?	15	90	1	1	5	0,5
Чи впроваджуєте Ви імерсивні технології в навчальний процес?	Так		Рідко		Взагалі не використовую	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
	3	10	-		18	90
Чи підвищує, на Вашу думку, рівень знань студентів впровадження імерсивних технологій?	Так		Ні		Не знаю	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
	19	90	-		2	10

Таблиця 2

Досвід використання імерсивних технологій (результати анкетування студентів)

Запитання	Так		Ні		Не знаю	
Чи вважаєте Ви важливим впровадження імерсивних технологій?	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
	50	100				
Чи впроваджують викладачі імерсивні технології на Ваших заняттях?	Часто		Рідко		Взагалі не проводяться	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
	5	0.5	45	95	-	-
Чи використовуєте Ви інформаційні технології на заняттях?	Так			Ні		
	Кількість осіб		%	Кількість осіб		%
	40		90	10		10

Expeditions використовує захоплюючі 360-градусні зображення для створення кожної ситуації. Викладач, використовуючи планшет замість гарнітури, може бачити всіх студентів, одночасно контролюючи цифровий простір моделювання.

Таким чином, процеси впровадження технологій віртуальної і доповненої реальності у вищих навчальних закладах мають досить активний характер.

Висновки. Отже, актуальність впровадження імерсивних технологій як додаткового каталізатора у вивченні англійської мови є безумовною. Такий вид діяльності є чинником підвищення рівня знань у будь-якій предметній дисципліні у вищих навчальних закладах.

Наприклад, завдяки наочності віртуального простору студент має змогу деталізовано «відчути» будь-який об'єкт, «взяти участь» у будь-якому процесі. Такий підхід значно цікавіший та результативніший порівняно з наочними друкованими матеріалами, оскільки він включає майже всі людські органи чуття.

Віртуальний простір «занурює» студента в інший вид реальності, що унеможливлює його реакцію на зовнішні подразники. Така зосередженість дає змогу повністю сфокусуватися на вивченні матеріалу.

Імерсивні технології дають змогу за необхідності змінювати сценарій та послідовність подій у подачі навчального матеріалу в ігровій та доступній для сприйняття формі.

Отже, імерсивні технології значно розширюють інструментарій сучасного викладача, дають змогу удосконалити процес подання матеріалу завдяки підвищенню загального рівня зацікавленості студента шляхом максимального залучення останнього.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ковальчук О.І., Бондаренко М.П., Охрей А.Г., Прибитько І.Ю., Решетник Є.М. Особливості використання імерсивних технологій (віртуальної і доповненої реальності) в медичній освіті та практиці. *Методологія наукових досліджень.* 2020. Том 14 (№ 3). С. 158–164.

2. Круглов М. Основні принцип систем віртуальної реальності. URL: http://nestor.minsk.by/kg/1999/23/kg92305.html (дата звернення: 17.01.2021).

3. Фореман Н., Коралло Н. Минуле та майбутнє 3D технологій віртуальної реальності. *Науково-технічний вісник ИТМО*. 2014. № 6 (94). С. 1–8.

4. Herron, J. Augmented Reality in Medical Education and Training. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries.* 2016. Vol. 13, Issue 2. P. 51–55. DOI: 10.1080/15424065.2016.1175987

5. Hughes, C. Mixed reality in education, entertainment, and training / C.E. Hughes, C.B. Stapleton, D.E. Hughes, E.M. Smith. *IEEE Computer Graphics and Applications*. 2005. № 25 (6). P. 24–30.

6. Thakral, S. Virtual Reality and M-Learning / S. Thakral, P. Manhas, C. Kumar. *International Journal of Electronic Engineering Research*. 2010. Vol. 2, No. 5. P. 659–661.

7. Turan,Z., Meral, E., Sahin, I.F. The impact of mobile augmented reality in geography education: achievements, cognitive loads and views of university students. Journal of Geography in Higher Education. 2018. Vol. 42, Issue 3. P. 427–441. DOI: 10.1080/03098265.2018.1455174.

ПЕДАГОГІЧНІ БАР'ЄРИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19 (МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД)

PEDAGOGICAL BARRIERS TO DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC (INTERNATIONAL EXPERIENCE)

УДК 316.642.3
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.38

Лук'яненко В.В.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Вадаська С.В.,
старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Корбут О.Г.,
старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Свиридова Л.Г.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Мета – проаналізувати та систематизувати міжнародний досвід впровадження дистанційної освіти (на основі найсучасніших праць), а також виокремити типові педагогічні бар'єри навчання з дому.
Методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення міжнародного досвіду проблеми педагогічних бар'єрів у дистанційній освіті, а також шляхів їх подолання.
Розглянуто типи бар'єрів: організаційні – управління навчальним процесом, створення та адаптація навчальних програм; технічні проблеми пов'язані з доступом до Інтернету, а також наявністю технічних засобів навчання та програмного забезпечення; педагогічні бар'єри – готовність викладачів до створення та використання онлайн-контенту, знання та навички роботи на платформах дистанційного навчання, використання інтерактивних технологій); психологічні бар'єри – низький рівень самоефективності, мотивації, впевненості ефективно організувати навчальний процес (рівень вчителя) та опанувати навчальну дисципліну (рівень студента). Доведено, що позитивний досвід використання ІКТ у навчальному процесі сприяє підвищенню їхньої професійної самоефективності, що позитивно корелює з результатами навчання студентів.
Впровадження дистанційної освіти в умовах карантину супроводжується певними труднощами як на рівні навчального закладу, так і на рівні студентів та викладачів; також існують зовнішні чинники, як доступ до Інтернету, та внутрішні, пов'язані з рівнем розвитку особистісних характеристик усіх учасників навчального процесу. Мотивація викладачів, самоефективність та впевненість у використанні онлайн-технологій корелюють з успішністю навчання студентів. Передбачається, що змішана форма навчання буде найбільш прийнятною після відміни карантинних обмежень, що вимагатиме від викладачів постійного підвищення кваліфікації та призведе до трансформацій у розробці навчальних планів та програм. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень авторами пропонуються рекомендації для адміністрації навчальних закладів, викладачів, методистів, психологів.

Ключові слова: *пандемія, дистанційне навчання, ІКТ, психологічні та педагогічні бар'єри, самоефективність.*

Aim – to analyze and systematize the international experience of implementing distance education (based on the latest works), as well as identify the types of pedagogical barriers in inline learning.
Methods: analysis, synthesis, systematization and generalization of international experience of barriers in distance education, as well as the ways to overcome them.
Typical barriers are considered: organizational, i.e. management of educational process, creation and adaptation of educational programs; technical problems regarding Internet access, as well as the availability of hardware and software; pedagogical barriers: readiness of teachers to create and use online content, knowledge and skills of working on distance learning platforms, use of interactive technologies); psychological barriers: low level of self-efficacy, motivation, confidence in organizing the educational process (teacher level) and in acquiring knowledge (student level). It is proved that the positive experience of using ICT in the educational process helps to increase their professional self-efficacy, which is positively correlates with the learning outcomes of students.
Introduction of distance education in the conditions of quarantine is accompanied by certain difficulties, both at the level of the educational institution and at the level of students and teachers; there are also external factors, such as access to the Internet and internal ones, related to the level of development of personal characteristics of all participants in the learning process. Teacher motivation, self-efficacy and confidence in the use of Internet technologies correlate with the success of student learning. We predict that blended learning will be the most acceptable mode of learning after the abolition of quarantine restrictions, which will require teachers' continuous training, and will lead to transformations in the development of curricula. Based on the analysis of psychological and pedagogical research, the authors offer recommendations for educational management administration, teachers, methodologists, psychologists.
Key words: *pandemic, distance learning, ICT, psychological and pedagogical barriers, self-efficacy.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Діджиталізація освіти належить до сфер соціалізації та розвитку людини. Безперечно, використання інформаційних технологій в освіті відкриває нові можливості як для викладачів, так і для студентів із метою набуття та закріплення професійних компетентностей. Основними проблемами, з якими стикаються педагоги, є постійне ускладнення змісту освіти, що підвищує освітні стандарти, необхідність неперервного професійного розвитку з огляду на появу нових освітніх технологій та інновацій в освіті, адаптація навчальних програм до вимог роботодавців та суспільства, професійна діяльність в інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчальному процесі [26–30].

Пандемія, спричинена поширенням вірусу COVID-19, призвела до закриття усіх навчальних закладів більшості країн світу, які вимушені були перейти на дистанційний режим роботи, що вия-

вилось викликом для тих установ, які мали недостатній досвід впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у викладанні дисциплін. Дистанційне навчання, хоча і має багато переваг та широко використовується в сучасному світі, спричинило низку проблем, оскільки учні та студенти, а також викладачі бути психологічно та методично не готові до повного переходу в режим навчання онлайн.

Актуальність цієї роботи викликана тим, що вона аналізує та систематизує найновіші дослідження з проблеми педагогічних бар'єрів викладачів та студентів у впровадженні та використанні дистанційних технологій. Практична значущість полягає в тому, що автори пропонують рекомендації, які можуть бути використані керівниками підрозділів, викладачами, методистами, психологами з метою оптимізації дистанційного навчання, гармонізації психологічного здоров'я учасників навчального процесу під час пандемії та після подолання пандемічної кризи у впровадженні змішаного навчання.

Методами дослідження були аналіз, синтез, систематизація та узагальнення міжнародного досвіду проблеми психологічних та педагогічних бар'єрів у дистанційній освіті, а також шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Дистанційна освіта у період пандемії Covid-19 стала викликом для викладачів з усього світу, оскільки навчальні установи не мали часу для адаптації навчальних програм для повного переходу в онлайн-режим. Ця стаття присвячена бар'єрам та викликам дистанційної освіти у кризові періоди, але ми не можемо не згадати численні переваги означеної форми роботи, що підтверджується науковими дослідженнями з усього світу.

Незважаючи на психологічні, педагогічні, технічні проблеми впровадження дистанційної освіти, згадані вище, науковці вказують на значні переваги онлайн-навчання, а саме: гнучкість [13]; економія коштів та часу [16]; інтерактивність [17; 26]; ефективність [7; 10]; самомотивація [9; 18]; самоефективність [12; 25]; індивідуалізація (персоналізація) навчання [14; 17]; розвиток навичок колаборації та кооперації [5]; вдосконалення навичок творчого та критичного мислення [35]; отримання нових технічних навичок [25]; більш ефективні засоби контролю та оцінювання [6; 32].

З іншого боку, є певні труднощі у впровадженні дистанційного навчання як із боку викладачів, так і з боку студентів, що відомі у педагогічній та психологічній науковій літературі як бар'єри, тобто перешкоди (зовнішні або внутрішні), які заважають людині виконати певну діяльність. Є різні підходи до класифікації бар'єрів інтеграції дистанційної освіти.

Виокремлюють чотири типи бар'єрів [21]: на рівні студента, викладача, інфраструктури та технологій і управління закладом освіти. Найбільша перешкода в означеному дослідженні була на рівні інфраструктури та доступу до Інтернету. Найвагомішим фактором, що заважає ефективному впровадженню технологій, є обмежений час для розробки засобів навчання та розміщення їх на відповідних онлайн-платформах, у той час як рівень цифрової компетентності студентів виявився найменш значущим фактором.

Бар'єри, з якими стикаються викладачі в онлайн-викладанні, – брак часу для підготовки уроку з використанням ІКТ, недостатній рівень знань та професійних компетенцій, недостатній рівень технічної підтримки, доступу до технологій, брак впевненості в собі [8].

Mailizar із колегами [15] класифікують бар'єри впровадження дистанційного навчання на чотирьох рівнях:

1) рівень навчального закладу. Доступ до програмного забезпечення, Інтернету, підручників, технічна підтримка викладачів і студентів;

2) рівень викладача. Знання, навички, компетентності, досвід, впевненість у собі, мотивація, самоефективність;

3) рівень навчальних програм. Зміст освіти, критерії оцінювання;

4) рівень студента. Рівень сформованості навичок роботи з технологіями, самостійного навчання, самомотивації; доступ до Інтернету.

Проаналізувавши різні підходи до класифікації бар'єрів дистанційної освіти, ми дійшли висновку, що існують організаційні проблеми, а саме ті, що стосуються навчального закладу, управління навчальним процесом, створення та адаптації навчальних програм; технічні проблеми пов'язані з доступом до Інтернету, а також наявністю технічних засобів навчання та програмного забезпечення.

З іншого боку, існують труднощі саме методичного характеру (педагогічні бар'єри): готовність викладачів до створення та використання онлайн-контенту, знання та навички роботи на платформах дистанційного навчання, використання інтерактивних технологій; психологічні бар'єри –низький рівень самоефективності, мотивації, впевненості ефективно організувати навчальний процес (рівень вчителя) та опанувати навчальну дисципліну (рівень студента).

Більшість досліджень вказують на проблеми студентів з Інтернет- з'єднанням, що вплинуло на ефективність навчального процесу [13; 16; 17; 18; 20]. Особливо ця проблема виражена в сім'ях із рівнем доходу нижче середнього, у багатодітних сім'ях, у жителів сільської місцевості. Згідно з результатами досліджень, проведених в Україні, технічні проблеми виникали у більше ніж 50% студентів та викладачів [13; 17].

Як викладачі, так і студенти, зіштовхнулись із проблемою перевантаження [3]. Викладачі у найкоротший термін мали переносити матеріал на різні технічні платформи, що вимагало великих затрат часу. Згідно з дослідженням [16], 89% опитаних викладачів вказують на означену проблему.

Інтернет-освіта вимагає належного планування (planning), розробки навчальних програм (curriculum design), методичних вказівок (instructions) для викладачів та студентів. Онлайн-навчання, щоб бути ефективним, має базуватись на обґрунтованих теоріях та моделях [18]. Швидкий перехід на дистанційну освіту під час пандемії COVID-19 характеризувався відсутністю належного планування, це були екстрені заходи у відповідь на глобальне кризове явище, а тому не можна засвідчити його повну ефективність [1].

На початку пандемії викладачі не були готові до різкого переходу на дистанційну освіту, а отже, не були розроблені відповідні освітні програми, що створило передумови для того, щоб студенти стати пасивними здобувачами знань (passive learners) [33].

Студенти почали втрачати інтерес до навчання, що було спричинено збільшенням навантаження, а також недоступності Інтернету. З іншого боку, недостатня методична підготовка вчителів, а також відсутність навичок користування дистанційними освітніми платформами призвела до зниження показників ефективності навчання. Згідно з опитуванням [20], більше половини студентів зазначили, що онлайн-освіта знижує якість отримуваних знань та не є ефективним засобом навчання.

Щоб вирішити цю проблему, необхідно проводити навчання викладацького складу, студентів, учнів та їхніх батьків із користування навчальними засобами та платформами. Використання онлайн-матеріалів у поєднанні з тими, що можна завантажити офлайн, дозволило б вирішити проблему, пов'язану з доступом до Інтернету [20].

Згідно з дослідженням [33], підлітки та юнаки потрапляють у залежність від мобільних телефонів та комп'ютерів, а отже, вони мають психологічну проблему та погіршення гостроти зору. Викладання засобами ІКТ не може відбуватись неперервно тривалий час. Тривалість заняття в онлайн-режимі реального часу не має перевищувати 45 хвилин, це оптимальний час для ефективного сприйняття матеріалу, розподілу уваги та дотримання балансу між психологічним та фізичним здоров'ям школяра [23].

Бар'єри, що пов'язані з соціальною взаємодією, є найбільш значущими серед студентської молоді [2]. Студенти почуваються ізольованими, їм бракує спілкування з одногрупниками та викладачами. Вирішити означену проблему можна за допомогою інтеграції в навчальний процес: інтерактивності, колаборативного та кооперативного навчання, індивідуалізації навчання, мультимодального представлення змісту та урізноманітнення типів завдань, створення психологічно безпечного середовища, надання своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку, забезпечення контролю за груповою взаємодією та динамікою [22].

Дослідження [4; 11; 19; 25] доводять, що підвищення рівня цифрової грамотності викладачів, а саме позитивний досвід використання ІКТ у навчальному процесі, сприяє підвищенню їхньої професійної самоефективності (professional self-efficacy), що позитивно корелює з результатами навчання студентів.

Щоб успішно інтегрувати ІКТ у навчальний процес, викладачі мають продемонструвати своє позитивне сприйняття технологій, високий рівень професійної самоефективності та впевненості у собі [4; 11; 19]. В Україні викладачі все ще мають певну стурбованість технологіями, особливо порівняно із сучасними студентами, які є «цифровим поколінням». Вчителі бояться помилитися або визнати відсутність певних знань чи навичок. Це перешкоджає інтеграції технологій та створенню сприяючих умов для навчання, що призводить до втрати студентами інтересу та, як наслідок, мотивації до навчання. Цей розрив між очікуваннями студентів та здібностями викладачів призводить до поганої успішності студентів та розчарування викладачів у своїй професії та своїх здібностях. Навпаки, адекватний рівень професійної самоефективності вчителів призведе до вищого рівня задоволеності роботою та нижчого рівня стресу, пов'язаного з роботою, що потягне підвищення навчальних досягнень учнів. Отже, проблема вивчення впливу освітніх технологій на особисті та професійні характеристики викладачів університету є актуальною, оскільки успішний викладач має сприяти взаємодії зі студентами за допомогою відповідних та зрозумілих для них інструментів.

Таким чином, необхідно підвищувати рівень сформованості психологічних утворень викладачів (самоефективноість, впевненість у собі, копінг-стратегії) та студентів (соціально-психологічна адаптація, внутрішня мотивація, тайм-менеджент), що призведе до успішного навчально-виходного процесу в режимі онлайн в умовах пандемії.

Висновки. На основі аналізу літературних джерел ми дійшли висновку, що впровадження дистанційної освіти в умовах карантину супроводжується певними труднощами як на рівні навчального закладу, так і на рівні студентів та викладачів; також існують зовнішні чинники, як доступ до Інтернету, та внутрішні, пов'язані з рівнем розвитку особистісних характеристик усіх учасників навчального процесу. Мотивація викладачів, самоефективність та впевненість у викорис-

танні онлайн-технологій, безумовно, впливають на успішність навчання студентів.

Найбільшою проблемою, зазначеною в науковій літературі, є доступ до Інтернету, а також неготовність навчальних закладів до повного переходу в онлайн-режим, а отже, відсутність відповідних навчальних програм, адаптованих до нового режиму навчання, критеріїв оцінювання, а також брак досвіду викладання та навчання з використанням новітніх освітніх Інтернет-технологій та платформ дистанційного навчання, що вплинуло на якість навчання.

Пандемія Covid-19 сприяла цифровій трансформації середньої та вищої освіти, і в результаті кризи, спричиненої пандемією, інновації, впровадження яких у звичайні часи зайняло б багато років через різні управлінські норми, були швидко розроблені, почали використовуватись протягом обмеженого часу [1], що допомогло продовжувати навчальний процес в умовах локдауну.

Передбачається, що після завершення карантину університети та коледжі перейдуть до формату змішаного навчання, в якій онлайн-освіта стане нормою [34]. Це вимагатиме від викладачів постійного підвищення кваліфікації та призведе до трансформацій у розробці навчальних планів та програм. Новий формат отримання знань дасть змогу викладацькому та управлінському складу закладів освіти обмінюватись знаннями та досвідом шляхом організації міжнародних заходів, телеконференцій, вебінарів тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень ми пропонуємо наведені нижче рекомендації для адміністрації навчальних закладів, викладачів, методистів, психологів.

1. Необхідно створювати можливості співпраці навчальних закладів із мережами телекомунікацій, Інтернет-провайдерами, з метою отримання субсидії на користуванням послугами Інтернет.

2. Розробити нові підходи до оцінювання студентів, які навчаються віддалено, враховуючи особливості дистанційного навчання; використовувати технічні засоби попередження та виявлення плагіату.

3. Розробити єдину навчальну платформу для усіх дисциплін навчального закладу.

4. Організовувати для викладачів університету та вчителів школи курси підвищення кваліфікації, під час яких будуть представлені найновіші розробки ІКТ в освіті.

5. Звернути особливу увагу дослідження рівня самоефективності викладачів у використанні ІКТ у професійній діяльності до та після навчання за програмою професійного розвитку. Проводити тренінги з розвитку самоефективності викладачів.

6. Підсилити ефективність роботи психологічних служб навчальних закладів, а також збільшити потужності та можливості гарячих ліній психологічної допомоги.

7. За допомогою різноманітних методів та засобів онлайн-навчання, викладачам забезпечити інтерактивність, колаборативне та кооперативне навчання, індивідуалізацію навчання, мультимодальне представлення змісту та урізноманітнення типів завдань, створення психологічно безпечного середовища, надання своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку, організацію контролю за груповою взаємодією та динамікою.

8. Проводити виховні бесіди зі школярами та студентами щодо здорового способу життя, фізичної активності, тривалості сну, оптимального співвідношення часу, витраченого на роботу за комп'ютером та відпочинку, що призведе до зменшення рівня перевантаження, стресу та депресії.

Перспективою подальших досліджень є експериментальне вивчення психолого-педагогічних бар'єрів дистанційного навчання студентської молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Adedoyin, O.B., Soykan, E. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments.* 2020. P. 1–13. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180

2. Bakar, A., Shah, K., Qingyu, X. The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica.* 2020. № XXIX (5). P. 248–264. https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1027

3. de Boer, H. COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in higher education.* 2021. № 46(1). P. 96–106. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684

4. Brinkerhoff, J. Effects of a Long-Duration, Professional Development Academy on Technology Skills, Computer Self-Efficacy, and Technology Integration Beliefs and Practices. *Journal of Research on Technology in Education.* 2006. № 39(1). P. 22–43. https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782471

5. Casañ-Pitarch, R., Candel-Mora, M., Carrió-Pastor, M., Demydenko, O., Tikan, I. Enhancing language and cross-cultural competence through telecollaboration. *Advanced Education.* 2020. № 7(16). P. 78–87. http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.214539

6. Gil-Jaurena, I., Domínguez-Figaredo, D., Ballesteros-Velázquez, B. Learning outcomes based assessment in distance higher education. A case study. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.* 2020. P. 1–16. https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1757419

7. Habibbulloh, M. Effectiveness of Online Learning Implementation in Topic Dynamic Electricity during the Covid-19 Pandemic at Junior High School. *International Journal of Social Science and Human Research.* 2020. № 03 (12). https://doi.org/10.47191/ijsshr/v3-i12-01

8. Hadijah, S., & Shalawati, S. Investigating Teacher 'Barrier to ICT (Information Communication Technology) Integration in Teaching English at Senior High School in Pekanbaru. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*. 2017. № 5. P. 302–310. http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/8019

9. Jamaludin, G.M., Supriatna, D., Burhani, A. The effect of online learning system during the covid-19

pandemic on students' learning motivation and interest in learning. *Jurnal Tatsqif*. 2020. № 18(2). P. 169–182. https://doi.org/10.20414/jtq.v18i2.2795

10. Kalay, D., Fedorenko, S., Guryeyeva, L., Kolomiiets, S. Forming students' terminological competence in the moodle-based e-learning course. *Advanced Education*. 2020. № 7(16). P. 104–111. http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.216980

11. Kim, C., Kim, M., K., Lee, C., Spector, J. M., DeMeester, K. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*. 2013. № 29. P. 76–85. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005

12. Li, D. A Review of Self-efficacy of Learners through Online Learning. *Journal of Humanities and Education Development.* 2020. № 2(6). P. 526–533. https://doi.org/10.22161/jhed.2.6.17

13. Lukianenko, V., Vadaska, S. Evaluating the Efficiency of Online English Course for First-Year Engineering Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12(2) (Sup1). P. 62–69. https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/290

14. Lytovchenko, I., & Voronina, H. MOOC as Remote ESP Learning Tool at University in Quarantine: Focus on Students' Attitudes. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12(2Sup1). P. 70–76. https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/291

15. Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., Bruce, S. Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2020. № 16(7). em1860. https://doi.org/10.29333/ejmste/8240

16. Mĭralay, F. Evaluation of distance education practice in 2020 COVID 19 pandemic process. *Near East University Online Journal of Education.* 2020. № 3(2). P. 80–86. https://dergipark.org.tr/en/pub/neuje/issue/57004/802701

17. Mukan, N., Lavrysh, Y. Video Conferencing Integration: Challenges and Opportunities at Universities. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala.* 2020. № 12 (1Sup2). P. 108–114. https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/253

18. Muslimin, A., & Harintama, F. Online Learning during Pandemic: Students' Motivation, Challenges, and Alternatives. *Loquen: English Studies Journal.* 2020. № 13(2). P. 60–68. https://doi.org/10.32678/loquen.v13i2.3558

19. Ocak, C., Baran, E. Observing the Indicators of Technological Pedagogical Content Knowledge in Science Classrooms: Video-Based Research. *Journal of Research on Technology in Education.* 2019. № 51(1). P. 43–62. https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1550627

20. Olum, R., Atulinda, L., Kigozi, E., Nassozi, D.R., Mulekwa, A., Bongomin, F., & Kiguli, S. Medical Education and E-Learning During COVID-19 Pandemic: Awareness, Attitudes, Preferences, and Barriers Among Undergraduate Medicine and Nursing Students at Makerere University, Uganda. *Journal of Medical Education and Curricular Development.* 2020. № 7. https://doi.org/10.1177/2382120520973212

21. Quadri, N.N., Muhammed, A., Sanober, S., Qureshi, M.R.N., & Shah, A. Barriers effecting successful implementation of e-learning in Saudi Arabian universities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020. № 12(06). P. 94–107. https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7003

22. Racheva, V. Social aspects of synchronous virtual learning environments. AIP Conference Proceedings 2048. 2019. 020032. https://doi.org/10.1063/1.5082050

23. Rafi, A.M., Varghese, P.R., & Kuttichira, P. The Pedagogical Shift During COVID 19 Pandemic: Online Medical Education, Barriers and Perceptions in Central Kerala. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 2020. № 7. https://doi.org/10.1177/2382120520951795

24. Ramli, M.F., Majid, M., Badyalina, B. Impeding Factors Towards the Effectiveness of Online Learning During Covid-19 Pandemic among Social Sciences Students. *International Journal of Learning and Development.* 2020. № 10 (4). P. 37.

25. Saienko, N., Lavrysh, Y., Lukianenko, V. The Impact of Educational Technologies on University Teachers' Self-efficacy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* 2020. № 19(6). P. 323–336.

26. Saienko, N., Semyda, O., Akhmad, I. Using social networks in teaching ESP to engineering students. *Advanced Education.* 2020. № 7(14). P. 38–45. doi:http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.198083

27. Saienko, N., Lavrysh, Y. Mobile assisted learning for self-directed learning development at technical university: SWOT analysis. *Universal Journal of Educational Research.* 2020. № 8(4). P. 1466–1474. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080440

28. Stavytskyi, O., Urazgaliyeva, M. Using Google classroom tools in teaching students of economic specialities. *Advanced Education.* 2018. № 5(10). P. 76–81. https://doi.org/10.20535/2410-8286.149361

29. Stefancik, R., & Stradiotová, E. Using Web 2.0 Tool podcast in teaching foreign languages. *Advanced Education.* 2020. № 7(14). P. 46–55. https://doi.org/10.20535/2410-8286.198209

30. Synekop, O. Webquest as technology of differentiated ESP instruction at university level. *Journal of teaching English for specific and academic purposes.* 2020. № 8(1). P. 43–52. https://doi.org/10.22190/jtesap2001043s

31. Tuah, N.A.A., Naing, L. Is Online Assessment in Higher Education Institutions during COVID-19 Pandemic Reliable? *Siriraj Medical Journal.* 2020. № 73(1). P. 61–68. https://he02.tci-thaijo.org/index.php/sirirajmedj/article/view/246342

32. Yadav, A.K. Impact of Online Teaching on Students' Education and Health in India during the Pandemic of COVID-19 (E-pub Ahead of Print). Coronaviruses. 2020a. https://doi.org10.2174/266679670199920 1005212801

33. Yadav, B. Psychological and social effect of pandemic covid-19 on education system. Globus. *An International Journal of Management & IT*. 2020b. № 11 (2). P. 28. https://doi.org/10.46360/globus.mgt.120201006

34. Yafie, E. Collaborative Mobile Seamless Learning (CMSL) based on Android Apps to Improving Critical Thinking in Higher Education in the Post-Covid-19 Era. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 2020. № 12 (SP7). P. 428–441. https://doi.org/10.5373/jardcs/v12sp7/20202125

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РІЗНИХ ІНСТИТУЦІЙ СЕКТОРА БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE OFFICERS OF VARIOUS INSTITUTIONS OF THE SECURITY AND DEFENSE SECTOR OF UKRAINE IN THE SYSTEM OF FIRE TRAINING WITH THE USE OF MODERN TECHNICAL MEANS OF TRAINING

УДК 355.235.22
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.39

Марков О.В.,
канд. техн. наук,
заступник начальника кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Самсонов Ю.В.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Бородін С.В.,
старший викладач кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Шемчук В.А.,
канд. пед. наук,
начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони імені Івана Черняховського

Атаманенко І.О.,
старший викладач кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Стаття присвячена актуальним питанням формування професійних компетентностей (військово-прикладних навичок) майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України, необхідних для застосування ними стрілецької зброї в різних умовах службово-бойової діяльності. Головною метою роботи є формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів у системі вогневої підготовки з акцентованим використанням засобів та функціоналу мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України). На першому етапі дослідження членами науково-дослідної групи (надалі НДГ) було здійснено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-джерел) у напрямі застосування сучасних технічних засобів навчання в системі професійної освіти майбутніх офіцерів. Відповідно до результатів моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури членами НДГ встановлено, що, незважаючи на значну кількість робіт із вибраного напряму наукової розвідки, питанням формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів (курсантів вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України) в системі вогневої підготовки з акцентованим використанням техніко-тактичного арсеналу мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 присвячено мало розвідок, що потребує подальших наукових досліджень для формування остаточних суджень щодо цієї важливої для науки та практики спеціальної військової підготовки проблеми. Упродовж другого етапу нами здійснено аналітичний огляд основних технічних характеристик та функціональних можливостей мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 та перспектив його використання в освітньому процесі майбутніх офіцерів Національної академії Національної гвардії України (надалі НАНГУ). З метою визначення ефективності впровадження мультимедійного інтерактивного тиру «Інгул-7» в систему професійної освіти майбутніх офіцерів НГУ членами НДГ проведено педагогічний експеримент, в якому узяли участь курсанти командно-штабного факультету НАНГУ (n=46 чол.). Досліджуваних курсантів було розподіллено на контрольну групу (Кг, n=22 чол.) та експериментальну групу (Ег, n=24 чол.). Досліджувані курсанти Кг під час педагогічного експерименту використовували традиційну методику формування професійних компетентностей у напрямі вогневої та тактичної підготовленості (практична складова частина), передбачену робочою програмою навчальної дисципліни «Стрілецька зброя та вогнева підготовка». Представники Ег під час практичних занять із вогневої підготовки додатково використовували функціонал (засоби) мультимедійного інтерактивного тиру «Інгул-7». Порівнюючи показники до та після використання засобів мультимедійного інтерактивного тиру «Інгул-7», спрямованого на вдосконалення вогневої та тактичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ, встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні (Ег P≤0,05).

Ключові слова: *вогнева підготовка, майбутні офіцери, педагогічний експеримент, професійні компетентності, професійна освіта, прикладні навички, професійна підготовка, тактична підготовка, технічні засоби.*

The article is devoted to topical issues of formation of professional competencies (military-applied skills) of future officers of various institutions of the security and defense sector of Ukraine necessary for their use of small arms in various conditions of service and combat activities. The main purpose of the work is the formation of professional competencies in future officers in the system of fire training with an emphasis on the means and functionality of multimedia laser shooting range «Ingul»-7 (on the example of cadets of the command and staff faculty of the National Academy of National Guard of Ukraine). At the first stage of the study, members of the research group (hereinafter RG) analyzed the scientific and methodological and special literature (Internet sources) in the direction of application of modern technical means of training in the system of professional education of future officers. According to the results of monitoring of scientific-methodical and special literature, the members of the RG found that despite the significant number of works in the chosen area of scientific intelligence, Insufficient research is devoted to the formation of professional competencies of future officers (cadets of higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine) in the system of fire training with emphasis on the use of technical and tactical arsenal of multimedia laser shooting range «Ingul»-7, which requires further research to form final judgments on this important for science and practice special military training problem. During the second stage we carried out an analytical review of the main technical characteristics and functionality of the multimedia laser shooting range «Ingul»-7 and prospects for its use in the educational process of future officers of the National Academy of the National Guard of Ukraine (hereinafter NANGU).

In order to determine the effectiveness of the introduction of multimedia interactive shooting range «Ingul-7» in the system of professional education of future officers of NGU, members of RG conducted a pedagogical experiment, which was attended by cadets of the command and staff faculty of NANGU (n=46 people). The studied cadets were divided into a control group (Kg, n=22 people) and an experimental group (Eg, n=24 people). The studied cadets Kg during the pedagogical experiment used the traditional method of forming professional competencies in the direction of fire and tactical training (practical component) provided by the working program of the discipline «Small Arms and Fire Training». Representatives of Eg additionally used the functionality (means) of the multimedia interactive shooting range «Ingul»-7 during practical fire training classes. Comparing the indicators before and after the use of multimedia interactive shooting range «Ingul»-7 aimed at improving the fire and tactical training of future officers of NGU, it was found that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to the original data and these differences are mostly significant (Eg P≤0,05).

Key words: *shooting training, future officers, pedagogical experiment, professional competencies, professional education, applied skills, professional training, tactical training, technical means.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний стан розвитку військової науки, поява нових зразків військової техніки, озброєння та екіпіровки, а також методики та тактики їх використання під час виконання завдань за призначенням представниками різних інституцій сектора безпеки й оборони України потребують відповідної модернізації програм їхньої професійної підготовки.

Своєю чергою прикладні професійні компетентності представників різних інституцій сектора безпеки і оборони України (далі – СБОУ) є важливою сутнісною характеристикою, від якої залежить ефективність виконання ними та підлеглим особовим складом завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності. Варто зауважити, що нині вогнева підготовка військовослужбовців Національної гвардії України (далі – НГУ), Збройних сил України та представників різних інституцій СБОУ зазнає значних змін, під впливом загального росту екстремальної діяльності, поширення зброї серед населення, різкого збільшення використання зброї кримінальним світом, а найголовніше, проведення операції об'єднаних сил на сході нашої країни. З огляду на вищезазначене, відповідним чином змінюються й вимоги до використання стрілецької зброї. Крім цього, дедалі більше сучасних зразків стрілецької зброї як вітчизняного, так і закордонного виробництва з'являються на озброєнні військових частин та підрозділів НГУ (структурних підрозділах СБОУ).

Основною вимогою, яка висувається до представників різних інституцій СБОУ (різних категорій та вікових груп) під час навчання в системі вогневої підготовки, є використання зброї в умовах, наближених до бойових. Крім цього, нині важливим є вдосконалення професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ в системі їхньої професійної освіти із використанням сучасних технічних засобів навчання. Використання сучасних технічних засобів навчання прискорює формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ, що нині є актуальним напрямом наукової розвідки та важливим практичним завданням.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України (2020–2021 р.р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ (далі – майбутніх офіцерів) у системі їхньої професійної освіти висвітлені в наукових працях О. Хацаюка, Р. Любчича, В. Оленченка [1], С. Забродського, О. Хацаюка, О. Нестерова, С. Власка, О. Большакова [2], О. Хацаюка, О. Єлісєєвої, В. Жукова, В. Клименка, Ю. Бережного [3], В. *Шемчука,* В. Поливанюка, Ю. Муштатова, О. Федоренко, А. Одерова [4], О. Моргунова, О. Ярещенка [5], В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського, А. Ковтуненка, Ю. Муштатова, О. Корнієнка [6] та інших фахівців зазначеного напряму. Науково-теоретичні положення, викладені в наукових працях зазначених вище учених і практиків, є актуальними для практичного їх впровадження в систему професійної освіти майбутніх офіцерів.

Своєю чергою в роботах О. Рудковського [7], Ю. Гунченка, О. Сєлюкова, С. Шворова, О. Шинкарука [8], В. Бацамута, С. Горєлишева [9], І. Жукевича [10], Ю. Самсонова Ю. В., В. Мудрика [11], В. Шемчука, А. Турчинова, В. Климовича, Є. Гончарова, Р. Тріщуна [12] та інших учених і практиків розкриваються особливості використання сучасних технічних засобів навчання в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-джерел) у вибраному напрямі дослідження дав змогу членам науково-дослідної групи (О. Марков, Ю. Самсонов, С. Бородін, В. Шемчук, І. Атаманенко) визначити суперечності між:

– достатнім рівнем теоретичних знань майбутніх офіцерів у напрямі будови, експлуатації та тактики застосування стрілецької зброї в різних умовах службово-бойової діяльності та недостатнім рівнем практичної підготовленості до дій у зазна-

чених умовах (екстремальних умовах) із використанням новітніх зразків стрілецької зброї;

– потребою розвитку та удосконалення теоретичних знань та практичних умінь майбутніх офіцерів до застосування стрілецької зброї у різних умовах виконання завдань за призначенням з урахуванням наявного бойового досвіду (техніко-тактичних особливостей новітніх зразків озброєння і екіпіровки) та відсутністю педагогічних умов формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій та вікових груп СБОУ) з урахуванням позитивного досвіду виконання завдань за призначенням в умовах бойових дій;

– необхідністю використання в повному об'ємі сучасних технічних засобів навчання (педагогічних технологій) у системі професійної освіти майбутніх офіцерів та відсутністю педагогічних моделей (методик) із технічними засобами навчання, які забезпечують формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій у різних умовах службово-бойової діяльності.

Незважаючи на значну кількість робіт із вибраного нами напряму наукової розвідки, питанням формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів (курсантів вищих військових навчальних закладів НГУ) в системі вогневої підготовки з акцентованим використанням техніко-тактичного арсеналу мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 присвячено мало досліджень, що потребує подальших наукових досліджень для формування остаточних суджень щодо цієї важливої для науки та практики спеціальної військової підготовки проблеми.

Мета статті – формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів у системі вогневої підготовки з акцентованим використанням засобів мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України).

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

– здійснити аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-ресурсів) у напрямі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ в системі їхньої професійної освіти;

– проаналізувати спеціальну науково-методичну літературу (Інтернет-ресурси) в напрямі використання сучасних технічних засобів навчання в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ;

– експериментально перевірити ефективність використання мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 (на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України) в системі вогневої підготовки.

Методи дослідження: аналіз результатів науково-методичної, спеціальної літератури (Інтернет-джерел), опитування (анкетування), порівняння, формалізації, історичні і логічні, аналіз і синтез, моделювання, експертна оцінка, педагогічний експеримент, методи статистичної обробки результатів, власний досвід участі в бойових діях тощо.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження організовано в період з січня 2020 по лютий 2021 рр. (використовувалася навчально-матеріальна база Національної академії Національної гвардії України). На першому етапі дослідження (січень-лютий 2020 р.) членами науково-дослідної групи (далі – НДГ) було здійснено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-джерел) у напрямі застосування сучасних технічних засобів навчання в системі професійної освіти майбутніх офіцерів.

Упродовж другого етапу (березень 2020 – лютий 2021 рр.) нами здійснено аналітичний огляд основних технічних характеристик та функціональних можливостей мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 [13] та перспектив його використання в освітньому процесі майбутніх офіцерів Національної академії Національної гвардії України (далі – НАНГУ).

Основні техніко-тактичні характеристики мультимедійного інтерактивного тиру «Інгул-7» ТОВ «Герц» [13] дають змогу:

– використовувати весь наявний арсенал стрілецької зброї (особистої і групової), вести вогонь одночасно кількома курсантами, корегувати кожен наступний постріл відповідно до індивідуально-типологічних особливостей тих, хто навчається, здобувачів вищої освіти;

– безпосередньо під час стрільби варіювати складність та динаміку тренувальних (контрольних) вправ, швидкість руху та розміри цілей;

– відпрацьовувати тренувальні та контрольні вправи змагальним методом;

– підвищити густоту та щільність тренувальних навантажень;

– відпрацьовувати тренувальні (контрольні) вправи в закритому тирі, які мають проводитись на стрільбищі, самостійно розробляти сценарії тренувальних (контрольних) вправ із метою узгодження їх зі змістом тактичної та вогневої підготовки та проведення стрільб у змодельованих умовах службово-бойової діяльності;

– шляхом використання відеофільмів моделювати вправи тренувальних стрільб, під час яких імітуються ситуації вогневого контакту з противником у різних умовах службово-бойової діяльності;

– формувати практичні навички, необхідні для ведення влучного вогню зі стрілецької зброї у складних психофізичних умовах (екстремальних умовах) виконання завдань за призначенням;

– суміщати бойовий тир та лазерний (одночасно виконувати вправу тренувальних стрільб двома курсантами);

– створити базу обліку результатів стрільби, на кожного здобувача вищої освіти (курсанта, слухача) упродовж усього періоду навчання тощо.

З метою визначення ефективності впровадження мультимедійного інтерактивного тиру «Інгул-7» в систему професійної освіти майбутніх офіцерів НГУ членами НДГ проведено педагогічний експеримент, в якому узяли участь курсанти командно-штабного факультету (третій рік навчання) Національної академії Національної гвардії України (n=46 чол.).

Досліджуваних курсантів було поділено на контрольну групу (Кг, n=22 чол.) та експериментальну групу (Ег, n=24 чол.). На початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг та Ег за показниками рівня вогневої та тактичної підготовленості (напряму тактики вогневого контакту) достовірно не відрізнялися (P≥0,05).

Досліджувані курсанти Кг під час педагогічного експерименту використовували традиційну методику формування професійних компетентностей у напрямі вогневої та тактичної підготовленості (практична складова), передбачену робочою програмою навчальної дисципліни «Стрілецька зброя та вогнева підготовка» [14]. Своєю чергою представники Ег під час практичних занять із вогневої підготовки додатково використовували функціонал (засоби) мультимедійного інтерактивного тиру «Інгул-7».

Порівнюючи показники (рис. 1) до та після використання засобів мультимедійного інтерактивного тиру «Інгул-7», спрямованого на удосконалення вогневої та тактичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ, встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег P<0,05).

Відповідно до результатів емпіричного дослідження та з метою досягнення максимально-ефективного результату під час бойової стрільби членами НДГ пропонується використання під час тренувань засобів та прийомів, які моделюють умови значного психофізичного навантаження, що сприяє формуванню в майбутніх офіцерів прояву самовладання, мобілізації внутрішніх резервів (сил), а також дає змогу подолати страх на «полі бою» під час вогневого контакту із противником.

Також нами встановлено, що на результат виконання контрольних нормативів (влучність, швидкість пострілу) впливають моторне гальмування, поява «тунельного» сприйняття навколишнього середовища, виникнення тимчасової глухоти тощо.

Висновки. Таким чином, з огляду на результати педагогічного експерименту, членами НДГ підтверджено високу ефективність використання засобів мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 в системі вогневої підготовки курсантів командно-штабного факультету НАНГУ (досліджуваних Ег), що підтверджується позитивною динамікою підвищення їхньої успішності (сформованості прикладних професійних компетентностей) із навчальної дисципліни «Стрілецька зброя та вогнева підготовка».

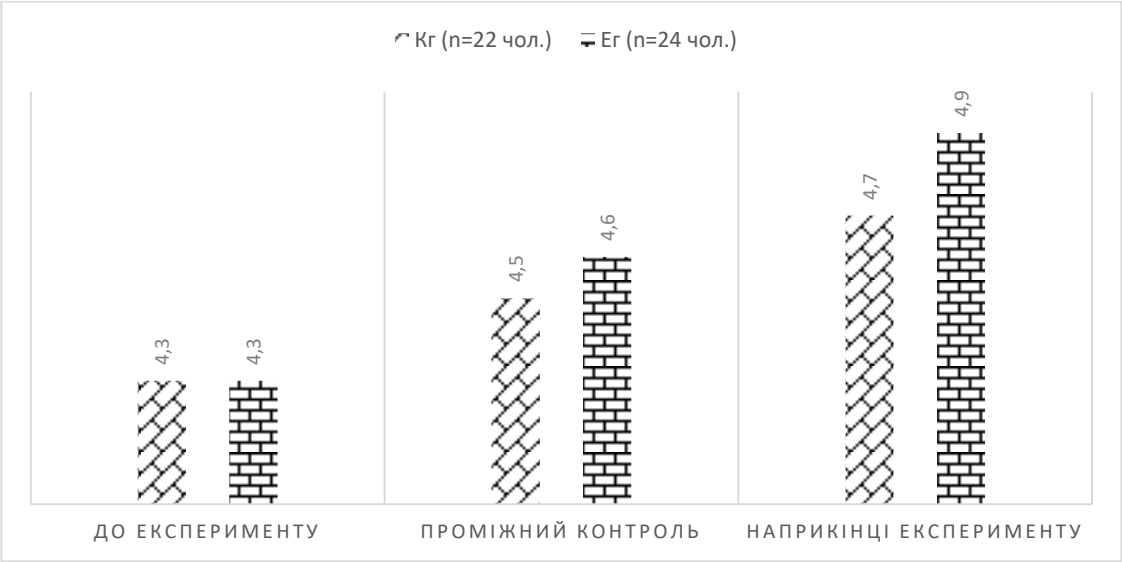


Рис. 1. Результати контрольної перевірки рівня сформованості професійних компетентностей (військово-прикладних навичок) із вогневої підготовки досліджуваних курсантів НАНГУ Кг та Ег упродовж педагогічного експерименту

Примітка: визначено середній бал за контрольне виконання нормативів досліджуваних курсантів Кг та Ег відповідно до вимог чинної нормативної бази [14]

Зазначений вище технічний засіб дає змогу на високому науково-методичному рівні організовувати практичні заняття з вогневої підготовки. Крім цього, використання мультимедійного лазерного тиру «Інгул»-7 забезпечує підвищення безпеки під час практичних занять із вогневої підготовки, наочності та активності здобувачів вищої освіти (слухачів та курсантів вищих військових навчальних закладів різних інституцій СБОУ).

Напрями подальшої наукової розвідки передбачають моделювання педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ до застосування стрілецької зброї в умовах обмеженого простору на фоні значного психофізичного навантаження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Хацаюк О.В., Любчич Р.І., Оленченко В.В. Удосконалення військово-професійних навичок військовослужбовців НГУ в процесі спеціальної фізичної підготовки. *Новий колегіум*. 2019. № 1. С. 63–69.

2. Забродський С.С., Хацаюк О.В., Нестеров О.С., Власко С.В., Большаков О.О. Впровадження сучасних форм фізичної підготовки у систему професійної освіти майбутніх офіцерів НГУ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 75 (Т. 2). С. 130–144.

3. Хацаюк О.В., Єлісєєва О.С., Жуков В.Л., Клименко В.П., Бережний Ю.М. Модель формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-оперативної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 2 (29). С. 174–178.

4. *Шемчук* В., Поливанюк *В.*, Муштатов Ю., Федоренко О., Одеров А. Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 2 (Т. 4). С. 240–248.

5. Моргунов О.А., Ярещенко О.А. Фізична підготовка курсантів закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання МВС України. *Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України*. 2020. № 5. С. 177–180.

6. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Муштатов Ю., Корнієнко О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 180–197.

7. Рудковський О.М. Інтегрування системи тренажерів у процес бойової підготовки підрозділів сухопутних військ. Підготовка військових фахівців. *Військово-технічний збірник*. 2013. № 2 (9). С. 99–104.

8. Гунченко Ю.О., Сєлюков О.В., Шворов С.А., Шинкарук О.М. Методичні основи побудови та застосування тренажерно-моделюючої системи в електронному тирі. *Радіоелектронні і комп'ютерні системи*. 2013. № 1 (60). С. 105–110.

9. Бацамут В.М., Горєлишев С.А. Розроблення програмного комплексу з навчання фізичним принципам наведення різних видів зброї у ціль (звіт про НДР шифр – «Агат»). Харків : НАНГУ, 2014. 117 с.

10. Жукевич І.П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці військовослужбовців. *Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2018. Вип. 60 (Т. 1). С. 162–165.

11. Самсонов Ю.В., Мудрик В.Г. Актуальність використання сучасної навчально-матеріальної бази для навчання військовослужбовців НГУ під час занять з вогневої підготовки. *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66). С. 171–174.

12. Шемчук В.А., Турчинов А.В., Климович В.Б., Гончаров Є.І., Тріщун Р.М. Використання технічних засобів навчання на початковому етапі формування навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 4 (70). С. 217–222.

13. Мультимедійні інтерактивні тири («Інгул-7» ТОВ «Герц»). Кропивницький, 2020. URL: http://www.gerts.shtorm.com

14. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Афанасьєв В.В., Соколовський В.В. Стрілецька зброя та вогнева підготовка : роб. прог. навч. дисципл. Харків : НАНГУ, 2020. 41 с.

IMPLEMENTATION OF INNOVATION TEACHING MEANS OF FOREIGN LANGUAGE AS A GUARANTEE OF EFFECTIVE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

UDC 378.016:81
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.40

Tanana S.M.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Philology, Translation,
Teaching Methods
Hryhoriy Skovoroda University
in Pereyaslav

The article deals with the importance and advantages of using innovation means in the teaching of foreign languages, which provides the development of communicative, professional and creative competences and stimulates the need for a future specialist's self-education. The implementation of innovation means of teaching of foreign languages have a positive effect at motivation of students and the end result of learning – level of language acquisition is detected in it. The formation of readiness to innovation activity of future teachers-philologists is one of the main tasks of the educational process of higher school is accented attention.

The conceptual approaches of formation of professional competence of teachers-philologists are analyzed; socioculture bases, its contribute of formation and development of personality specialist are grounded in it. The theoretical aspects of problem of readiness to innovation activity are analyzed, the meaning of "interactive methods", "innovation means", "preparation".

Professional development of future teacher of philological subjects – process is complicated and lengthy. Theoretical and practical study is necessary part during of future teacher's master of system or research knowledge in the branch of philological subjects in conjunction with general professional training. The problem of using of interactive methods in the preparation of teacher-philologists of higher school is considered in the article.

The readiness to innovation teaching activities – particularly personal status of teacher, which implies the presence of a motivation-value attitude to the professional activity. Thus, the analysis of the scientific and methodological literature has shown that innovation interactive methods, in contrast to traditional teaching methods, are more effective. As a result, there is not only a transformation of goals, from teaching a foreign language to learning speaking a foreign language, but also rethinking the role of a teacher and students.

Key words: *professional preparation, readiness, innovation means, innovation technologies, teacher-philologists, effectiveness of studies, interactive methods.*

У статті йдеться про важливість і переваги використання інноваційних засобів у навчанні іноземних мов, що забезпечує розвиток комунікативних, професійних і творчих компетенцій та стимулює потребу майбутнього вчителя-філолога у самоосвіті. Виявлено, що впровадження інноваційних засобів навчання іноземних мов позитивно впливають на мотивацію студентів і на результат навчання – рівень опанування мови. Звертається увага на формування готовності до інноваційної освітньої діяльності майбутніх учителів-філологів, що є одним із головних чинників освітнього процесу закладу вищої освіти. Проаналізовано концептуальні підходи до формування професійної компетентності вчителів-філологів, обґрунтовано соціокультурологічні чинники, що сприяють формуванню та розвитку особистості фахівця. Аналізуються теоретичні аспекти проблеми готовності до інноваційної діяльності, розглянуто зміст понять «інтерактивні методи», «інноваційні засоби», «підготовка».

Професійне становлення майбутнього вчителя філологічних дисциплін – процес складний і тривалий. Серед його обов'язкових складників – теоретичне й практичне навчання, під час якого майбутні вчителі опановують систему наукових знань і вмінь у поєднанні з загальнопрофесійною підготовкою. У статті розглянуто проблему використання інноваційних засобів навчання під час підготовки вчителів-філологів закладів вищої освіти. Визначено роль інтерактитвних засобів у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя філолога в педагогічній діяльності; окреслено сутнісні характеристики змісту інноваційних процесів у сучасній освіті; обґрунтовано предмет і завдання освітньої інноватики у закладі вищої освіти.

Ключові слова: *професійна підготовка, готовність, інноваційні засоби, новітні технології, вчитель-філолог, ефективність навчання, інтерактивні методи.*

Introduction. The Ukrainian Innovation Development Strategy for 2010–2020 years, in the context of globalization trends and modern challenges, Ukrainian higher education should professionally prepare people for life in the information society, society of knowledge and innovation, to form a person with innovative thinking, innovative culture, and ability to innovate activity. The country of globalization and integration, world society and the European community are contributing to the rapid growth of the role of quality education for the further development of society, and in line with its profound reform. Given that this problem has been realized, improving the quality of the preparation process that future teachers, including English teachers of the future in order to increase their competitiveness, need for a process to effectively realize a competency approach. Effectively determine these tasks possible for conditions by enhancing educational content and its procedural-methodical approach using an innovation-based approach. The quality of the professional preparation of teachers of the future depends on the content

of modern education, should include full orientation on the purchase and updating of student competencies by improving the mechanisms and using them in everyday practice.

Ukraine wishes to commit to the European dimension of higher education by adopting measures of the Bologna Declaration. At the same time, some issues relating to the objectives of the Bologna Process are still being addressed. One of the issues is the development of learners' professional language competence.

The democratic and humanistic reforms taking place in Ukraine need to be renewed to renew foreign language learning, reinterpret education goals, tasks and content, implement new educational technologies to successfully master foreign communication competence.

Applying to computer technologies in education means that the various changes are developed in person, thus relating to cognitive processes and emotional-stimulating processes, its influence on personal character, thereby increasing students' cognitive motivation in work with a computer. Using knowledge methods and communicative technologies in teaching contributes to increasing the proportion of independent training activity and activating a student, forming his personal by developing his capacity for education, self-education, self-upbringing, self-updating, and self-realization. The information and communication technologies affect the formation of students' theoretical, creative and modular-reflective intelligence, the visualization of educational information on a computer produces a significant influence on the formation of the ideas, it occupies a central place in creative thinking, and representation imagery of phenomena in the memory of a student's wealth of perception of educational material, he advances his scientific understanding.

Such requirement to personal qualities of a modern teacher is reflected in Ukrainian legislation in the area of education, in particular, in the National Education Development Doctrine (2002), National Education Development Strategy of Ukraine for 2012–2012, which includes respective provisions on formation of leader in educational area, raising the role of a teacher in innovation society formation.

Publications analysis. The problem of using the innovation methods of teaching foreign languages at the higher educational establishments were also studied by R. Blair, S. Martinelli, L. Konoplianyk, O. Siutkina, H. Stern, Ye. Polat, M. Tailor and other. Reasoning for theoretical and methodological grounds of pedagogical innovation (I. Bekn, M. Burgin, L. Danylenko, I. Ziazin, M. Klarin, O. Popova, A. Prygozhyn). Important contributions in this area were made by I. Gavrysh, N. Klokar, G. Kravchenko, E. Morozov, V. Khomych, O. Shapran); generalization of different approaches of scientists to the definition of the essence of the notion "informational and educational environment of higher education" (B. Akhmetov, A. Kaliuzhniy, O. Kosolapov, V. Kriukov, A. Torina, K. Shahgeldian); organizational aspects of introduction in the educational process of new information technologies (S. Bondareva, V. Bykov, T. Gabai, M. Zhaldak, P. Korchemnyi, O. Spivakovskyi).

The purpose of this article is to briefly look at certain of the innovation methods that have attracted the attention of the profession in recent years, to show reason for interest in them, in what they are exploring, in what they accomplish, the principles and ideas that guide them.

Methods: analysis, comparison, generalization and systematization of scientific and theoretical principles, synthesis.

Presentation of the basic material. Innovations in methodology used in the educational process of higher institutions are associated with the use of new technologies. "Interactive training as a new methodological approach to foreign language learning provides an opportunity to solve communicative-cognitive tasks through foreign language communication. This type of learning and cognition activity is interactive teaching, realized in the form of dialogue (student, teacher, student-student) with continuous modification of the learning content according to the analysis of the activity of the teaching subject. From the conditions of using interactive methods in the teaching process, almost all students are organized into the learning process. Interactive approaches in the process of learning a foreign language are to create learning conditions in which all students interact among themselves" [3, p. 47].

Thus, in terms of methodology, the meaning of category interactive training will be considered as: a) a dialogue training where teacher-student interaction takes place; b) training whose purpose is to address linguistic, communicative and operational tasks. An interactive training activity involves organizing and developing a dialogue speech aimed at mutual understanding, interaction, modern and general but significant task solving for all participants of the educational process [1, p. 146].

The key principles of collaborative learning within the interactive training system are:

1) positive interdependence – when all students do their job well, the group succeeds;

2) individual responsibility – when working together in a group each student has a different job;

3) equal participation – each student is given the same amount of time to talk or complete a task;

4) simultaneous interaction – when all students are involved at the same time [5, p. 84].

In the process of dialogue training students learn: solve complex problems based on analyzing the circumstances and corresponding information, consider alternative views, take considered decisions, participate in discussions, connect with different people.

Different types of activity need to be organized in the foreign, group and team foreign languages group. Among the best known types of pair and group work the following types should be mentioned: inside (outside) circles, brain storm, lines, jigsaw reading, mind-pair sharing, debate, paired interviews and so on. The sections are given to different learners to read. They must communicate with each other in order to discover the whole message or different points of view on the subject.

It must be pointed out that all the above types of interactive training are efficient in case a problem is discussed as a whole as the students have previous experience and ideas that they have acquired earlier in their classes or course their private life. “In the work process the teacher should consider the fact that the topics to be discussed in the classroom should not be limited or very narrow. One of the most common peculiarities of the interactive forms is those in which these types of training motivate the student not only to express their own views but after some debate by their partners in the work process to change perspective” [4, p. 26].

The following benefits of interactive collaborative learning are determined:

– a friendly atmosphere and relationships between learners are formed;

– learners have the opportunity to be more independent and self-confident; they are not afraid to make mistakes;

– will help learners overcome language barrier confidence issues and fear of making mistakes;

– learners’ talk time is longer, good for communication;

– teacher does not dominate;

– a teacher has the opportunity to give each student the task. All learners are engaged in the work;

– it is good for individual work;

– learners can use their background knowledge.

Language is the social product, and as a form of human intellectual activity it embraces all individual and social life cycles. Perhaps one of the most essential pedagogical principles of language learning is one that emphasizes the study of language in a cultural context. One of the main tasks of learning foreign languages is the penetration of the culture in which their people are learned, into the system of their perception of the world. The language is the result of theoretical and practical activity of an individual and society. People’s culture, the social conditions of life and the language are inseparably linked.

Readiness for innovative teaching activities is noted – particularly the personal status of the teacher, which implies the presence of a motivating value approach to the professional activity, having effective ways and means of achieving educational goals, the ability to be creative and reflective. Many of the problems facing teachers working in an innovative way, linked to low innovation competence – teacher motivation systems, knowledge, skills, personal qualities that provide effective use of new educational technologies work with future specialist. The use of innovative teaching methods of the future teacher's linguist in teaching activities is analyzed; the content of the innovation process in education is defined; the object and tasks of educational innovation are grounded; conceptual design of efficient provision of educational technologies in the formulation of future professional competence of teachers.

«The effectiveness of the projecting of innovation teaching largely depends on adequate choice and the implementation of consecrate pedagogical technologies. Pedagogical technologies in the process of traditional education are called “organizational forms and methods of education. The function of a teacher can be described as a system of consequent operation, expressed in planning, observation and correction of students’ activities” [7, p. 6].

The education development priority of “philological department at Hryhoriy Skovoroda University in Persiaslav is the implementation of modern information technologies that provide access to the network of high quality databases, expanding the possibility for students to capture complex information. It is realized by building individual module teaching programs with varying levels of complexity depending on specific needs, using the interactive methods, delivering distance education, producing electronic textbooks” [6, p. 108].

Interactive methods of teaching foreign language allow us to solve some problems at the same time. “The main purpose is to develop communication skills, help establish an emotional connection with the student, provide for the accomplishment of an educational task, that is: train them to work in a team, to take account of someone’s views. As can be seen from experience, using the above methods helps to avoid a student’s nervous tension, to change forms of activity, to highlight the main question of the lesson” [2, p. 49].

To summarize the interactive teaching methods, give foreign language teachers the opportunity to master some new communicative approaches to foreign language training. Risk-taking and conversational interaction play a large part in language acquisition. It is hoped that this short survey will encourage many language teachers to learn more about the interactive methods of training. Such knowledge will provide some healthy perspective in evaluating the innovations or new approaches to methodology that will continue to emerge over time.

Conclusions. Modern Ukrainian higher school need to review their interaction principles with innovation forms and methods of organization. But first of all, the number of hours for study of pedagogical disciplines should be increased in training plans of Ukrainian institutions. Therefore, a higher school teacher has to be oriented towards the model of innovative teaching, dictated by the knowledge society, as

a constantly shifting process, renewing both students' creative capacity and mastering of socio0didactic projection technologies.

Prospects for further of scientific researches in this direction is considered more thorough consideration of practical peculiarities and methods of realization of competence approach and its components in the process preparation of future teacher, as well as the current control system implementation results of this approach in higher education in Ukraine. Strategy of innovative teaching implies: the change of knowledge, functions and organization ways of creative process; emphasizing of social goals of teaching and personality development.

BIBLIOGRAPHY:

1. Blair R. Innovation approaches to language teaching. New York : Newbury House, 2010. 252 p.

2. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston, MA : Heinle & Heinle, 2010. 584 p.

3. Martinelli S., Tailor M. Intercultural Learning. Strasbourg. Council of Europe and European Commission, 2000. 106 p.

4. Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society: Hogrefe & Huber Publishers, Germany. 2013. 206 p.

4. Stern H. Fundamental Concepts of Language Teaching Oxford. Oxford University Press, 2003. 176 p.

5. Shemuda M. Strategies for teaching gifted students English grammar. *Advanced Education: scientific journal*. Kyiv. Publishing House "Polytechnica", 2018. Issue 9. P. 107–114.

6. Shiadzhuvene N., Urboniene L. Strategy of innovation teaching/learning in higher school. *Professional education: methology, theory and technologies*: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2015. Вип. 1. С. 5–15.

РОЗДІЛ 11. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LOGIC-MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

УДК 373.2.016:511-028.31
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.41

Ємчик О.Г.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

У статті визначено та охарактеризовано педагогічні умови логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. Констатовано, що по мірі дорослішання дитина оволодіває лічильною, обчислювальною і вимірювальною діяльністю, способами визначення величини і форми предметів, просторово-часовим орієнтуванням, тобто застосуванням математичних знань для вирішення практичних життєвих завдань. Відзначено, що логіко-математична компетентність дітей дошкільного віку може ефективно функціонувати, отримувати подальший розвиток тільки при дотриманні певних педагогічних умов. Метою статті є виокремити, обґрунтувати й описати такі педагогічні умови та визначити особливості ефективного їх використання та організації у процесі логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. Узагальнено, що педагогічні умови забезпечують успішність в досягненні завдань логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, які при взаємодії між собою, при взаємодоповненні системно знижують труднощі в організації діяльності з розвитку логічних операцій мислення, математичних уявлень дітей, виконання елементарних математичних операцій рахунку, вимірювання й обчислення, усвідомлення ними зв'язків, відношень між об'єктами і явищами навколишньої дійсності, сприяють досягненню ефективності такої діяльності дітей дошкільного віку, яку організує педагог. Проведено аналіз теоретико-методичних досліджень вітчизняних та зарубіжних фахівців з окресленої теми, що дозволило визначити такі умови розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку: створення розвивального предметно-просторового середовища; використання різних організаційних форм і видів дитячої діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; сприятлива психологічна атмосфера доброзичливості і емоційного благополуччя у провідній ігровій діяльності; врахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей пізнавального розвитку дітей дошкільного віку; використання сучасних освітніх, у тому числі інформаційно-комунікаційних, технологій.

Ключові слова: *логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку, педагогічні умови, педагогічні умови логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.*

The article defines and characterizes the pedagogical conditions of logical and mathematical development of preschool children. It is stated that as a child grows up she masters counting, computing and measuring activities, methods of determining the size and shape of objects, spatial and temporal orientation, as the application of mathematical knowledge to solve practical life problems. It is noted that the logical and mathematical competence of preschool children can function effectively, receive further development only under certain pedagogical conditions. The purpose of the article is to identify, justify and describe such pedagogical conditions and to determine the features of their effective use and organization in the process of logical and mathematical development of preschool children. It is generalized that pedagogical conditions provide success in achievement of tasks of logical and mathematical development of children of preschool age which at interaction among themselves, at complementarity systematically reduce difficulties in the organization of activity on development of logical operations of thinking, mathematical ideas of children, performance of elementary mathematical operations of the account, measurement and calculation, awareness of the connections, relationships between objects and phenomena of the surrounding reality, contribute to the effectiveness of such activities of preschool children, which is organized by the teacher. An analysis of theoretical and methodological research of domestic and foreign experts on the outlined topic, which allowed to determine the following conditions for the development of logical and mathematical competence of preschool children: the creation of developmental subject-spatial environment; the use of various organizational forms and types of children's activities in the educational process of preschool education; favorable psychological atmosphere of friendliness and emotional well-being in the leading game activity; taking into account the age capabilities and individual characteristics of the cognitive development of preschool children; use of modern educational, including information and communication technologies.

Key words: *logical and mathematical development of preschool children, pedagogical conditions, pedagogical conditions of logical and mathematical development of preschool children.*

Постановка проблеми. У сучасній поетапно організованій системі освіти, витоки якої криються в дошкільній ланці, важливим напрямком розвитку дітей виступає пізнавальний розвиток. Дошкільний вік - це період, коли у дитини переважають образні форми свідомості, і основні засоби, якими дитина оперує у цьому віковому періоді, є образними: сенсорні еталони, символи, знаки, різні наочні моделі, схеми. За їх допомогою дитина узагальнює безпосередній досвід, виділяючи в навколишньому найбільш істотне.

По мірі дорослішання дитина оволодіває лічильною, обчислювальною і вимірювальною

діяльністю, способами визначення величини і форми предметів, просторово-часовим орієнтуванням, тобто застосуванням математичних знань для вирішення практичних життєвих завдань. Осягаючи математику через пізнання навколишнього світу, дошкільнята розвивають передумови для успішного освоєння універсальних навчальних дій і подальшого вивчення математики в школі.

Отже, в якості складового елементу пізнавального розвитку дітей дошкільного віку варто розглядати розвиток у них елементарних математичних уявлень, а також розвиток на математичному матеріалі способів пізнання навколишнього світу від сенсорних (обстеження, упорядкування, порівняння, розбиття на групи за ознаками: колір, форма, розмір і ін.) до специфічно математичних (рахунок, вимір, обчислення) і логіко-математичних (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, серіація, узагальнення та ін).

Така увага до математичного розвитку дошкільників обумовлена збільшенням значимості математики в повсякденному житті, а також активним розвитком математичної науки, і її проникненням в різні галузі знань і дійсності. Формуванню математичних уявлень дітей в освітньому процесі у закладу дошкільної освіти приділяється значна увага в силу вимог освітніх стандартів також і в контексті наступності дошкільної та початкової ланок.

При цьому, не слід забувати, що і логічне мислення є важливою складовою процесу пізнання. Всі операції логічного мислення застосовуються людиною в процесі пізнання навколишньої дійсності з моменту їх формування, тобто з дитинства. Тому визначальним для педагогічного розуміння питання пізнавального розвитку дітей дошкільного віку є поєднання логічної та математичної складової у формуванні та розвитку компетентності дитини дошкільного віку.

Аналіз актуальних досліджень. Протягом багатьох років ведеться пошук змісту, методів, засобів, технологій для розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку (Л. Гайдаржийська, Л. Зайцева, М. Машовець, Л. Плетеницька та ін.). Підходи до формування у дітей уявлень про множини, про величину, кількісні уявлення аналізували В. Данилова, Л. Єрмолаєва, А. Маркушевич, Ж. Папі, К. Тарханова. Взаємопов'язаність лічби й вимірювання вивчали Р. Березіна, Н. Білоус, З. Лебедєва, Р. Непомняща, О. Проскура, Л. Левінова, Т. Тарунтаєва, К. Щербакова та ін.

Важливим для нашого дослідження є визначення О. Брєжнєвою математичної підготовки в дошкільному віці «як фундаменту, що закладає передумови успішної адаптації зростаючої особистості до інформативного, технологічного суспільства» [1, с. 358].

Актуальність удосконалення системи логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку підтверджує й аналіз практичного досвіду закладів дошкільної освіти.

Узагальнюючи сучасні дані психолого-педагогічної науки, відзначимо, що розвиток логіко-математичної компетентності дошкільнят, як і будь-яка педагогічна система, може ефективно функціонувати, здійснювати свою діяльність і отримувати подальший розвиток тільки при дотриманні певних педагогічних умов.

Це стосується як системи загалом, так і педагогічної діяльності певного вихователя з конкретною віковою групою дітей щодо організації освітньої діяльності з розвитку у них математичних уявлень, знань, відкриття логічних закономірностей, а також формування умінь застосовувати знання про числа та величини, про форму предметів і геометричні фігури, вміння орієнтуватися в просторі і в часі в повсякденному житті, в інтегрованих освітніх ситуаціях при конструюванні, образотворчій діяльності, фізичному розвитку та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – виокремити, обґрунтувати й описати педагогічні умови та визначити особливості ефективного використання у процесі логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу статті. Актуальним у контексті нашого дослідження є розгляд та уточнення поняття «педагогічна умова», що припускає характеристику всіх компонентів – всіх, складових процесу (педагогічної системи) виховання, навчання і розвитку дітей, таких як: мета, зміст, засоби, методи, організаційні форми.

Філософське розуміння умов ґрунтується на ідеї залежності зумовленого компоненту від наявності певних обставин та умов. Сукупність конкретних умов будь-якого явища створює середовище його існування. Так, умова як категорія детермінізму, створює загальний діалектичний взаємозв'язок. Також необхідно зазначити, що умови є важливим фактором результативності, оскільки вони складають саме те середовище, в якому виникають, існують та формуються необхідні явища [3, с. 287].

Під словом «умова» можна розуміти і чинник, і обставину, і обстановку, які сприяють більш ефективному протіканню розглянутого або досліджуваного процесу.

Що ж можна назвати «педагогічним умовою»? Сучасні педагогічні словники не мають чіткого визначення педагогічних умов, однак є достатньо словникових статей, які відображають зміст даної педагогічної категорії. В загальній педагогіці умова розглядається, як суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, в тій або іншій мірі свідомо сконструйований педагогом, що передбачає, але не гарантує, певний результат процесу. В дидактиці під умовами розуміють сутність педагогічних

вимог, дотримання яких в процесі навчання дозволяє цілеспрямовано та суттєво змінити результат [6, с. 62-63].

Щодо педагогічних умов логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, то чіткого їх означення на разі не здійснено. Так, Г. Грама узагальнив педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників: актуалізація в студентів базових математичних знань відповідно до змісту елементарних математичних уявлень дошкільників; інтеракція засобів, форм і методів їхньої підготовки з особливостями формування в дошкільників математичних уявлень; стимулювання позитивного ставлення студентів до математичної діяльності і способів її трансформування відповідно до математичної підготовки дітей дошкільного віку [2].

І. Підлипняк обґрунтувала педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дітей-дошкільників у різновікових групах та визначила, що досягти ефективності в освітньому процесі можна шляхом систематизованого та цілеспрямованого опанування формами і методами формування математичної компетенції дошкільників за допомогою спеціальних фахових навчальних дисциплін; підвищення мотивації та особистісної спрямованості майбутніх вихователів на організацію різновікової взаємодії дітей; набуття практичного досвіду щодо формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах) [6].

Вагомими для нашого дослідження є визначені С. Татариновою умови формування логіко-математичних понять, особливо в контексті необхідності розвитку логічної складової у змісті навчання, де математичне поняття стає предметом цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини. Опрацювання логіки математичного узагальнення, на думку вченої, на предметно-практичному, наочно-образному й абстрактно-логічному планах повинно здійснюватись поетапно. Також необхідним є набуття дитиною індивідуального практичного досвіду експериментування з множиною предметів у процесі пізнавальної діяльності [8].

О. Брєжнєва виділяє такі умови-принципи забезпечення процесу розуміння математичного змісту дитиною дошкільного віку: 1. Забезпечення психоемоційного комфорту і пізнавальної мотивації; 2. Зворотність – парності – симетричності логіко-математичних понять; 3. Опора на психологічні механізми процесу розуміння як компонента мислення; 4. Урахування складної природи математичного знання, досягнення системності знань дитини через символізацію математичного змісту; 5. Забезпечення єдності процедур розуміння і засвоєння математичного змісту [1, с. 371-375].

Н. Черепаня виділила такі педагогічні умови, що забезпечують ефективність розвитку математичних уявлень у старших дошкільників за допомогою інформаційних технологій: вікові особливості; використання різних форм і методів навчання; інтерес до комп’ютера у дітей; індивідуальні особливості дітей [9, с. 250-252].

У контексті педагогічних умов розвитку логічного мислення дітей старшого дошкільного віку І. Любченко вважає необхідним забезпечувати гармонійне поєднання мотиваційних та операційних компонентів; демократизувати виховання дитини; розвивати операції мислення, що сприяють порівнянню, узагальненню, аналізу під час різних видів діяльності з дітьми; для формування операцій мислення виконувати спеціальні вправи з використанням предметного матеріалу; забезпечувати освоєння дитиною оточуючої дійсності у контексті творчого ставлення до оточуючого [4, с. 152].

Підсумовуючи сказане, виділимо педагогічні умови, створення яких повинно забезпечувати успішність в досягненні охарактеризованих вище завдань логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, які при взаємодії між собою, при взаємодоповненні одного іншим будуть системно знижувати труднощі в організації діяльності з розвитку логічних операцій мислення, математичних уявлень дітей, виконання елементарних математичних операцій рахунку, вимірювання й обчислення, усвідомлення ними зв'язків, відношень між об'єктами і явищами навколишньої дійсності, сприяти досягненню ефективності такої діяльності дітей дошкільного віку, яку організує педагог.

Узагальнюючи результати теоретичного пошуку, можна виділити такі педагогічні умови логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку:

– створення розвивального предметно-просторового середовища;

– використання різних організаційних форм і видів дитячої діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти;

– сприятлива психологічна атмосфера доброзичливості і емоційного благополуччя у провідній ігровій діяльності;

– врахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей пізнавального розвитку дітей дошкільного віку;

– використання сучасних освітніх, у тому числі інформаційно-комунікаційних, технологій.

Спеціальними дидактичними умовами логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку можна назвати:

– відсутність примусу;

– підтримка ігрової атмосфери;

– перехід від найпростіших форм і способів здійснення ігрової діяльності до більш складних.

Перш за все, відзначимо, що математична діяльність дошкільнят не обмежується тільки ста-

тичними заняттями за столами. Педагог в процесі організації освітньої діяльності повинен використовувати весь дидактичний простір, такий як, навчальна, ігрова зони, а також куточок з дослідницької діяльності. Поряд з цим, освітня діяльність здійснюється і в будь-режимні моменти, зокрема, на прогулянках, де створюється можливість застосовувати математичні знання в практичних ситуаціях, а також організовувати групову та індивідуальну роботу.

Успішність оволодіння дітьми математичними уявленнями і рішення програмних завдань залежить від наявності в достатній кількості і різноманітності роздаткового та демонстраційного матеріалу, а також можливості організації продуктивної діяльності з ним дітей різного віку: від раннього до передшкільного. Такий дидактичний матеріал повинен бути естетичними, барвистим, привабливим для дітей і відповідати програмним завданням, а також сприяти розвитку вміння групувати, класифікувати, виділяти частини, складати ціле і т.д.

У процесі логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку засоби навчання виконують такі функції:

– реалізують принцип наочності;

– адаптують абстрактні математичні поняття в доступну для дітей форму;

– допомагають дітям дошкільного віку опановувати способами дій, необхідних для виникнення математичних уявлень та засвоєння понять;

– сприяють накопиченню у дітей досвіду чуттєвого сприйняття властивостей, відношень, зв'язків і залежностей, його постійного розширенню і збагаченню;

– дають можливість вихователю організувати пізнавально-дослідницьку діяльність дошкільнят і керувати нею;

– збільшують обсяг самостійної пізнавальної діяльності дітей на заняттях з математики і поза ними;

– розширюють можливості педагога у вирішенні освітніх завдань;

– раціоналізують й інтенсифікують освітній процес.

Педагог, здійснюючи підбір форм і методів навчання, повинен враховувати вікові особливості дітей. Наприклад, в молодшій групі дитячого садка необхідним є формування у дітей знань про множину та її характеристичні властивості. У середній групі дітей дошкільного віку в процесі вивчення основних властивостей множини формується поняття про число.

Умови оптимізації математичного розвитку дошкільників створюються через розвиток у них пізнавального інтересу, коли дітям дається можливість самостійно вибирати спосіб діяльності, вирішувати створені для них проблемні ситуації в грі, брати участь в різних видах дитячої діяльності, самостійно, завдяки створеному розвиваючому предметно-просторовому середовищу, приймати рішення і реалізувати їх.

Сучасні технології математичного розвитку дошкільників спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дитини, освоєння дитиною зв'язків і залежностей предметів і явищ навколишнього світу. Дитина знайомиться з такими властивостями, як форма, розмір, площа, маса, обсяг, способи вимірювання дискретних і безперервних величин, встановлення відношень і залежностей окремих предметів і груп за різними властивостями. Однією з найбільш ефективних технологій, близьких дитині по своїй суті, є проблемно-ігрова технологія. В основі її лежить активний усвідомлений пошук дитиною способу досягнення результату на основі прийняття нею мети діяльності та самостійного роздумування з приводу майбутніх практичних дій, що ведуть до результату. Метою цієї технології є розвиток пізнавально-творчих здібностей дітей в логіко-математичній діяльності.

Проблемно-ігрова технологія передбачає використання творчих завдань, запитань і ситуацій. Такі завдання допомагають дитині встановлювати різноманітні зв'язки, виявляти причини та наслідки, але найголовніше – дитина починає відчувати задоволення від розумової роботи, від процесу мислення, від усвідомлення власних можливостей.

Висновки. Таким чином, до педагогічних умов розвитку математичних уявлень дошкільнят відносяться, перш за все, створення розвивального предметно-просторового середовища та використання різних організаційних форм і видів дитячої діяльності.

Названі педагогічні умови математичного розвитку дошкільників будуть ефективнішими на тлі сприятливої психологічної атмосфери доброзичливості і емоційного благополуччя у провідній ігровій діяльності, врахуванні вікових можливостей та індивідуальних особливостей вихованців, використання сучасних освітніх технологій і ін.

Створення відповідних організаційних та педагогічних умов в закладі дошкільної освіти та їх реалізації під час роботи вихователя сприяє розвитку у дітей дошкільного віку сенсорних здібностей, логічного мислення, зв'язного мовлення, уваги, пам'яті, що сприятливо вплине на подальше навчання в початковій школі і буде корисно в самостійній практичній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брежнєва О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2019. 665 с.

2. Грама Г.П. Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.08 ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2010. 20 с.

3. Загородня Л. П. Педагогічні умови створення позитивного професійного іміджу вихователя дошкільного навчального закладу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 20. С. 286–290.

4. Любченко І. Педагогічні умови розвитку логічного мислення у старших дошкільників. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2011. Вип. 3. С. 146–152.

5. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 60–69.

6. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 22 с.

7. Сех Н. Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*. 2018. № 9. С. 150–154.

8. Татаринова С. О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності : автореф. дис... канд. пед. Наук : 13.00.08 ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2008. 21 с.

9. Черепаня Н. І., Русин Н. М. Педагогічні умови розвитку математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку за допомогою інформаційних технологій. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Педагогічні науки. 2018. Вип. 81(1). С. 249–252.

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

PROFESSIONAL POSITION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER: MODERN REALITIES IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

УДК 378:373.3-051:331.54
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.42

Пріма Р.М.,
докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Пріма Д.А.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Вітюк В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Актуалізовано необхідність формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи як важливого складника якісної фахової підготовки та професійного становлення, як категорії, яка відображає сутність професіоналізації вчителя, що дає йому змогу не прилаштовуватися до динамічних умов навколишньої дійсності, а змінювати їх, впливати на ситуацію для реалізації особистісних і професійних якостей, творчого потенціалу. У контексті компетентнісної парадигми освіти й педагогіки партнерства як основних новацій концептуальних засад Нової української школи визначено такі професійні позиції майбутнього вчителя початкової школи: партнерська педагогічна позиція як інтегративна особистісно-професійна якість учителя початкової школи, що характеризує особистісний вплив і взаємодію вчителя й учнів; позиція вчителя-фасилітатора, базована на особистісному дитиноцентрованому підході; авторитет учителя як особлива професійна позиція, що визначає вплив на учнів, дає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради; коуч-позиція як інноваційна технологія підтримки в навчанні та індивідуально-особистісному розвитку молодших школярів; позиція тьютора-педагога, який супроводжує індивідуальні освітні програми учнів, розвиває і підтримує пізнавальний інтерес молодшого школяра у навчанні.

Ключові слова: *майбутній учитель, початкова школа, професійна позиція, партнерська педагогічна позиція, позиція вчителя-фасилітатора, коуч-позиція, позиція тьютора-педагога, учень.*

The need to form a professional position of the future primary school teacher as an important component of quality professional training and professional development, as a category that reflects the essence of teacher professionalism, which allows him not to adapt to dynamic environmental conditions, but to change them, to influence the situation for personal development and professional qualities, creative potential. In the context of the competence paradigm of education and pedagogy of partnership as the main innovations of the conceptual foundations of the New Ukrainian school, the following professional positions of the future primary school teacher are characterized: partner pedagogical position as integrative personal-professional quality of primary school teacher; the position of a teacher-facilitator based on a personal child-centered approach; the authority of the teacher as a special professional position that determines the impact on students, gives the right to make decisions, express assessments, give advice; coach position as an innovative technology of support in education and individual development of junior students; the position of a tutor-teacher who accompanies individual educational programs of students, develops and supports the knowledge of a junior student in learning.

Key words: *future teacher, primary school, professional position, partner pedagogical position, position of teacher-facilitator, coach-position, position of tutor-teacher, student.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Створенням нової системи освіти, що в умовах соціально-культурної та економічної інтеграції України до Європейського освітнього простору потребує підготовки поліфункційного, мобільного, компетентного, відповідального, конкурентоспроможного педагога-професіонала, спонукає сучасного вчителя стати агентом змін, успішно й системно їх реалізувати в контексті європейського професіоналізму зі збереженням найкращих ментальних українських характеристик. Учитель повинен уміти швидко адаптуватися до складних соціальних і професійних умов, самостійно ухвалювати рішення, окреслювати цілі та досягати їх, усвідомлювати свою соціальну відповідальність, обстоювати чітку педагогічну позицію, не обмежуватися оцінюванням навченості учнів, а стимулювати їхні особисті досягнення. На цьому тлі актуалізується необхідність формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи як важливого складника якісної фахової підготовки та професійного становлення, як категорії, яка відображає сутність професіоналізації вчителя, що, власне, дає йому змогу не прилаштовуватися до динамічних умов навколишньої дійсності, а змінювати їх, впливати на ситуацію для реалізації особистісних і професійних якостей, творчого потенціалу.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми формування професійної позиції вчителя засвідчує її міждисциплінарний контекст вивчення (філософія, соціологія, психологія, педагогіка), передусім, як суб'єкта життєтворчості у: *філософії та соціології* (К. Абульханова-Славська, Р. Арцишевський, А. Адлер (A. Adler), А. Брушлинський, І. Кон, Е. Ільєнков, Е. Еріксон (E. Erikson), А.Маслоу (A. Maslow), К. Роджерс (C. Rogers), Е. Фромм (E. Fromm), К. Хорні (K.Horney), К. Юнг (C. Jung) та ін. Посутнє зацікавлення становлять праці *психологів* (Б. Ананьєв, О. Бодалев, І. Бех, Л. Виготський, А. Леонтьєв, В.М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.) як підґрунтя для представлення позиції людини – цілісного психологічного утворення, що зумовлює активні вияви особистості й базоване на психологічних зв'язках-взаєминах, які виникають у процесі

діяльності. У теорії *педагогічної* освіти професійна позиція потрактована як невід'ємний складник професійної компетентності (С.Вершловський, А.Маркова) та педагогічної культури (Т. Білоусова, Є.Бондаревська, Н. Пилюгіна), як необхідна умова провадження професійно-педагогічної діяльності (О. Біда, О. Заїр-Бек, С. Кульневич, Т. Потапчук, В.Семиченко, Л. Струценко та ін.).

Мета статті: схарактеризувати професійні позиції, актуальні для майбутнього вчителя початкової школи і значущі у контексті вимог Нової української школи.

Виклад основного матеріалу й обгрунтування отриманих результатів дослідження. Провідником соціальних, соціокультурних і педагогічних інновацій в усі часи була і залишається й сьогодні школа, передусім, її початкова ланка, що забезпечує становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Саме через дію вчителя реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу народу, розвиток вітчизняної науки, збереження й примноження національно-культурної спадщини, позаяк за образним висловом А.Шлейхера, відомого сучасного фахівця у галузі освіти, «ніде якість шкільної системи не є кращою, ніж якість її вчителів» [1, с.65].

При цьому ми виходимо з того, що вчитель завжди був провідною фігурою в системі соціального буття сучасної історичної епохи, коли освіта є не лише чільним механізмом відтворення духовності, культури, науки в суспільстві, сукупного інтелекту, а й формою існування людини, її соціалізації. Нова освітня політика зумовлює необхідність професійної переорієнтації позиції вчителя в освітньому процесі сучасної школи, коли в авангарді суспільних і освітніх перетворень повинен знаходитися вчитель нової формації – успішний, умотивований, мобільний, компетентний, який має стати агентом сучасних змін й успішної їх системної реалізації в контексті європейського професіоналізму зі збереженням найкращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей [2].

Зауважимо, у 2017 році стартував всеукраїнський проєкт «Нова українська школа», за яким 100 пілотних шкіл в усіх регіонах України розпочалинавчання за програмою «Нова українська школа», а роком раніше суспільству була запропонована концепція означеної програми.

Концепція «Нова українська школа» – документ, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей [3]. Серед ключових компонентів формули нової школи, згідно з цією Концепцією, вчителі початкової школи мають орієнтуватися, зокрема, на такі:

- новий зміст освіти, оснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм [2, с.13].

Упровадження концепції Нової української школи веде за собою низку інноваційних перетворень у змісті освіти, в переосмисленні нових понять, категорій, цінностей мислення, зміни ролевих позицій, професійної переорієнтації позиції вчителя в освітньому процесі сучасної школи «не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [2, с. 16].

Існує думка, що актуальними (у нашому розумінні інноваційними) рольовими позиціями сучасного педагога сьогодні є такі: розробник навчальних програм, презентатор, фасилітатор, тренер, наставник, менеджер, консультант, дослідник, агент змін, коуч-тренер, тьютор, ментор тощо. Саме такими ролями, має бути наділений вчитель Нової української школи, окрім загальноприйнятих, визначених нормативними документами.

Акцентується також на тому, що розширення рольового репертуару педагога, трансформація його рольових позицій – процеси, які спостерігаються останнім часом, коли поряд із традиційними ролями (педагог-організатор навчальної діяльності, педагог-вихователь, педагог-наставник) з'являється необхідність використання нових, «зумовлена впливами зовнішніх і внутрішніх чинників, новаціями всередині професійних сфер, де актуалізуються проблеми формальної, неформальної та інформальної освіти, індивідуальних освітніх траєкторій педагога» [4, с. 127].

Крізь призму окресленого схарактеризуємо ті рольові позиції, які, на наш погляд, є актуальними саме для майбутнього вчителя початкової школи і значущими у контексті окресленої проблеми, позаяк, як стверджує американський педагог Дж.Хармер «має більше сенсу описувати різні ролі вчителя і міркувати, для чого вони корисні, а не виносити оціночні судження про їх ефективність» [5, с.23].

Концептуальні засади Нової української школи орієнтують учителів долучитися до освоєння двох основних новацій – *компетентнісної парадигми освіти й педагогіки партнерства*. Відтак, у контексті провідних ідей педагогіки партнерства як

методологічної її домінанти – педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості, метою якої є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму й офіціозу; головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, що реалізовується у спільній діяльності вчителя і учнів, учителя і батьків, передбачає взаєморозуміння, спільність інтересів і прагнень із метою особистісного розвитку школярів [3] – актуалізується роль партнерської професійної позиції вчителя початкової школи, що дозволяє перейти на емпатійний рівень взаємодії. Нагадаємо, що емпатія – це здібність розуміти емоційний стан іншої людини; інтелектуальна ідентифікація особистісних почуттів із почуттями іншої людини; надання реальним предметам або творам мистецтва суб'єктивної оцінки [6, с.225].

Партнерська професійна позиція – це інтегративна особистісно-професійна якість учителя, зокрема початкової школи, що, за А.Чернявською, характеризує особистісний вплив і взаємодію вчителя й учнів; взаємозалежність педагога й учнів, яка формується на основі цілей освіти, що поділяються ними; формування відносин з учнями і колегами на основі етичних принципів взаємоповаги і взаємної відповідальності, свободи відповідального вибору, пошуку та формування спільних інтересів; визнання інтересів усіх суб'єктів та їхнього права впливати на процес світи; визначення видів активності, здійснюваної спільно з учнями, учителем самостійно, учнями самостійно; різноманітність відносин партнерства [7].

Конструктивним уважаємо припущення вченої про те, що партнерська педагогічна позиція, як цілісний і самостійний тип позиції, включає в себе кілька підтипів (за основу виділення були взяті типології індивідуального стилю діяльності як комплексного показника діяльності вчителя):

• партнерська педагогічна позиція, центрована на передачу знань (відповідає компетентнісній парадигмі освіти – *автор*);

• партнерська педагогічна позиція, центрована на спілкуванні і встановленні взаємодії (суб'єкт-суб'єктної взаємодії);

• партнерська педагогічна позиція, центрована на особистісному становленні дитини (орієнтація на потреби дитини в освітньому процесі, дитиноцентризм).

У руслі змістової наповненості окресленої педагогіки партнерства як концептуальної ідеї Нової української школи стає актуальнішою позиція *вчителя-фасилітатора*, позаяк у її площині більше уваги надаватиметься партнерській взаємодії через діалог, різнобічну комунікацію вчителя з учнями та їхніми батьками, тобто співпраці в групі, команді, де саме процес фасилітації має на меті забезпечення успішної комунікації у групі людей. При цьому ми виходимо з того, що у сучасному педагогічному дискурсі, як відзначають Н.Волкова і А.Степанова, поняття «фасилітація» (від дієслова «facilitate» – «полегшувати, сприяти, допомагати, просувати»), широко використовується в аспекті міжособистісної взаємодії» [8].

На думку О.Левченко, «фасилітація – це вид педагогічної взаємодії, під час якого головною метою діяльності педагога є допомога та створення сприятливих умов для саморозвитку й самореалізації іншого суб'єкта» [9] .

Фасилітатор (англ. facilitator, від лат. facilis – «легкий, зручний») – це людина, що забезпечує успішну групову комунікацію, тобто перетворює процес комунікації в зручний і легкий для всіх його учасників. Заслуговує на увагу думка О. Шахматової щодо виокремлення складових ключових кваліфікацій педагога-фасилітатора, а саме: дійовий педагогічний гуманізм; соціально-комунікативна компетентність; соціальний інтелект; наднормативна професійно-педагогічна активність; соціально-психологічна толерантність; педагогічна рефлексія; соціальна відповідальність [10 , с. 375].

Зауважимо, основне завдання фасилітатора в освітній діяльності, полягає в стимулюванні та спрямованості процесу самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів, допомога їм досягнути очікуваних результатів навчання. Тому педагог-фасилітатор, наголошує О.Левченко, скоріше ставить запитання, сприяє, щоб звучали різні думки, точки зору у групі. На відміну від презентатора, який є певним чином експертом в інформації, що презентується, фасилітатор пропонує процес, який допомагає учасникам засвоїти знання. При цьому домінантою діяльності фасилітатора є особистісний дитиноцентрований підхід, що дозволяє виявляти ресурсні можливості учнів, демонструвати довіру, здійснювати пошук внутрішньої мотивації, активізувати мислення тощо.

Нам видається що суголосною до партнерської професійної позиції вчителя початкової школи, базованої на емпатійній взаємодії, є дещо «заговорена» у недалекому минулому дефініція *«авторитет учителя»* як особлива професійна позиція, що визначає вплив на учнів, дає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради.

При цьому відзначається, що справжній авторитет вчителя спирається не на посадові і вікові привілеї, а на високі особистісні та професійні якості вихователя: демократичний стиль співпраці з вихованцями, емпатію, здатність до відкритого спілкування, позитивну «концепцію вчителя, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру» [11, с.4].

Відзначимо, в умовах сьогодення результатом долучення вчителя до освоєння двох основних

новацій – *компетентнісної парадигми освіти й педагогіки партнерства* – і водночас, своєрідною відповіддю на виклики сучасної цивілізації є *коуч-позиція* – віддзеркалення точки зору вчителя, який усвідомлює, що майбутнє вже тут, і вчити дітей варто не тільки цілісній картині світу, а й тому, як тренувати пам'ять, утримувати увагу, як класифікувати інформацію і де шукати ту, якій можна вірити, як вести себе в ситуації нескінченного стресу і цейтноту, як фокусуватися на собі й інших, як підтримати себе і, при цьому, бути затребуваним не тільки у віртуальній, а й фізичній реальності [12].

Звертаємо увагу на те, що поняття «коуч» увів у 20-ому столітті Томас Леонард як термін, що позначає консультування щодо досягнення цілей, а коучинг розглядається як інноваційна технологія підтримки в навчанні та індивідуально-особистісному розвитку учнів, що особливо актуально в умовах особистісно-орієнтованої освіти.

Основна мета коучингу – подолання внутрішніх перешкод (найсильніша – страх, тривожність) на шляху досягнення ефективності. Ефективний коучинг, на думку учених, базується на таких основних принципах:

- усі люди володіють набагато більшими внутрішніми здібностями, ніж ті, що вони проявляють у своєму повсякденному житті;
- навчання на успіхові, а не на помилках;
- орієнтир не на проблему, а на вирішення;
- спрямованість: із сьогодення в майбутнє;
- всі відповіді знаходяться всередині людини – вона себе оцінює сама, зовнішні поради та оцінки не потрібні.

Роль педагога-коуча в тому, що він підсилює усвідомленість і відповідальність учнів: допомагає визначити мету, скласти план, перейти до дій, надихає, мотивує, знімає тривогу [13]. Позиція вчителя-коуча (натхненника, партнера, супроводжуючого) полягає в тому, що він не дає вказівок, не радить, не консультує, не розв'язує чужих проблем, а натомість, актуалізує за допомогою відкритих запитань, звернених до внутрішніх ресурсів особистості, суб'єктивну активність у досягненні успіху, супроводжує людину у довготривалому індивідуально-особистісному розвитку. Вочевидь, «коуч» – *це педагог, головним завданням якого є вивільнення самопізнання та потенціалу, прихованих у дитині на основі принципів дитиноцентризму.*

І насамкінець, найцінніші речі, які вчитель, перебуваючи в коуч-позиції, може подарувати дітям –це:

– упевненість в собі і довіра до самого себе (за рахунок актуальних і потенційних ресурсів), довіру до інших людей (різні формати уроків-сесій: індивідуальний, груповий, командний);

– екологічну підтримку вчителя-партнерами (директивного, безоціночного, нейтрального, що не дає поради, який не роздає вказівки, а задає сильні питання, які «запрошують до самоаналізу (подивитися всередину себе), відкривають додаткові рішення і ведуть до інсайту (запрошують подивитися в майбутнє») [14];

– свободу вибору, самостійність, усвідомленість своєї стратегії навчання [12].

У світлі модернізації освіти у контексті вимог Нової української школи одним із способів системних змін професійної педагогічної діяльності є формування іншої позиції вчителя, тьюторської позиції – *позиції тьютора-педагога*, який супроводжує індивідуальні освітні програми учнів; організує такий освітній рух, що будується на постійному рефлексивному співвіднесенні досягнень учня (сьогодення і минулого) з інтересами й устремліннями (образом майбутнього) [15, с. 6]. Попри те, що ідеї тьюторства активно розвиваються в системі освіти й поширюються в масовій практиці як різні варіанти педагогічної діяльності, що засвідчує багатоаспектний і цілісний характер означеного феномену, у науково-педагогічному дискурсі немає чіткого розуміння його сутнісних характеристик щодо діяльності вчителя, які осмислюються педагогічним співтовариством у таких поняттях, як «тьюторська діяльність», «тьюторський супровід», «тьюторська позиція», «тьюторська компетентність», і відповідно, вимагає їх змістового аналізу.

На думку авторів монографії «Професія «тьютор»», під тьюторською діяльністю розуміється педагогічна діяльність щодо індивідуалізації освіти, спрямована на прояснення освітніх мотивів і інтересів учнів, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, формування навчальної та освітньої рефлексії учня [15, с. 35]. Зауважимо, у площині тьюторської діяльності розглядаються також: реалізація програм навчання; застосування технологій особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів, технологія проєктної роботи тощо. Стосовно початкової школи під тьюторськими діями педагога, зазвичай, розуміється розвиток і підтримка пізнавального інтересу молодшого школяра у навчанні.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, у контексті вимог Нової української школи схарактеризовані нові професійні позиції майбутнього вчителя початкової школи (партнерська, вчителя-фасилітатора, коуч-позиція, тьюторська), що засвідчує складність, динамічність, багатогранність означеного феномену й підтверджує необхідність дослідження його соціально-особистісного контексту. Саме з цим ми пов'язуємо *перспективи подальших наукових розвідок*.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / переклад з англ. Ганна Лелів. Львів : Літопис. 2018. С. 65.

2. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

3. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. 2016. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

4. Ройтблат О.В. Неформальное образование в системе повышения квалификации в условиях трансформации педагогической профессии. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 2 (27). С. 126-

ОСОБЛИВОСТІ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ

FEATURES OF STIMULATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS BY MEANS DIDACTIC GAMES

УДК 376.1-056.264:373.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.43

Брушневська І.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Мартинюк Т.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Метою статті є обґрунтування особливостей стимулювання пізнавальної діяльності дітей із порушеннями мовлення засобами дидактичних ігор. Визначено протиріччя, що визначають актуальність проблеми формування пізнавальної активності дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема, порушеннями мовлення. Вказано, що одним із наслідків зазначених порушень є зниження розвитку пізнавальних процесів, сформованості мисленнєвих операцій, рівня дитячих домагань. Відбувається пізнавальний розвиток дитини одночасно із психічним і є свідченням її інтересів, почуттів. Здатність до пізнання навколишнього, уміння орієнтуватися в ньому, знаходити правильні способи вирішення життєво важливих проблем є необхідною умовою становлення дитячої особистості. Головним показником розвитку дитячого мислення є рівень сформованості образних і логічних розумових операцій. Проаналізовано основні групи дітей з різними рівнями пізнавальної активності, охарактеризовано особливості їхньої пізнавальної та комунікативної сфери. Діагностика пізнавального розвитку покликана виявляти реальні досягнення дитини у процесі навчання, враховуючи, що досягнутий нею рівень є результатом не тільки навчальних, а й усіх виховних впливів (у тому числі соціальних, демографічних та ін.). Щодо цього розроблено систему показників пізнавального розвитку дитини, яка охоплює ступінь сформованості пізнавальних і розумових (інтелектуальних) дій. Гра є універсальною формою діяльності, всередині якої відбуваються основні прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника із порушенням мовленнєвої діяльності. Узагальнено основні вимоги до застосування гри у процесі стимулювання пізнавальної діяльності дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: *діти дошкільного віку, мовленнєва діяльність, пізнавальна активність, дидактична гра.*

The purpose of the article is to substantiate the features of stimulating the cognitive activity of children with broadcasting disorders by means of didactic games. The contradictions that determine the urgency of the problem of the formation of the cognitive activity of children with psychophysical developmental disorders, in particular, broadcasting disorders, have been determined. It is indicated that one of the consequences of the noted violations is a decrease in the development of cognitive processes, the formation of mission operations, and the level of child harassment. The cognitive development of the child takes place at the same time with the mental and is evidence of her interests and feelings. The ability to learn about the past, the ability to navigate in it, to find the right ways to solve vital problems is a necessary condition for the formation of a child's personality. The main indicator of the development of children's thinking is the level of formation of figurative and logical mental operations. The main groups of children with different levels of cognitive activity are analyzed, the peculiarities of their cognitive and communicative sphere are characterized. Diagnosis of cognitive development is designed to identify the real achievements of the child in the learning process, taking into account that the level achieved by him is the result not only of educational, but also of all educational influences (including educational ones). In this regard, a system of indicators of cognitive development of the child has been developed, which covers the degree of formation of cognitive and mental (intellectual) actions. Play is a universal form of activity, within which there are major progressive changes in the psyche and personality of the preschool child with speech disorders. The main requirements for the use of the game in the process of stimulating the cognitive activity of children with speech disorders are summarized.

Key words: *preschool children, speech activity, cognitive activity, didactic game.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку пізнавальної активності дошкільників із особливими освітніми потребами (ООП) на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти є однією з найактуальніших. Це обумовлено різними вагомими причинами, зокрема тим, що результат пізнавальної діяльності залежить не тільки від змісту тих знань, які дитина засвоїла, а й від стану сформованості пізнавальних методів роботи педагога. Саме завдяки їм у дитини формується відношення до пізнавальної діяльності, до процесу засвоєння знань, до їхнього практичного застосування.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що без спеціального комплексного впливу пізнавальна активність не переходить в адекватну пізнавальну діяльність. Особливої ваги це питання набирає по відношенню до дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку, зокрема, мовленнєвої діяльності. Одним із наслідків зазначених порушень є зниження розвитку пізнавальних процесів, сформованості мисленнєвих операцій, рівня дитячих домагань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження останніх десятиліть у галузі загальної (Г. Люблінська, Н. Скрипченко), корекційної педагогіки (В. Серебрякова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, А. Ястребова), психології (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Н. Менчинська, О. Шахнарович) та психолінгвістики (М. Камликова, О. Лурія, О. Леонтьєв) дають можливість

по-новому розглядати закономірності розвитку пізнавальної діяльності як важливої передумови формування лексичної і граматичної складової мовлення та причини, що призводять до відставання у засвоєнні цієї ланки. Велика кількість праць як вітчизняних (Л. Андрусишина, Л. Бартєнєва, Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет, Н. Чередніченко та ін.), так і зарубіжних науковців (Т. Ахутіна, Ж. Глозман, Л. Салмінаєва, Ф. Сохін, В. Серебрякова, О. Шахнарович, А. Ястребова та ін.) присвячена проблемі формування у дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності вміння оперувати словами, сприймати, обробляти та використовувати у власному мовленні нову інформацію.

Всі автори, які займалися дослідженням цього питання (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Д. Годовикова, Т. Землянухіна, Т. Кулікова, А. Петровський, Г. Щукіна та ін.), вважають, що пізнавальна активність є одним з важливих якостей, що характеризують психічний розвиток дошкільника.

Метою статті є обґрунтування особливостей стимулювання пізнавальної діяльності дітей із порушеннями мовлення засобами дидактичних ігор.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальний розвиток – ступінь розвитку в дитини пізнавальних процесів (відчуттів і сприймання, мислення та мовлення, пам’яті й уяви), сформованість уміння міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти адекватно до вимог старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями [1, с. 255].

Під пізнавальною активністю дошкільників слід розуміти особистісне утворення, стан діяльності, який висловлює інтелектуально-емоційний відгук дитини на процес пізнання: прагнення до отримання знань, розумове напруження, прояв зусиль, пов'язаних з вольовим впливом, в процесі отримання знань, готовність і бажання дитини до процесу навчання, виконання індивідуальних і спільних завдань, інтерес до діяльності дорослих та інших дітей. Існують сензитивні періоди в розвитку пізнавальної активності людини, які протікають, головним чином, у дошкільному дитинстві.

Відбувається пізнавальний розвиток дитини одночасно із психічним і є свідченням її інтересів, почуттів тощо. Виявляється він в обсязі, характері та змісті знань, рівні розвитку психічних процесів (відчуттів, сприймання, запам'ятовування, уяви, мислення), пізнавальних здібностей, характері провідної діяльності. Про розвиток дитини свідчать: запитання, які вона ставить дорослим; судження, в яких виявляється її розуміння різних явищ, подій та їх причин; продукти діяльності (малюнки, різноманітні вироби та ін.); зміст, форми ігор; характер спілкування з дорослими та однолітками; способи виконання завдань, розв’язань розумових задач [2].

Неабияке значення має й те, як дитина намагається пізнати навколишні предмети і явища, чи виявляє при цьому пізнавальний інтерес, допитливість. Здатність до пізнання навколишнього, уміння орієнтуватися в ньому, знаходити правильні способи вирішення життєво важливих проблем є необхідною умовою становлення дитячої особистості.

Засновник дитячого садка Ф. Фребель виходив з необхідності використовувати різноманітні ігри для розвитку органів чуття дітей, ознайомлення їх із природою, життям людей, підготовки до школи. Цій меті він підпорядковував дидактичний матеріал, призначений для формування уявлень про форму, величину, просторові відношення, числа – так звані дари. Він також розробив систему занять та ігор, спрямовану на розвиток сенсорики. Дитина, на його думку, наділена, крім основних інстинктів, інстинктом пізнавальним, дослідницьким, який є основою навчальної діяльності. У дошкільному віці розвиток прагнення до пізнання повинен реалізовуватися через безпосереднє споглядання предметів навколишнього світу [3, с. 98].

К. Ушинський важливим чинником формування особистості в дошкільному віці вважав розумове виховання. Його авторству належить теорія розвитку розумових здібностей дітей паралельно з розвитком мовлення. Він стверджував, що розвивати мовлення окремо від думки неможливо, а розвивати його перед думкою – шкідливо. Самостійні думки є породженням лише самостійно здобутих знань про предмети і явища, які оточують дитину. Обстоюючи принцип наочності в розумовому вихованні, К. Ушинський наголошував на необхідності того, щоб предмет безпосередньо відображався у душі дитини, її відчуття у цьому процесі перетворювалися на поняття, а з понять складалася втілена в слові думка. Усе це має відбуватися на очах і під керівництвом учителя [3, с. 99].

У пізнанні особливостей пізнавального розвитку дітей важливу роль відіграють роботи швейцарського психолога Жана Піаже (1896-1980), який вважав, що людина є активною, допитливою і винахідливою протягом усього життя. Діти й дорослі постійно нагромаджують, перебудовують власні знання про світ, намагаються осмислити свій досвід, поєднати набуті знання у систему. З огляду на це він виокремив такі стадії когнітивного (пізнавального) розвитку особистості: сенсо-моторна (від народження до 18 місяців); дооперaційна (від 18 місяців до 7 років); конкретних операцій (від 7 до 12 років); формальних операцій (після 12 років) [3, с. 99].

Головним показником розвитку дитячого мислення є рівень сформованості образних і логічних розумових операцій: як оволодіває

дитина схематизованими уявленнями (образне) та виокремленням і співвіднесенням істотних параметрів об'єктів (логічне мислення).

Діагностика пізнавального розвитку покликана виявляти реальні досягнення дитини у процесі навчання, враховуючи, що досягнутий нею рівень є результатом не тільки навчальних, а й усіх виховних впливів (у тому числі соціальних, демографічних та ін.). Щодо цього розроблено систему показників пізнавального розвитку дитини, яка охоплює ступінь сформованості пізнавальних і розумових (інтелектуальних) дій. Згідно з дослідженнями психологів, темп пізнавального розвитку в дошкільному віці значно вищий порівняно з пізнішими віковими періодами, а допущені в цей час помилки у вихованні важко подолати в майбутньому.

У дошкільному віці дитина опановує основи уявлень і понять, які надалі визначають успішність пізнавального розвитку. Діти можуть пізнавати не лише зовнішні якості предметів і явищ, а і їх внутрішні, суттєві зв'язки та відношення. У них починають формуватися абстрактне мислення, узагальнення тощо. Якщо протягом перших трьох років життя провідна роль у пізнавальному розвитку належить сприйманню, то надалі зростає роль пам'яті та уяви. З уявою пов'язані основні процеси пам'яті, розумова діяльність.

У переддошкільному віці пізнавальний розвиток дитини сягає рівня передпонятійних узагальнень – наочно-образного відображення суттєвих ознак і відношень речей, що підводить її до наукових понять. Протягом дошкільного віку відбувається розвиток наочно-дійового (пов'язаного з практичними діями) та наочно-образного (оперування образами) мислення. Дослідження психологів і педагогів довели, що внаслідок використання спеціальних прийомів навчання дітям старшого дошкільного віку стають доступними узагальнені знання і способи дій, почуття і логічні операції, які донедавна вважалися ознаками мислення школярів. Дошкільнята здатні розуміти загальні принципи, зв'язки і закономірності, які є основою наукових знань, пізнавати суттєві аспекти явищ навколишнього світу [1, с. 300].

Одним із важливих показників пізнавального розвитку дитини є рівень пізнавальної активності – здатності дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення. Діти не просто засвоюють знання, а й збагачують цей процес власним досвідом, що зумовлює виникнення нових, оригінальних пропозицій, здогадок. За належної підтримки дорослих діти прагнуть одержати якомога більше нових знань, що має важливе значення для формування їхньої розумової активності. Педагогічна наука покликана знайти такі засоби виховання, які забезпечать розвиток усіх форм розумової діяльності та найповніше відповідають сучасним знанням про можливості й особливості розумового розвитку в дошкільному віці.

Пізнавальна активність розвивається з потреби в нових враженнях, яка притаманна кожній людині від народження. У дошкільному віці на основі цієї потреби, в процесі розвитку орієнтовно-дослідницької діяльності, у дитини формується прагнення дізнатися і відкрити для себе якомога більше нового. Пізнавальна активність, сформована в період дошкільного дитинства, є важливою рушійною силою пізнавального розвитку дитини.

На думку багатьох дослідників, вік дошкільнят 3-5 років є сензитивним періодом для формування пізнавальної активності (Л.С. Виготський, А.В. Запорожець). Пізнавальна активність дітей демонструється ними в процесі засвоєння мови і виражається в словотворенні, дитячих питаннях різного типу. Відповідно до результатів багаточисленних психолого-педагогічних досліджень, дитина молодшого дошкільного віку може не тільки пізнавати наочні властивості явищ і предметів, але і здатна розуміти загальні зв'язки, що лежать в основі багатьох законів явищ природи, аспектах соціального життя.

Виділяють три групи дітей з різними рівнями пізнавальної активності [3]:

1. Діти з активним рівнем розвитку пізнавальної активності. Їм притаманна яскраво виражена пізнавальна потреба, яка проявляється незалежно від виду діяльності, наявності чи відсутності звернень до них однолітків чи вихователів. У цих дітей завжди виникають запитання, про що б з ними не розмовляли, причому вони ставлять їх не з метою звернути на себе увагу, а саме прагнучи дізнатися про щось нове.

Дошкільнятам цієї підгрупи властиве прагнення з'ясувати будову та призначення предмета, вони охоче відгукуються на пропозицію знайти інший варіант розв'язання завдання або відповіді на запитання. Ці діти завжди радіють успіху й засмучуються через невдачі, вони готові виконати будь-яке завдання педагога і часто розглядають свою діяльність з погляду її корисності для інших. Нова ситуація викликає пошукову активність, бажання дослідити об'єкт чи явище, до якого проявляється жвавий інтерес.

Діти з високим рівнем розвитку пізнавальної активності невгамовні у своєму інтересі до будь-яких змін у навколишньому середовищі, постійно діляться своїми враженнями з дорослими та дітьми. Вони прагнуть бути першими, самостійно розв'язати завдання, і коли матеріал на заняттях виявляється для них надто простим, починають нудитися, особливо якщо педагог працює в цей час зі слабшими дітьми. Ці дошкільнята дуже винахідливі в іграх, люблять імпровізувати, часто

вносять зміни у правила гри, не бояться помилок і труднощів у роботі.

2. Діти з відносно активним рівнем розвитку пізнавальної активності. Ця група найчисленніша. Діти в ній можуть виявляти зацікавленість та активність лише в певних ситуаціях, здебільшого зумовлених змістом діяльності, її емоційною привабливістю. Вони легко включаються у нові види роботи, однак у разі виникнення труднощів відразу втрачають інтерес, коли вихователь спонукає їх до будь-якої діяльності, охоче приймають пропозицію.

Проте вони не прагнуть бути першими і майже завжди другі: і за готовністю до занять, і під час спостережень та виконання завдання. У разі, якщо план дій точно не розписаний і треба виявити винахідливість та фантазію, ці діти не виявляють ентузіазму й воліють діяти за готовим зразком. Їх важко зацікавити новим предметом або явищем, і навіть якщо інтерес виникає на початку діяльності, то швидко згасає у ході виконання завдання.

Прояви активності зовні невиразні, хоча ці діти охоче відгукуються на пропозицію дорослого поспілкуватися або попрацювати разом. В умовах самостійної діяльності вони іноді захоплюються виконуваною роботою, проте діють завжди одноманітно. Їхні інтереси переважно обмежуються повсякденними подіями, привернути увагу може лише щось незвичне. Проте далі простого виявлення цікавості вони не йдуть і не роблять спроби з'ясувати для себе ситуацію.

Головна особливість цих дітей – вони майже ніколи самі ні в чому не проявляють активності й навіть знаючи правильну відповідь, не скажуть її з власної ініціативи, хоча іноді можуть здивувати дорослого оригінальними міркуваннями. Звертання до педагога здебільшого пов'язані із задоволенням комунікативної потреби та з новизною ситуації, питання ж, які стосуються уточнення здобутих знань, ставлять дуже рідко. У спільній діяльності з дорослими вони за будь-яких умов – лише слухняні виконавці.

Для цієї підгрупи дошкільнят дуже важлива емоційна підтримка. До прийомів емоційної активації, зокрема, можна віднести: незвичайний початок занять (наприклад, прихід у гості до дітей казкового персонажа); музичний або віршований уривок як привітання (на музичне заняття входять під музичний супровід) і т.д. Доречними будуть також повідомлення цікавої інформації у процесі діяльності, «розвантажувальні» завдання, якщо діти втомились і засвоєння знань іде повільно. Матеріалом можуть слугувати приказки, прислів'я, фразеологічні звороти.

Отже, стратегія педагога в роботі з відносно активними дітьми – не лише допомогти їм включитися у діяльність, а й підтримувати відповідну емоційно-інтелектуальну атмосферу протягом усього заняття. Це дасть дитині відчуття радості, піднесення не тільки під час сприймання завдання, а й у ході його виконання. Вона захоче повторити й закріпити свої досягнення, навіть якщо це потребуватиме певних інтелектуально-вольових зусиль. Якщо наступні заняття справдять її очікування, це стане запорукою поступового переходу на вищий рівень розвитку пізнавальної активності.

3. Діти з пасивним рівнем пізнавальної активності. Ці діти завжди пасивні та байдужі і на заняттях, і в спілкуванні, й під час спільної діяльності з дорослими або однолітками. Вони майже ніколи не розпочинають виконувати завдання без підказки, нагадування дорослого, однолітків, важко включаються у роботу, очікують звичного тиску (у вигляді зауважень) з боку вихователя [3].

Дошкільнята з пасивним рівнем розвитку пізнавальної активності не виявляють інтересу до завдання, готовності включитися у роботу, та, власне, й не можуть (і не прагнуть) самостійно його виконати. Вони неохоче виконують будь-яку роботу або навіть повністю відмовляються від діяльності. Тут ідеться про цілковиту відсутність інтересу до навколишнього, до спілкування з однолітками. Зазвичай поведінка цих дітей стереотипна. Пізнавальна діяльність пов'язана для них з негативними емоціями, викликає пригніченість, нудьгу. Вказівки та пояснення педагога вони здебільшого не запам'ятовують, у ситуаціях, коли треба самостійно застосувати набуті знання, не можуть обійтися без істотної допомоги дорослого. Повільно переключаються із інтенсивної рухової активності на розумову, ці діти байдужі до результатів своєї діяльності — ніколи не радіють успіхам і не сумують з приводу невдач.

Працюючи з пасивними дітьми, слід ураховувати, що вони не можуть негайно включитися в роботу, оскільки їхня активність зростає поступово. Отже: не варто пропонувати їм завдань, які потребують швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого; треба давати їм час на обмірковування відповіді; не бажано ставити їм підчас відповіді несподівані, «підступні» запитання; слід бути готовими до того, що після активної рухової діяльності ці діти досить повільно переключаються на розумову [4].

Гра є універсальною формою діяльності, всередині якої відбуваються основні прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника із порушенням мовленнєвої діяльності. Гра визначає його відношення з оточуючими людьми, готує до переходу на наступний віковий етап, до нових видів діяльності. Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми із порушеннями мовлення навчального матеріалу,

урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Оскільки дитяча гра є явищем універсальним і діти в іграх копіюють навколишнє життя, її функції різноманітні. О. Ворожейкіна виділяє основні з них:

– навчальна функція дозволяє розв'язувати конкретні завдання виховання й навчання, які спрямовані на засвоєння певного програмового матеріалу та правил, яких повинні дотримуватися гравці. Важливе місце посідають навчальні ігри також для морального та естетичного виховання дітей;

– розважальна – сприяє підвищенню емоційно-позитивного тонусу, розвитку рухової активності; дає дитині несподівані та яскраві враження; створює сприятливий ґрунт для встановлення емоційного контакту між дорослим і дитиною;

– комунікативна – полягає в розвитку потреби обмінюватися з однолітками знаннями, уміннями у процесі ігор, спілкуватися з ними та встановлювати на цій основі дружні взаємини, виявляти мовну активність;

– виховна – допомагає виявити індивідуальні особливості дітей; дозволяє усунути небажані прояви в характері учнів;

– розвивальна – полягає у розвитку дитини, корекції того, що в ній закладене й виявлене;

– релаксаційна – допомагає відновленню фізичних і духовних сил дитини;

– психологічна – полягає у розвитку творчих здібностей дітей.

Така розмаїтість функцій заслуговує на те, щоб гра посіла належне місце в навчальному і виховному процесі [5, с. 13].

Використання дидактичних ігор для корекції мовленнєвого розвитку дітей має на меті:

– розвиток мовленнєвого дихання;

– формування темпу, ритму та мелодики;

– оволодіння новим словниковим запасом;

– розвиток граматичної будови мовлення;

– корекцію фонематичного слуху та розрізнення фонетично близьких звуків;

– закріплення уявлень про особливості вимови звуків, що змішуються.

Для опанування граматичною складовою необхідною основою є психофізіологічна готовність дитини, основними умовами якої є достатній рівень пізнавального розвитку та усного мовлення, а саме зв'язного мовлення, правильності звукового оформлення мовлення та його лексико-граматичної сторони. Недоліки з боку зазначених компонентів негативно впливають на формування готовності до засвоєння навички читання та письма та, в окремих випадках, провокують виникнення стійких розладів, що важко піддаються корекції. Значні проблеми виникають під час ознайомлення дітей з графічними образами звуків через несформовані вміння виділяти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків слова. Ці вміння розвиваються на базі достатнього рівня сформованості фонематичних процесів – сприймання, уявлення, звукового аналізу та синтезу слів. Зазначені функції залежать від рівня розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій.

Основними вимогами до застосування гри у процесі стимулювання пізнавальної діяльності дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності є:

а) кожна дидактична гра повинна бути корисною для пізнавального розвитку дітей, їх виховання;

б) в дидактичній грі обов'язкова наявність захоплюючих завдань, рішення яких вимагають інтелектуального зусилля, подолання труднощів;

в) гра повинна відповідати віковим та пізнавальним можливостям дітей;

г) гра повинна збагачувати мовленнєвий розвиток дитини.

За допомогою дидактичної гри:

– стимулюється фізична і психічна активність дітей;

– розвивається організованість;

– покращується самопочуття;

– формується впевненість у собі;

– створюються умови для виправлення порушень і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, моторики;

– розвиваються моральні якості дітей;

– виховується ініціативність;

– створюються передумови включення у суспільну діяльність.

Методика використання дидактичної гри має відповідати таким вимогам: доступність сюжету і рухів для дітей, відповідність їхнім інтересам; відповідність виду і змісту гри психофізичним і віковим особливостям дітей; проведення підготовки до гри (пояснення правил, сюжету); визначення не лише дидактичної, а й корекційної мети гри.

Важливо пам'ятати, що навіть найпасивніших дітей можна зробити активними. Метод дуже простий: дати дитині радість пізнання, радість подолання труднощів; навчитися чекати відповіді від неї, переживати разом з нею щастя інтелектуальної перемоги.

Висновки і пропозиції. Пізнавальна активність дитини, її повноцінний розвиток значною мірою пов'язані зі станом мовлення, якістю сприймання та розуміння словесної інформації. Пізнавальна та мовленнєва активність органічно взаємопов'язані. Пізнавальні процеси розвиваються в міру того, як дитина опановує мовлення. З іншого боку, процес поступового опанування мовлення є одним із показників нормативного психічного розвитку дитини. Загальними та необхідними умовами продуктивної діяльності особистості є мова та мовлення, спілкування та увага. З одного боку вони

пронизують всю психічну діяльність людини та забезпечують можливість активного задоволення її пізнавальних та суспільних потреб, а з іншого боку – є засобами реалізації внутрішнього світу та можливостей особистості.

Отже, стимулювання пізнавальної діяльності дітей із порушеннями мовлення засобами дидактичних ігор є закономірним та ефективним прийомом корекційно-розвиткової діяльності сучасного корекційного педагога.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуславская З. Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры. М. : Наука, 1996. С. 254–340.

2. Бібік Н. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія. Київ, 1998. 199 с.

3. Квак О. Вивчення сучасного досвіду використання дидактичної гри у процесі навчальної діяльності дітей 5–6 років. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя.* 2013. Вип. 3. С. 97–99.

4. Колупаєва А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

5. Довбня С. Теорія ігрової діяльності як основна вихідна позиція методологічних засад дослідження. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 11–15.

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 стовідсоткові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

– Ви *укладаєте угоду* про надання послуг;

– Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;

– Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;

– Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;

– Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;

– Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що убезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;

– Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;

– Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:		
Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інститут 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.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 32

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,48. Ум. друк. арк. 23,72.
Підписано до друку 25.02.2021. Замов. № 0321/104. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.